



Panta Rei

Revista digital de Historia
y Didáctica de la Historia

2020



Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2020

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

Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM

Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

editum@um.es

Web: <https://www.um.es/web/editum/>

Edición 2020

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

cepoAt



En portada: calco de las pinturas rupestres de la Cueva del Niño. García Moreno et al., 2016.

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial de Panta Rei.



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

[Egea Vivancos, Alejandro](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia]

Secretaria

[Arias Ferrer, Laura](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia]

Editores

[Jiménez Vialás, Helena](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Martínez Gil, Tània](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona]

Meseguer Gil, Antonio José [Historiador, Profesor de Secundaria]

[Ortiz García, Jónatan](#) [Arqueología, Universidad de Alcalá de Henares]

[Romero Molero, Alberto](#) [Arqueología, Universidad Isabel I]

[Sáez Giménez, David Omar](#) [Historiador, Profesor de Secundaria]

[Sáez Rosenkranz, Isidora V.](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona]

[Sánchez Mondejar, Celso Miguel](#) [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

Responsable informático

[Martínez García, José Javier](#) [CEPOAT, Universidad de Murcia]

Responsables de traducción y corrección lingüística

[Martínez Martínez, Cristina](#) [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

[Albaladejo Albaladejo, Sara](#) [ISEN-Universidad de Murcia]

CONSEJO ASESOR

[Adroher Aurox, Andrés María](#) [Arqueología, Universidad de Granada]

[Albero Muñoz, M^ª del Mar](#) [H.^ª del Arte, Universidad de Murcia]

[Alia Miranda, Francisco](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Arciniega García, Luis](#) [Historia del Arte, Universidad de Valencia]

[Barrio Barrio, Juan Antonio](#) [Historia Medieval, Universidad de Alicante]

[Castellano i Solé, Núria](#) [Egiptología, Schola Didáctica Activa S.L.]

[Chapman, Arthur](#) [History Education, University College of London, Reino Unido]

[Cid López, Rosa María](#) [Historia Antigua, Universidad de Oviedo]

[Cobacho López, Ángel](#) [Derecho, Universidad de Murcia]

[Cuenca López, José María](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Huelva]

[Egea Bruno, Pedro M.^º](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Feijoo Martínez, Santiago](#) [Arqueología, Consorcio Ciudad Monumental de Mérida]

[García Atienzar, Gabriel](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Ginestí Rosell, Anna](#) [Filología Clásica, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt]

[González Monfort, Neus](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona]

[González Soutelo, Silvia](#) [Arqueología, Universidad de Vigo]

[Haber Uriarte, María](#) [Prehistoria, Universidad de Murcia]

[Hernández de la Fuente, David](#) [Filología Clásica, Universidad Complutense]

[Hutson, Scott R.](#) [Anthropology, University of Kentucky, EEUU]

[Igal Luis, David](#) [Historia Medieval, UCLM]

[Irigoyen López, Antonio](#) [Historia Moderna, Universidad de Murcia]

[Jover Maestre, Francisco Javier](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Mahony, Simon](#) [Digital Humanities, University College of London, Reino Unido]

[Marsilla de Pascual, Francisco Reyes](#) [Técnicas historiográficas, Universidad de Murcia]

[Martínez-Burgos García, Palma](#) [H.^ª del Arte, UCLM]

[Mathis, Christian](#) [Didaktik der Geschichte, PH Zürich]

[Miralles Maldonado, José Carlos](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Molina Gómez, José Antonio](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Mónica Ghirardi](#) [Historia Moderna, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina]

[Navarro Espinach, Germán](#) [Historia Medieval, Universidad de Zaragoza]

[Noguera Celdrán, José Miguel](#) [Arqueología, Universidad de Murcia]

[Ortiz Heras, Manuel](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Panzram, Sabine](#) [Historia Antigua, Universität Hamburg]

[Pérez Molina, Miguel Emilio](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Prados Martínez, Fernando](#) [Arqueología, Universidad de Alicante]

[Sánchez Ibáñez, Raquel](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia]

[Sancho Gómez, Miguel Pablo](#) [Educación, UCAM]

[Victoria Moreno, Diego](#) [Historia Contemporánea, UNED]

[Vilar García, María José](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Vivas Sainz, Inmaculada](#) [H.^ª del Arte, UNED]

[Zamora López, José Ángel](#) [Próximo Oriente Antiguo, CCHS-CSIC]

Índice

Artículos

- Las ocupaciones paleolíticas en el sur de la provincia de Albacete* 7
Noelia Sánchez Martínez
- El elefante en las acuñaciones hispanocartaginesas* 43
José Luis Aledo Martínez
- La epigrafía votiva romana de Caldas de Montbui (Vallés Oriental, Barcelona) (ss. I-II d. C.). Un ejemplo de promoción de las élites provinciales de la tarraconensis en centros de aguas minero-medicinales* 61
Jesús Sánchez Alguacil
- Representación de la historia de España por medio de la filatelia. Estudio de los sellos diseñados por Gallego y Rey* 89
Pedro Vázquez-Miraz
- La representación del patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Primaria: El contexto indígena canario como estudio de caso* 109
A. José Farrujía, Carmen Ascanio Sánchez, Ulises Martín Hernández y Cristo Manuel Hernández Gómez
- La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo* 129
Sebastián Molina Puche y Adrián Salmerón Ayala
- Fuentes orales para el desarrollo de la empatía histórica: un estudio en la formación del profesorado de Educación Infantil* 155
M^{ca}. Teresa Carril-Merino, Beatriz Andreu-Mediero, Mercedes de la Calle Carrecedo y Esther López Torres
- ¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del Máster de Profesor/Profesora en Educación Secundaria* 185
Helena Rausell Guillot
- Educar para una ciudadanía crítica: una investigación a partir de los usos y finalidades de la historia escolar* 205
Néstor Banderas Navarro

Reseñas

- A. Brillì (2018). El viaje a Oriente, Madrid: A. Machado Libros, 390 págs* 239
Juan Álvarez García
- Altamira (Hugh Hudson, 2016)* 245
Alberto Lombo Montañés

Las ocupaciones paleolíticas en el sur de la provincia de Albacete

The Palaeolithic Occupations in the South of the Province of Albacete

Noelia Sánchez Martínez
Universidad de Murcia
noelia.sanchez8@um.es
 0000-0001-7200-2185

Recibido: 28/01/2020
Aceptado: 01/04/2020

Resumen

La Submeseta sur ha sido considerada como un paraje inhóspito para los grupos paleolíticos. En este estudio trataremos de demostrar que la parte de esta región localizada al sur de Albacete fue ocupada durante el Paleolítico inferior, medio y superior, y que, además de eso, ofrecería una gran cantidad de recursos hídricos, vegetales, faunísticos y líticos que harían de ella un lugar adecuado. Los hallazgos superficiales y las excavaciones llevadas a cabo en abrigos y cuevas reafirmarán la hipótesis que aquí planteamos y obtendremos de ellas información más concreta y precisa sobre los modos de vida de los habitantes paleolíticos de la Submeseta sur.

Palabras clave

Arqueología, Yacimientos, Historia local, Asentamientos, Prehistoria.

Abstract

The southern sub-plateau has always been considered an inhospitable place for the Paleolithic groups. In this study we will try to demonstrate that the part of this region located in the south of Albacete was occupied during the Lower, Middle and Upper Palaeolithic. Besides that, it would provide a great amount of water, vegetable, fauna and lithic resources that would make it a suitable place. The open-air findings and the excavations carried out in shelters and caves will reaffirm the hypothesis we are putting forward here, and we will obtain from them more concrete and precise information about the ways of life of the Palaeolithic inhabitants of the southern sub-plateau.

Keywords

Archaeology, Historic sites, Local History, Land Settlement, Prehistory.

Para citar este artículo: Sánchez Martínez, N. (2020). Las ocupaciones paleolíticas en el sur de la provincia de Albacete. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 7-42. doi: 10.6018/pantarei.444271



1. Introducción. Historia de la investigación y área geográfica

El territorio de la actual provincia de Albacete siempre ha sido visto por los investigadores de la Prehistoria y, más concretamente, del Paleolítico, como una zona escasamente poblada o una zona de ocupación estacional, debido a las dificultades climáticas que suponía la vida en la Meseta durante el Paleolítico para los grupos cazadores-recolectores. Tradicionalmente se había pensado que los núcleos de habitación se restringieron a las zonas costeras de la península ibérica, en nuestro caso, la zona mediterránea. Los restos hallados en algunos yacimientos del interior podrían pertenecer a incursiones de las poblaciones del levante hacia el interior con una intencionalidad concreta (Corchón Rodríguez, 2002; Davidson, 1986; Straus, 1991). En cambio, en los últimos años, las nuevas investigaciones están sacando a la luz la existencia de una mayor cantidad de lugares con restos paleolíticos en el interior peninsular, lo cual ha generado variaciones en las interpretaciones propuestas (Alcaraz-Castaño, 2016; Cacho Quesada et al., 2010; Martín-Lerma, 2015). Este hecho nos lleva a pensar que, quizás, se han hallado menos vestigios debido a la carencia de proyectos de estudio que tuviesen a esta zona geográfica como protagonista y destacamos la necesidad de continuar y ampliar los que están en activo (García Moreno, 2014; Martín-Lerma, 2015).

En cuanto a la zona a la que se circunscribe nuestro estudio, las primeras investigaciones que se realizaron tuvieron lugar en los primeros años del siglo XX. Obermaier descubrió materiales tardenoisienses en el Abrigo de Alpera (Almansa) en 1916; en 1928 Breuil halló un yacimiento de materiales musterienses en el Canalizo del Rayo (Hellín); y no debemos olvidar el arte rupestre postpaleolítico, estudiado por autores como Cabré (García Moreno, 2014).

Ya en la segunda mitad del siglo XX comienza a aparecer más información con los hallazgos de yacimientos que siguen siendo clave en la comprensión del Paleolítico en el sur de Albacete, tales como la Cueva del Niño (Ayna), descubierta en 1970 (Almagro-Gorbea, 1971), el Abrigo del Molino del Vadico (Yeste) en los años 80, y una gran cantidad de yacimientos al aire libre hallados en las prospecciones realizadas por Jordán durante las décadas de los años 80 y 90, para la realización de las cartas arqueológicas de diversos municipios de la provincia (Jordán Montés, 1992). También debemos destacar la recopilación y estudio de yacimientos del Paleolítico medio de la cuenca del río Mundo realizado por Serna en 1999, que incluye la mayoría de los yacimientos que se conocen actualmente de ese periodo en esa zona geográfica concreta.

El estudio que vamos a realizar se circunscribe a una zona geográfica delimitada y con una realidad muy compleja. Nos referimos a la zona de la Submeseta sur de la península ibérica, en su unión con las sierras de la Bética, que se encuentra en el sur de la provincia de Albacete. Esta zona se divide en tres áreas diferenciadas las cuales son: el Campo de Hellín, la cuenca del río Mundo y la cuenca del río Segura. Estas áreas tienen características geográficas diferentes, pero en nuestro estudio las trataremos como un conjunto, debido a su proximidad a la zona del litoral mediterráneo, y a las interrelaciones en cuanto a recursos que se dieron durante todo el Paleolítico.

La orografía que compone la zona geográfica objeto de nuestro estudio es muy diversa. Por un lado, el Campo de Hellín está compuesto por una serie de llanuras y elevaciones aisladas y de baja altura, y queda enclavado entre la sierra del Segura y la sierra de Alcaraz en su zona sur.

A su vez, está surcado por ramblas de recogida de agua que van a desembocar al río Mundo en su cauce bajo, próximo a su unión con el río Segura. La existencia de estas ramblas y de diversos puntos de nacimiento de agua, hace de esta área un lugar óptimo para la presencia de grupos del Paleolítico que se establezcan ocasionalmente o estacionalmente junto a estos cursos hídricos. En el caso de las cuencas de los ríos Segura y Mundo, encontramos una morfología totalmente diferente. La acción de estos ríos y sus afluentes y situación en la sierra del Segura y la sierra de Alcaraz, en el límite de la Bética, provoca que nos enfrentemos a un entorno físico abrupto, con barrancos y gargantas. Además, ambas sierras se caracterizan por contar con sistemas kársticos gracias a los cuales existen cuevas y abrigos rocosos, e incluso grandes galerías (García Moreno, 2011).

Por último, debemos destacar, desde el inicio de este trabajo, que la mayoría de los yacimientos que aquí vamos a presentar son hallazgos realizados al aire libre, sobre los cuales solo se pudo realizar un estudio lítico en el mejor de los casos. Las excavaciones sistemáticas y científicas o los sondeos son algo excepcional. Aplicadas a los sitios mejor conservados o con mayor interés arqueológico, como puede ser El Palomar, nos han ofrecido una gran cantidad de datos que han permitido avanzar enormemente en el estudio del Paleolítico en el sur de Albacete (Peña Alonso, 2011).

Para la realización de este estudio hemos procedido al análisis de todas las publicaciones realizadas sobre el Paleolítico en esta zona geográfica, ya fuesen sobre un solo yacimiento, sobre un conjunto, o sobre áreas de captación o recursos disponibles. Además, hemos visitado la mayoría de yacimientos que disponen de una ubicación clara para comprobar su estado actual y fotografiarlos. En cuanto a la industria lítica y el resto de elementos hallados en los yacimientos que analizamos, hemos de indicar que no hemos podido tener acceso a ellos para realizar un estudio exhaustivo, el cual también habría sido demasiado amplio, al abarcar gran número de yacimientos y un área de estudio amplia. De este modo, basaremos nuestros análisis en las descripciones realizadas por los arqueólogos y prehistoriadores que descubrieron y estudiaron esos yacimientos previamente. Una vez reunida toda esta información, realizamos una síntesis de la misma, que presentamos a continuación, y establecemos unas conclusiones generales.

El objetivo que nos proponemos con esta publicación es realizar una visión actualizada de todos los yacimientos paleolíticos que han sido hallados en el sur de Albacete, analizar los aspectos tipo-tecnológicos de su industria lítica e intentar entender los modos de vida y habitación que tuvieron lugar en esta zona. Estas conclusiones, basadas en estudios previos y análisis realizados por otros investigadores, servirán como base teórica sobre la que sustentar posibles futuras intervenciones arqueológicas y para avanzar en el conocimiento del poblamiento paleolítico en esta zona de la Submeseta sur, un caso de estudio que puede ayudarnos a comprender la evolución de las investigaciones y la aplicación de sus cambios y hallazgos a la hora de comprender y explicar la Prehistoria.

2. Los yacimientos paleolíticos en el sur de Albacete (Submeseta sur)

En este estudio hemos tratado de localizar geográficamente todos los yacimientos con cronologías paleolíticas que están situados en el área objeto de estudio, reunir toda la información que los investigadores que trabajaron sobre ellos han producido y generar un estado actual de la cuestión del Paleolítico en el sur de Albacete.

Muchos de los sitios arqueológicos que veremos a continuación son estaciones superficiales en las que los prospectores hallaron unas decenas de piezas líticas, en el mejor de los casos. Estos hallazgos, generalmente en posición secundaria, no pueden ser desechados a la ligera, sino que deben ser analizados con cautela para extraer toda la información posible sin realizar sobreinterpretaciones. En nuestro caso, trataremos de agrupar aquellos hallazgos de poca entidad que aparezcan en parajes próximos entre sí y analizaremos los datos tecnológicos aportados en las diversas publicaciones de cada sitio (Tabla 1).

Debemos puntualizar que varios de los yacimientos aquí mencionados y analizados contienen cronologías del Paleolítico medio y del superior. En estos casos hemos decidido incluirlas en la clasificación dentro del apartado del periodo del que contengan más restos o su importancia sea mayor por representatividad o determinación en las conclusiones.

Tabla 1

Yacimientos Paleolíticos y Epipaleolíticos situados en el sur de la provincia de Albacete

| Yacimiento | Localidad y Municipio | Periodo cronocultural y dataciones | Fuente |
|----------------------|-----------------------|--|--|
| Paleolítico inferior | | | |
| La Fuente de Hellín | Hellín | Achelense medio | Montes Bernárdez et al., 1984. |
| Paleolítico medio | | | |
| La Fuente de Hellín | Hellín | PM | Montes Bernárdez y Rodríguez Estrella, 1985. |
| El Pedernaloso | Isso, Hellín | Musteriense | López Campuzano, 1993-1994; Serna López, 1999. |
| Canalizo del Rayo | Minateda, Hellín | Musteriense | Jordán Montés y López Precioso, 1993; Serna López, 1999. |
| Arroyo de Isso | Mingogil, Hellín | PM | Serna López, 1999. |
| Terche | Agramón, Hellín | Musteriense | Jordán Montés y López Precioso, 1993; Serna López, 1999. |
| El Navazo | Agramón, Hellín | PM | Serna López, 1999. |
| El Polope | Tobarra | Musteriense de denticulados | López Campuzano y Jordán Montés, 1995. |
| Fuente del Halcón | Ayna | Musteriense de tradición Achelense | López Campuzano et al., 2003. |
| Cerro de la Cantera | Ayna | Musteriense de facies Charentiense de tipo Quina | Serna López, 1995. |
| Rambla del Fontanar | Alcadozo | Musteriense indeterminado | Serna López, 1990. |

| | | | |
|---------------------------|--------------------|--|---|
| Corral de Bernardino | Alcaidozo | Musteriense indeterminado | Serna López, 1990. |
| Calderón del Moro | Alcaidozo | Musteriense típico | Serna López, 1990. |
| Rambla de la Jara | Alcaidozo | Musteriense indeterminado | Serna López, 1990. |
| Rambla del Moriscote | Liétor | Musteriense indeterminado | Serna López, 1990. |
| Rambla del Talave | Liétor | Musteriense de facies Charentiense | Serna López, 1990. |
| Peña del Agua | Elche de la Sierra | PM | García Atienzar, 2010. |
| El Palomar | Yeste | Musteriense | Vega Toscano y Martín Blanco, 2006; Peña Alonso, 2011. |
| Cueva del Niño | Ayna | Musteriense 33.470 y 31.975 cal BP (N. III-IV) | García Moreno, 2014. |
| Paleolítico superior | | | |
| Cueva de los Morceguillos | Letur | Magdaleniense (¿?) | Alonso Tejada, 1999; García Moreno, 2014. |
| Molino del Vadico | Góntar, Yeste | Paleolítico superior final Magdaleniense (¿?) Epipaleolítico (¿?) | Córdoba de Oya, 1983; Vega Toscano, 1993; Ripoll López et al., 1997; Mateo Saura, 1997-1998; Serna López, 1999. |
| El Palomar | Yeste | Paleolítico superior inicial - Gravetiense 28050 ± 230 BP (N. VI) 31-30 ka cal BP (N. V y VI) 29470 – 28110 cal BP (N. IV) 26-25 ka cal BP (N. III) Solutrense (N. III ¿?) Magdaleniense (N. I ¿?) | Vega Toscano y Martín Blanco, 2006; Peña Alonso y Vega Toscano, 2013; Peña Alonso, 2013. Fernández Gómez y Velasco Ortiz, 2012. García Moreno, 2014 |
| Abrigos de Tus | Yeste | Paleolítico superior final – Epipaleolítico (¿?) | Serna López, 1999; Ripoll López et al., 1997. |
| El Pedernaloso | Isso, Hellín | PS | Jiménez Lorente et al., 1995-1996; Serna López, 1999. |

| | | | |
|----------------|------|--|--|
| Cueva del Niño | Ayna | Gravetiense final -Solutrense inicial (¿?) 22780 ± 60 BP Solutrense final – Magdalenense inicial (¿?) (Pinturas rupestres) | Gárate Maidagán y García Moreno, 2011; García Moreno et al., 2016. Almagro-Gorbea, 1971; Fortea Pérez, 1978; Ripoll López et al., 1997. |
|----------------|------|--|--|

Fuente: elaboración propia. Abreviaturas: Paleolítico medio=PM, Paleolítico superior=PS.

2.1. Paleolítico inferior

a. La Fuente de Hellín (Hellín)



Figura 1. Estado actual del yacimiento de la Fuente de Hellín. Fuente: elaboración propia.

El Paleolítico inferior solamente tiene presencia en el sur de la provincia de Albacete en un yacimiento, la Fuente de Hellín, descubierto en el año 1963 (Serna López, 1999) y destruido totalmente durante el acondicionamiento para el regadío del surgimiento de agua en el que se encuentra, denominado “La Fuente” (Montes Bernárdez y Rodríguez Estrella, 1985) (Figura 1). En las prospecciones realizadas en los años 80 por Jordán se realizó una recogida de materiales en superficie y bajo el agua, entre los que destacan los bifaces y cantos trabajados. La materia prima predominante es la cuarcita, muy por encima del sílex, procedente de la Rambla de El Pedernaloso, un afloramiento de sílex situado a unos 6 km al suroeste de La Fuente, y donde también se ha localizado un yacimiento, perteneciente al Paleolítico medio (Montes Bernárdez et al., 1984).

La extensión del yacimiento era de unos 900 m² aproximadamente (Montes Bernárdez et al., 1984), en los que se han hallado poco más de 300 restos líticos. Entre estos restos destacan los núcleos de morfología poliédrica. La presencia de núcleos y percutores contrasta con el bajo índice de soportes, lo cual puede indicar que estamos ante una zona de talla (Montes Bernárdez et al., 1984; Montes Bernárdez y Rodríguez Estrella, 1985), aunque esta diferencia puede deberse al sesgo mencionado anteriormente en la recogida de elementos superficiales. Entre los útiles adscritos a este periodo contamos una amplia variedad de bifaces, destacando los de morfología amigdaloides y protolimandes, hendedores, cantos trabajados de un tamaño menor a los bifaces, y 20 triedros (Montes Bernárdez et al., 1984). Dentro del conjunto lítico hay restos que podrían pertenecer al Paleolítico medio, como son núcleos Levallois de extracción de lascas predeterminadas, dos fragmentos de punta Levallois de segundo orden, raederas y puntas de Tayac. Así mismo, se pudo comprobar que hay una leve presencia de útiles característicos del Paleolítico superior, como raspadores o perforadores (Montes Bernárdez y Rodríguez Estrella, 1985).

En definitiva, nos encontramos con un yacimiento con una mayoría de industria lítica perteneciente al Paleolítico inferior, con bifaces “espesos y sin regularizar”, hendedores de tipo primitivo y abundantes cantos y triedros, según Montes Bernárdez, Martínez Andreu y Jordán Montés (1984), que adscribieron el sitio al Achelense medio. Sus habitantes se instalarían en las proximidades de la laguna que existía en torno al paraje de La Fuente, siendo también utilizado el sitio en el Paleolítico medio y el superior, pero de una forma mucho más puntual según atestigua la poca cantidad de restos adscritos a estos periodos.

2.2. Paleolítico medio

El Paleolítico medio en el sur peninsular comenzaría en los últimos momentos del Pleistoceno Medio y abarcaría los episodios de mejora climática del último interglaciar (OIS 5) y los OIS 4 (pulsación fría) y 3, previos al endurecimiento climático vivido posteriormente en el OIS 2, durante el Paleolítico superior. Pese a las oscilaciones climáticas, dentro del periodo en el área sur mediterránea se vivió una estabilidad paleoambiental, marcada por un mantenimiento de los taxones de los mamíferos de medio y gran tamaño (Cortés Sánchez, 2005).

En cuanto al desarrollo tecnológico, que en gran parte de los yacimientos es el único marcador que nos permite realizar una datación relativa aproximada, Cortés Sánchez (2005), en su estudio general sobre el periodo en el sur de la península ibérica, indica que sería el OIS 5 el que marcaría la diferencia entre los primeros conjuntos, en los que todavía aparecen bifaces y los métodos de extracción de lascas tipo Levallois no están presentes de forma importante, y aquellos en los que el método Levallois y discoide centrípeto pasan a ser los más utilizados. Así mismo, en los momentos finales del Musteriense, la facies de denticulados sería la predominante en la mayoría de asentamientos.

a. El Pedernaloso (Isso, Hellín)

Este yacimiento se dispone a lo largo de la Rambla de El Pedernaloso (Jiménez Lorente et al., 1995-1996), atravesada por la carretera comarcal 3212 que une Hellín con Elche de la Sierra, pasando por Isso (Figura 2). Esta rambla se encuentra en las proximidades de la pedanía de Isso, partiendo de la base de un pequeño monte encima del cual se halla actualmente la Ermita del Pedernaloso, a unos 3 km de la población, y dirige sus aguas hasta el río Mundo (Serna López,

1999). Está ubicado en un lugar en el que los afloramientos de sílex son ricos (López Campuzano, 1993-1994) y que ha servido como lugar de aprovisionamiento de esta materia prima para los habitantes de otros yacimientos.



Figura 2. Cabecera de la Rambla del Pedernaloso, donde se ubicaría el asentamiento inicial. Fuente: elaboración propia.

En este sitio se llevaron a cabo dos campañas de excavación, durante 1990 y 1991, aun así, el hallazgo de materiales desde la cabecera de la rambla podría significar que estos están en posición secundaria. En 1990 se realizó un sondeo para comprobar la estratigrafía del yacimiento, en un talud formado por la acción hídrica de la rambla en un margen de la misma. El sondeo constaba de 14 m² de superficie y 3 m de profundidad. Los arqueólogos encargados del estudio distinguieron ocho estratos geológicos diferenciados (Serna López, 1999). En 1991, según Serna López (1999) se abrieron dos nuevos sondeos en la zona norte de la rambla. La extensión de estos es variada, uno de 16 m² y otro de 8 m², y una profundidad común de un metro y medio. Los materiales arqueológicos comenzaron a aparecer a partir del tercer estrato geológico. Tras la realización de ambos sondeos se comprobó que “la industria lítica, erosionada y desplazada, aflora en los estratos geológicos número 1 y 3, el primero conglomerado compactado en una fase cálida y el segundo un depósito fluvial correspondiente a un periodo muy húmedo en el cual se dio el desplazamiento de la industria” (López Campuzano, 1993-1994, p. 8).

El número de piezas líticas recuperadas en total en este yacimiento son 1531. En contraposición con la mayoría de yacimientos del Paleolítico medio que veremos a continuación, en El Pedernaloso la materia prima predominante es el sílex, material muy presente en la propia rambla, que fue una zona de captación de recursos líticos. La talla está especialmente dirigida a la extracción de lascas, tal y como atestiguan los núcleos discoides, típicos del Musteriense, y los

Levallois, aunque también aparecen núcleos prismáticos, bifaciales, con preparación sumaria y sobre lasca para la extracción de lascas Kombewa (Serna López, 1999). Se halló un alto índice de soportes en forma de lasca, de entre las que destacan las de morfología Levallois, con talones facetados y diedros, típicos de este método (Serna López, 1999). En cuanto a los útiles, se constata la presencia de puntas Levallois, bifaces y un índice superior de raederas, entre las que destacan las de tipo Quina, que de muescas y denticulados. Además, se han encontrado útiles característicos del Paleolítico superior, como raspadores, buriles, lascas truncadas, cuchillos de dorso y perforadores (Jiménez Lorente et al., 1995-1996; Serna López, 1999), pero en una menor proporción que los atribuidos al Paleolítico medio, al igual que en otros yacimientos similares.

En definitiva, nos encontramos con un conjunto con muy baja presencia de la técnica Levallois y la laminar, además de un mayor índice de raederas que de denticulados y muescas (López Campuzano, 1993-1994). Estas características, junto a la casi nula presencia de bifaces, llevó a los investigadores a clasificarlo como Musteriense típico (López Campuzano, 1993-1994) cronológicamente situado en el Würm inicial (Jiménez Lorente et al., 1995-1996).

b. Canalizo del Rayo (Minateda, Hellín), Arroyo de Isso (Mingogil, Hellín), Terche y El Navazo (Agramón, Hellín)

Debido a la proximidad geográfica de estas cuatro estaciones superficiales, situadas al sur del núcleo de población de Hellín, pasaremos a analizarlas de forma conjunta buscando similitudes o diferencias que nos ayuden a entender su procedencia.

El Canalizo del Rayo se sitúa en un valle, con el mismo nombre, en las proximidades de Minateda y del arroyo de Tobarra, que desemboca en el río Mundo (Serna López, 1999). Fue descubierto en 1928 por Breuil, que ya los adscribió al complejo Musteriense (Breuil, 1928; Hernández Pérez, 2002; Serna López, 1997). El yacimiento, que es el que más restos presenta de los cuatro (37), ha sido catalogado como Musteriense (Jordán Montés y López Precioso, 1993) y más concretamente como Musteriense tardío (Serna López, 1999), por la presencia de núcleos discoides y soportes de tipo Levallois.

El sitio del Arroyo de Isso está situado en una elevación del terreno en las inmediaciones de la pedanía de Mingogil, en un valle paralelo al de El Pedernaloso, también surcado por ramblas que discurren en la misma dirección. Serna, en su recopilación de 1999, ya advierte de que puede tratarse de restos que proceden de otro lugar, pues la elevación en la que se encuentran está cubierta por sedimento trasladado para el acondicionamiento de bancales. Presenta solamente cuatro piezas, pero dos de ellas son puntas de tipo Levallois (Serna López, 1999), lo cual nos indica la aplicación de este método en esta zona.

Terche se sitúa en una ladera próxima a una pequeña llanura entre las colinas de las que toma el nombre el yacimiento, en la sierra de la Cabeza Llana, muy próximo al curso medio del río Mundo. Los materiales encontrados se componen de algunas raederas y dos puntas de cuarcita, que por su morfología y retoque se clasifican como musterieneses (Jordán Montés y López Precioso, 1993; Serna López, 1999).

Finalmente, contamos con otro hallazgo superficial situado en una llanura entre la sierra del Candil y las Lomas de la Cañada del Toril, al noreste del pantano de Camarillas, en una rambla

que dirige su caudal hacia el río Mundo. Los restos encontrados son escasos, destacando dos puntas de sílex retocadas, una de las cuales “parece tener un pedúnculo proximal formado por dos amplias muescas” según Jordán Montés (Serna López, 1999, p. 59).

En todas estas estaciones la cuarcita es la materia prima más utilizada y cuentan con puntas líticas entre su registro, aunque solamente los dos primeros presentan restos de aplicación del método Levallois. La escasez de restos nos impide aproximarnos más a una interpretación del área.

c. El Polope (Tobarra)

Este yacimiento se ubica en el municipio de Tobarra, en los alrededores de una laguna, ya desaparecida, existente durante el Pleistoceno superior, a unos 12 km al norte de El Pedernaloso, el cual podría haber servido de lugar de aprovisionamiento de sílex (López Campuzano, 1993-1994) y a 4 km al oeste de Tobarra, en un valle entre la sierra de Abenuj y la de Montesinos (López Campuzano y Jordán Montés, 1995).

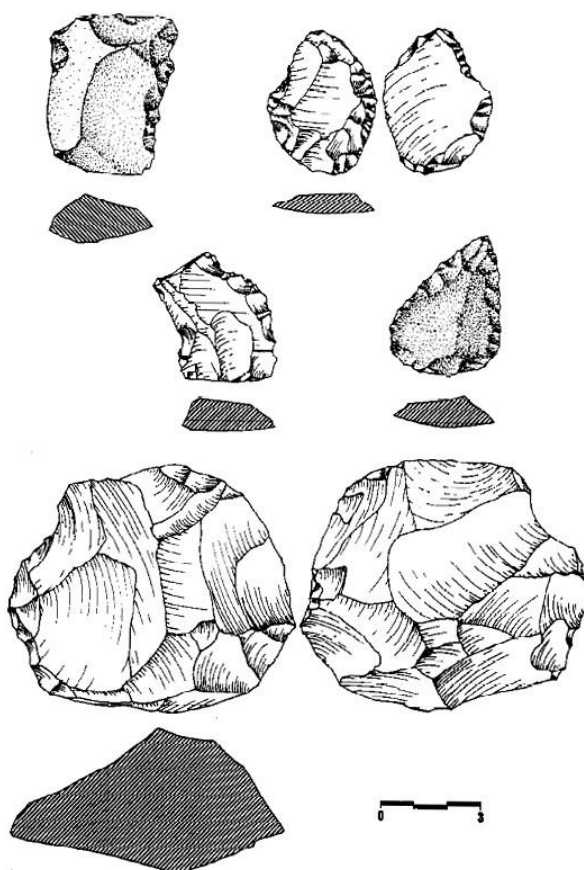


Figura 3. Industria lítica del yacimiento de El Polope. Tres raederas de diversa morfología, una punta Levallois y un núcleo discoide. Fuente: López Campuzano y Jordán Montés, 1995, p. 35.

Las piezas líticas pertenecientes a este yacimiento fueron recogidas durante una prospección (López Campuzano y Jordán Montés, 1995), en la que se constató un empleo predominante de cuarcitas locales, aunque el nivel de sílex es elevado (alrededor del 20%) y procede del afloramiento de la rambla de El Pedernaloso (López Campuzano, 1993-1994). Se recuperaron 170 piezas, entre las que predominan los soportes en forma de lasca, y hay una relativa presencia de núcleos discoides, y útiles sobre núcleo, como un bifaz y cuatro cantos trabajados unifaciales (López Campuzano y Jordán Montés, 1995). El sitio presenta un índice más elevado

de muescas y denticulados que de raederas, aunque estas también tienen una presencia importante, por lo que dificulta la adscripción del conjunto al Musteriense de Denticulados (López Campuzano y Jordán Montés, 1995) (Figura 3). López Campuzano indica a este respecto que la proporcionalidad de denticulados y muescas frente a la de raederas dependería de la materia prima que se importase desde El Pedernaloso, debido a que estas últimas se fabricaban sobre lascas de sílex (López Campuzano, 1993-1994).

d. Fuente del Halcón (Ayna)

Este hallazgo superficial se encuentra muy próximo a la Cueva del Niño (Ayna), de la que hablaremos más adelante, localizado en el paraje de la Fuente del Halcón, del cual toma el nombre, llamado así por la presencia de un surgimiento natural de agua, entre la Muela Grande y el Barranco del Infierno (López Campuzano et al., 2003).

Se localizaron solamente 13 piezas de nódulos de cuarcita de origen local (García Moreno, 2014). La mayoría de los restos corresponden a núcleos, preparados para la extracción de lascas con “nervadura central y de dorso natural o de lascas sin córtex de tipología levallois” y lascas de primer y segundo orden (López Campuzano et al., 2003, p. 25). Al ser los esquemas de reducción utilizados el discoide-Levallois y el pseudoprismático, se aproxima a la tecnología aplicada en el Paleolítico medio y López Campuzano y sus colaboradores (2003) lo clasifican como Musteriense de tradición Achelense. La variabilidad tecnológica podría ser explicada por la utilización del sitio como refugio estacional de diversos grupos en un periodo de tiempo amplio (López Campuzano et al., 2003).

e. Cerro de la Cantera (Ayna)

En la ladera del Cerro de la Cantera, en el término municipal de Ayna, se encuentra el yacimiento homónimo, relativamente próximo también a la Cueva del Niño. Se localizaron 28 piezas en superficie, entre las que destacan una lasca Levallois típica y una amplia proporción de raederas, que suponen casi el 20% total del conjunto, entre las que hay de tipo Quina. La adscripción dada a este conjunto es la de Musteriense de tipo Quina (Serna López, 1995), debido a la poca presencia de talla Levallois, el alto número de raederas y la presencia de este tipo de retoque.

f. Rambla del Fontanar, Corral de Bernardino, Rambla de la Jara y Calderón del Moro (Alcadozo)

En el término municipal de Alcadozo, colindante con el de Ayna, se han hallado una serie de estaciones paleolíticas en superficie. Estos hallazgos son puntuales y los materiales recogidos escasos (ver Tabla 2). Los cuatro coinciden en la materia prima, la cuarcita, aunque debemos recordar que al ser yacimientos en posición secundaria existe un sesgo en el traslado y la recogida de los restos.

Los dos primeros yacimientos presentan restos de la aplicación del método Levallois, ya sea en núcleos o en soportes y útiles (Serna López, 1999). En Rambla de la Jara, el hecho de que solamente se hayan hallado dos piezas (Serna López, 1999) nos impide extraer más información. Estos tres sitios fueron catalogados como Musteriense indeterminado.

Caso diferente encontramos en el Calderón del Moro. Este yacimiento se encuentra en una elevación del terreno situada a 4 km de Alcadozo, próximo a la carretera que une esta localidad

con Santa Ana. En este caso se localizaron 42 piezas, con una mayor presencia de sílex que en los anteriores, habiendo 8 piezas de esta materia prima. Entre los restos también contamos con núcleos y lascas de tipo Levallois, además de un elevado índice de raederas dentro del limitado conjunto. Se clasificó como Musteriense típico debido a estas características (Serna López, 1990).

g. Rambla de Moriscote (Moriscote, Liétor) y Rambla del Talave (Liétor)

Estas dos estaciones al aire libre tienen características similares a las situadas en el municipio de Alcazoto, y podrían enmarcarse dentro de un mismo conjunto debido a la cercanía territorial. Destacamos el hecho de que en la Rambla del Talave, López Serna (1999) hallase las características de la talla Levallois en el conjunto y además numerosos soportes de lasca y un elevado índice de raederas, para lo limitado de los restos hallados (41). Este hecho llevó al autor a encuadrarlo dentro del Musteriense de facies Charentiense, aunque estas mismas características se repiten en otras estaciones que se han considerado como pertenecientes al tecnocomplejo Musteriense pero indeterminadas.

h. Peña del Agua (Elche de la Sierra)



Figura 4. Abrigos de la Peña del Agua y ladera en la que se encuentran los restos líticos. Fuente: elaboración propia.

En este caso nos encontramos en el municipio de Elche de la Sierra, en una elevación del terreno que está situada en la parte sur de la Peña de San Blas, llamada Peña del Agua, de la cual toma su nombre el yacimiento. En la vertiente sur de este monte se abren una serie de abrigos con poco sedimento conservado, por lo que los restos líticos hallados se encuentran dispersos en la ladera y en las terrazas abandonadas en las que termina la misma (Figura 4).

El conjunto de materiales recogidos en este lugar abarca una gran diversidad cronológica, de entre los que se hallan restos líticos del Paleolítico medio (García Atiénzar, 2010). No contamos con más datos de esta estación.

En último lugar, y volviendo a destacar la importancia del estudio realizado en 1999 por Serna López sobre el Paleolítico medio en la cuenca del río Mundo, extraemos del mismo una clasificación realizada por este autor que no se basa en localizaciones concretas sino en áreas más extensas que reúnen varios hallazgos con una tecnología y un ambiente común. Algunos de los yacimientos descritos anteriormente se circunscriben a alguna de estas tres áreas, pero los hemos descrito aparte debido a que tienen entidad propia. Así mismo hemos seguido su metodología de análisis a la hora de realizar las agrupaciones de pequeños hallazgos realizados en áreas concretas.

i. Río Mundo A

En primer lugar, se contempla el área de ocupación de Río Mundo A. Esta se extiende por el territorio entre Alcazovo y Liétor, en el norte de la cuenca media del río Mundo, recorrido por numerosas ramblas que dirigen su caudal hacia el embalse del Talave. Los hallazgos realizados en esta área son 237 piezas, la mayoría de cuarcita, destacando la presencia de núcleos, discoides y Levallois, y lascas Levallois, de tercer orden y con talones facetados y diedros. En cuanto a los útiles, destacan las raederas, y dentro de ellas las de tipo Quina; también un elevado número de denticulados y muescas, aunque en una proporción menor; y cantos trabajados, triedros, un hendedor y protobifaz espeso amigdaloides que nos indican el sustrato antiguo que pervive en esta área. Al igual que en otros casos, hay piezas características del Paleolítico superior, como raspadores, perforadores y lascas truncadas (Serna López, 1999). El investigador Serna López (1999) indica que nos encontramos con un conjunto no Levallois, aunque hay restos del uso de esta tecnología, y lo adscribe al tecnocomplejo Musteriense, con presencia de tipos Quina y un predominio de raederas (Figura 5). Nosotros tratamos esta afirmación con reservas, ya que la presencia del método Levallois está constatada y la proporción es lo suficientemente grande como para tenerlo en consideración.

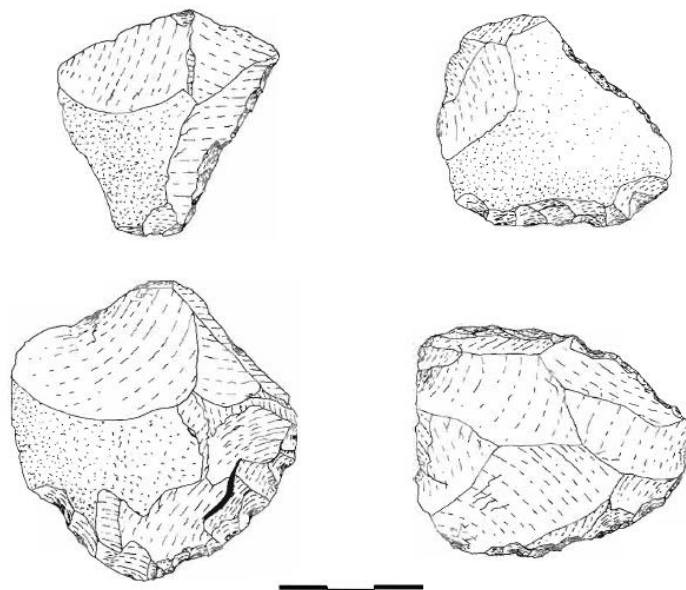


Figura 5. Industria lítica del área Río Mundo A. Raederas. Fuente: Serna López, 1999, p. 67.

j. Río Mundo B

Al este de la anterior, se sitúa la segunda área de ocupación señalada por Serna López (1999). Esta se circunscribe al municipio de Ayna, en ambos márgenes del río Mundo, con un medio caracterizado por pendientes escarpadas, sobre todo en la zona más próxima al cauce del río. En esta zona se localizaron 117 piezas. Al igual que en Río Mundo A, destaca la gran cantidad de soportes en forma de lasca, que componen casi el 50% del conjunto. El método Levallois continúa estando presente en la zona, aunque la variabilidad en los núcleos es mayor, apareciendo también bifaciales, prismáticos, discoides, poliédricos y planos en similares proporciones. Así mismo se mantiene el uso del retoque tipo Quina en la realización de raederas y se utilizan las lascas preferentes del método Levallois para la confección de puntas. Sin embargo, el nivel de elementos de sustrato descende, con la presencia de un canto trabajado bifacial y un protobifaz amigdalóide. Una vez más, se hallaron útiles representantes del Paleolítico superior, como un cuchillo de dorso y un buril (Serna López, 1999) (Figura 6). Serna López identifica el conjunto de igual modo que el anterior: Musteriense de tipo Quina, aunque nosotros continuamos reseñando la importancia de la presencia del método Levallois como indicador de pervivencia de esta tecnología.

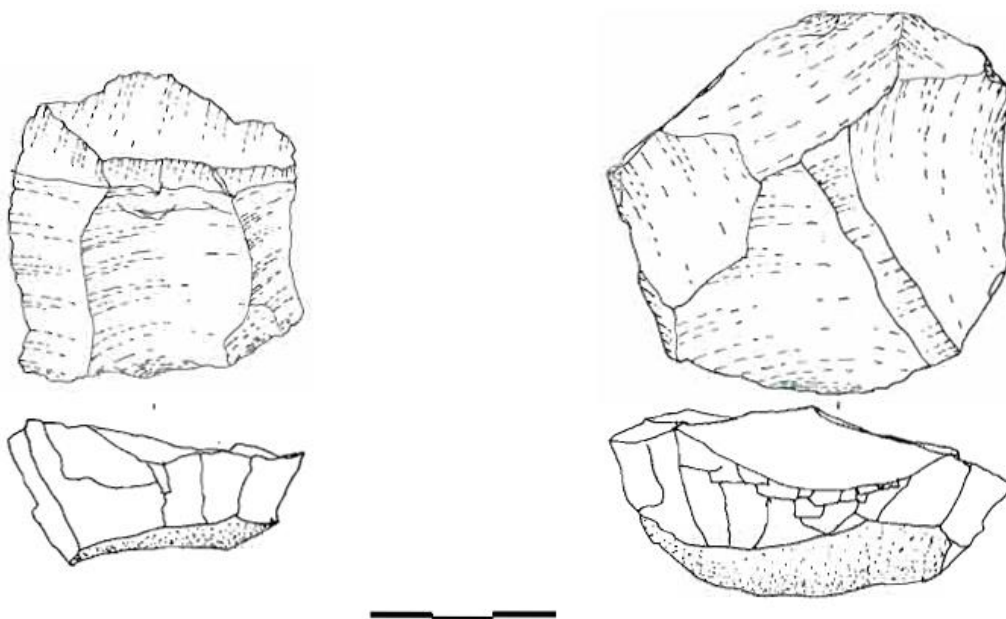


Figura 6. Industria lítica del área Río Mundo B. Núcleos. Fuente: Serna López, 1999, p. 79.

k. Río Mundo C

Por último, se describe un área de ocupación en el curso alto del río Mundo, en los municipios de Molinicos y Bogarra, donde predominan las altas elevaciones del terreno y con un buen número de ramblas que dirigen su cauce hacia el río (Serna López, 1999). Se encontraron 121 piezas, con un claro predominio de los soportes en forma de lasca, entre las que aparecen las de tipo Levallois. Estos soportes están relacionados con un amplio número de núcleos, más de un 18% del total, discoides en su mayoría, con presencia de Levallois (Serna López, 1999). Raederas y muescas y denticulados aparecen en la misma proporción, lo cual hace que no nos decantemos por la utilización de este indicador para la adscripción del conjunto. En el Paleolítico superior

continúan apareciendo raspadores, buriles y lascas truncadas (Serna López, 1999). Serna López (1999) concluye que estamos de nuevo ante un conjunto no Levallois, pero en este caso con un índice de raederas más bajo que los anteriores, mientras que las muestras y denticulados elevan su proporción en comparación con las otras zonas.

Tabla 2

Restos líticos recuperados en los yacimientos y zonas de hallazgos en superficie adscritos al Paleolítico medio

| Yacimiento | M L | Nu | TN | R | M/ D | T Q | P Le | P M | B P | CT | MP | Fuente |
|---------------------|--------|----|------|----|----------|--------|---------|--------|--------|----|----|--|
| La Fuente de Hellín | S | 10 | L | 12 | X | N | 2 | | | | C | Montes Bernárdez y Rodríguez Estrella, 1985. |
| El Pedernaloso | S | 54 | D/L | 34 | 8/ 13 | S | 4 | | 2 | | F | Serna López, 1999. |
| Canalizo del Rayo | S | 13 | D/Pr | | | N | X | | | | C | Serna López, 1999. |
| Arroyo de Isso | S | | | | | N | 2 | | | | F | Serna López, 1999. |
| Terche | N | | | 2 | | N | | 2 | | | C | Jordán Montés y López Precioso, 1993. |
| El Navazo | N | | | | | N | | 1 | | | F | Serna López, 1999. |
| El Polope | N | 20 | D | 23 | 64 | N | | | 1 | 4 | C | López Campuzano, 1993-1994; López Campuzano y Jordán Montés, 1995. |
| Fuente del Halcón | S | X | | | | N | | | | | C | López Campuzano et al., 2003; García Moreno, 2014. |
| Cueva del Niño | S | | Dc/L | 5 | 0/1 | S | | 1 | | | C | García Moreno et al., 2014 |
| Cerro de la Cantera | S | 6 | L | 5 | 1/0 | S | | | | | C | Serna López, 1995. |
| Rambla del Fontanar | S | 2 | L | 2 | | N | | | | | C | Serna López, 1990. |

| | | | | | | | | | | | | |
|----------------------|---|----|----------------------|----|-----|---|---|---|---|---|---|--|
| Corral de Bernardino | S | 1 | L | 2 | 1/0 | N | | | | | C | Serna López, 1990. |
| Calderón del Moro | S | 4 | L | 6 | 2/0 | N | | | 1 | | C | Serna López, 1990. |
| Rambla de la Jara | N | 1 | | | | N | | | | | C | Serna López, 1990. |
| Rambla del Moriscote | N | | | 1 | | N | | | | | C | Serna López, 1990. |
| Rambla del Talave | S | 3 | L/P | 5 | | N | | | 1 | | C | Serna López, 1990. |
| El Palomar | S | - | L/D B | - | - | N | | | | | C | Peña Alonso, 2011; Peña Alonso y Vega Toscano, 2013. |
| Río Mundo A | S | 42 | D/L | X | 11 | S | | | 1 | 6 | C | Serna López, 1999. |
| Río Mundo B | S | 28 | Pl/L B/Pr D/Po | 10 | 1/2 | S | 1 | 1 | 1 | 1 | C | Serna López, 1999. |
| Río Mundo C | S | 22 | D/L Pr/PoB | 6 | 6 | N | | | | 4 | C | Serna López, 1999. |

Fuente: Elaboración propia. Abreviaturas: Método Levallois=ML; Núcleos=Nu; Tipología de Núcleos=TN; Raederas=R; Muestras/Denticulados=M/D; Tipo Quina=TQ; Puntas Levallois=Pl; Puntas Musterienses=PM; Bifaz o Protobifaz=BP; Cantos Trabajados=CT; Materia Prima Preferente=MP; Levallois=L; Discoide=D; Discoide cordal=Dc; Prismático=Pr; Poliédrico=Po; Bifacial=B; Plano=Pl; Cuarcita=C; Sílex=F; Sí=S; No=N; X=Presencia sin datos concretos de número.

2.3. Paleolítico superior

La desaparición de los neandertales y la llegada de los Humanos Anatómicamente Modernos (en adelante HAM) genera todavía, a día de hoy, una gran controversia entre la comunidad científica. Por un lado, se debate sobre la pervivencia de los neandertales hasta fechas tardías en el sur de la península ibérica y en Portugal, y por otro sobre las “industrias de transición” que marcan el paso de la presencia de los neandertales a la llegada de los HAM, como transición o como cambio radical.

Una de las hipótesis propuestas ha sido la de la “Frontera del Ebro”, planteada por Zilhão (1993; 2000; 2006 y 2009) y junto con otros investigadores (Zilhão y d’Errico, 1999; Zilhão y Pettitt, 2006; Zilhão et al., 2015). En ella se plantea que “the ‘Ebro Frontier’ model hypothesizes that (a) in Valencia, Murcia, Andalusia, Gibraltar, the Mesetan hinterland, and Portugal, the corresponding chronostratigraphic slot is occupied by a late-persisting Mousterian and (b) the pattern is explained by the major biogeographical divide that the Ebro basin would have been at that time” (Zilhão et al., 2017, p. 2). Esta teoría ha sido puesta en duda por algunos autores que argumentan, sobre todo, tres razones: la imprecisión de algunas dataciones realizadas por radiocarbono para unas cronologías en las que esta técnica comienza a generar fallos, la carencia de restos óseos vinculados a las industrias de transición, así como la ambigüedad en la

definición y análisis de esos conjuntos, y la complejidad y alteración de algunas estratigrafías tomadas como base para estudiar este proceso (Straus, 2018; Wood et al., 2013).

Una reflexión profunda acerca del tema es la realizada por Mayor Benadero (2017), en la que el autor se decanta por concluir que, con los datos existentes actualmente, la pervivencia de los neandertales más allá del 45.000 BP y los procesos de extinción de los neandertales y llegada de los HAM debieron ser independientes. Posteriormente a su publicación, Zilhão y su equipo volvieron a reafirmar los argumentos de la tesis contraria con nuevas dataciones, realizadas mediante radiocarbono y termoluminiscencia en los yacimientos de Cueva Antón y el Abrigo de La Boja (Mula, Murcia), que contrastan algunas de las cronologías rechazadas por los autores citados anteriormente por tacharlas de imprecisas, y nuevos conjuntos líticos (Zilhão et al., 2017). En este caso, se vuelve a apoyar la pervivencia de los neandertales, la transición de los tecnocomplejos del Paleolítico medio hacia el Paleolítico superior y la expansión de los HAM entre los años 42.000 y 37.000, junto con la teoría de la “Frontera del Ebro”. Entre los yacimientos que analizaremos a continuación encontramos datos que podrían apoyar la propuesta de Zilhão, aunque debemos tomarlos con precaución.

En lo que respecta al Paleolítico superior, situado entre el 38.000 y el 10.000 BP (Fullola Pericot et al., 2005), se encuentra dividido en cuatro subperiodos: Auriñaciense, Gravetiense, Solutrense y Magdaleniense. Durante su desarrollo se dieron momentos de gran variabilidad climática, con los eventos Heinrich 3 y 2, el episodio OIS 2 y el Último Máximo Glaciar, que generaron grandes cambios económicos y culturales durante todo el periodo (Straus, 2018). Estas oscilaciones se tradujeron en un clima más frío, que generó una reserva climática en la zona sur mediterránea, y más árido en los momentos más duros, en el Solutrense. La adaptación a estas condiciones y a los cambios paleoambientales derivados de las mismas, junto con los avances tecnológicos, provocaron una sucesión de cambios, con la aparición de tipos o técnicas características para momentos concretos.

Durante el Auriñaciense cobra especial importancia la industria ósea y la introducción mayoritaria de la talla laminar, que protagonizaría todo el Paleolítico superior. El Gravetiense, momento de estabilización, está presente en nuestra zona de estudio, quizás por la gran expansión demográfica que tuvo lugar en un momento de estabilidad paleoclimática, previa a los eventos del Último Máximo Glaciar, que en el Solutrense generaron grandes cambios, sobre todo con la posible aparición del arco (Muñoz Ibáñez, 1999; Muñoz Ibáñez et al., 2012) y la estabilización de la captación de recursos (Fullola Pericot et al., 2005). La mejora climática del Tardiglaciar durante el Magdaleniense provocaría la microlitización de los elementos líticos y el aumento de los óseos, adaptados a los nuevos escenarios de caza y captación de otros recursos, con una mayor especialización y una reducción del tamaño de la fauna (Straus, 2018).

En cuanto a la evolución demográfica, se da un lento avance desde los momentos iniciales del Auriñaciense, con ocupaciones escasas en la zona sur, que se intensificarían durante el Gravetiense, creando los núcleos de la zona valenciana y almeriense. Estas áreas mantendrían la presencia de las poblaciones del Paleolítico superior, durante el Solutrense, cuando se intensificaría el uso de los yacimientos y se hallan secuencias nuevas. Finalmente, en el Tardiglaciar y en los inicios del Holoceno aumenta considerablemente la demografía, abarcando espacios que anteriormente era habitados de forma excepcional y se estabilizan las ocupaciones en torno a redes de captación de recursos (Sánchez-Martínez, 2019).

a. La Cueva de los Morciguillos o Morceguillos (Letur)

Hallazgo publicado Cuadrado Díaz (1947), localizado en el término municipal de Letur, en la cuenca de uno de los afluentes del río Segura, el Taibilla. Les atribuye una posible adscripción magdalenense a algunos de los materiales óseos, quizás punzones, encontrados en la cueva, aunque su localización junto a cerámicas neolíticas hace dudosa esta afirmación (Alonso Tejada, 1999; García Moreno, 2014).

b. El Molino del Vadico (Gontar, Yeste)

Este yacimiento se localiza en el tramo medio de la cuenca del río Zumeta, afluente del río Segura en su vertiente derecha. En este punto el río forma un valle profundo en el que se abre la cavidad, a pocos kilómetros de su desembocadura en el río Segura, en forma de abrigo con 14 m de boca y 4 m de profundidad. El relleno del yacimiento fue seccionado por las obras de ampliación de una pista forestal, que dejaron al descubierto parte de la estratigrafía del yacimiento y fue descubierto por Vega Toscano (Serna López, 1999; Vega Toscano, 1993).

Entre 1987 y 1991 se llevaron a cabo las excavaciones en este yacimiento en las cuales se consiguió distinguir una estratigrafía de 22 niveles (Vega Toscano, 1993), con una profundidad de 2,10 m de sedimento. Estos 22 niveles están organizados en dos horizontes, el inferior con los niveles B1-D6 que pertenecen a un Paleolítico superior-Epipaleolítico, y los niveles superiores que son del Neolítico antiguo o medio. El horizonte inferior contiene industria de tipo microlaminar, con raspadores, dorsos y alguna microgravette. Truncaduras, buriles y denticulados también atestiguan su presencia, así como los núcleos, percutores y restos de talla, que indican una posible talla *in situ*. En este yacimiento se cuenta con industria ósea, representada por conchas perforadas de adorno personal y también fauna, destacando la cabra salvaje, de la que se hallan restos de todas las regiones esqueléticas, el conejo, el ciervo, el zorro y el lince (Córdoba de Oya, 1983; García Atiénzar, 2010; Vega Toscano, 1993). Han sido varios los autores que han encuadrado los niveles inferiores del yacimiento en el Paleolítico superior final, más concretamente en el Magdalenense (Mateo Saura, 1997-1998; Ripoll López et al., 1997; Serna López, 1999).

c. El Palomar (Yeste)

El abrigo de El Palomar se localiza en una de las estribaciones de la sierra de Alcaraz (Ripoll López et al., 1997), en el valle del río Tus, un cañón de tipo kárstico que genera la acción hidráulica a su entrada en el actual Pantano de la Fuensanta, 3 km antes de su desembocadura original en el río Segura (Peña Alonso, 2011). Fue descubierto en 1984 por Córdoba de Oya y Vega Toscano (Peña Alonso y Vega Toscano, 2013). El yacimiento es un abrigo de unos 40 m de largo y tres de profundidad, con una visera de roca caliza. Dependiendo de las condiciones hídricas en las que se encuentre el embalse, podemos encontrar el yacimiento casi totalmente cubierto por el agua, tal y como se encontraba en el año 2012 en el que realizamos nuestra primera visita al mismo, o totalmente descubierto como en 2017, cuando se tomaron las imágenes de este trabajo (Figuras 7 y 8). Además, debemos indicar que este es el yacimiento con un estudio lítico más completo y actualizado de todos los que presentamos aquí, sobre todo en lo referente a los niveles gravetienses, tratados por Peña Alonso en su tesis doctoral (2011) y en diversas publicaciones (2009, 2013).



Figura 7. Estado actual del yacimiento de El Palomar. Vista lateral del sondeo realizado junto a la pared del abrigo. Fuente: elaboración propia.



Figura 8. Vista del yacimiento El Palomar desde la margen izquierda del pantano de La Fuensanta. Fuente: elaboración propia.

Tras una serie de prospecciones en la zona, en 1996 se llevó a cabo la primera campaña de excavación (Vega Toscano y Martín Blanco, 2006). Los trabajos se paralizaron hasta 2004, año en el que continuaron las excavaciones hasta 2008, dirigidas por Vega Toscano, Colino Polo y Peña Alonso (Peña Alonso y Vega Toscano, 2013). En las prospecciones iniciales se hallaron en superficie materiales que podrían ser adscritos al Solutrense superior, tales como puntas foliáceas (Ripoll López et al., 1997), una punta de aletas y pedúnculo, una hojita con retoque plano y cubriente, raspadores de retoque plano y hojitas de dorso, semejantes a los del yacimiento de Molino del Vadico (Córdoba de Oya y Vega Toscano, 1988; Serna López, 1999). Los niveles arqueológicos diferenciados en el área de excavación que colindaba con la pared del abrigo fueron 13, clasificados de la siguiente forma: los niveles XIII-VI pertenecen al Paleolítico medio, los niveles V-III al Paleolítico superior inicial y los niveles II y I al Paleolítico superior final y Holoceno, según Peña Alonso y Vega Toscano (2013).

En los niveles adscritos al Paleolítico medio (XIII-VI) la industria lítica es homogénea, con un mayoritario uso de la cuarcita y con unos sistemas tecnológicos orientados a la extracción de lascas. El más utilizado es el discoide, característico del Musteriense, y también aparecen núcleos de extracción bipolar. Es una industria muy similar a la encontrada en la superficie y en la cata de la zona aluvial del sedimento del yacimiento. De este modo, pese a las dudas que plantea la datación del nivel VI, que presenta una fecha de 28050 ± 230 BP perteneciente al Paleolítico superior inicial, se ha clasificado todo el paquete en el mismo periodo, pudiendo tener en este nivel una de las pruebas de la pervivencia de los grupos neandertales en el sur de la península ibérica (Peña Alonso, 2011; Vega Toscano y Martín Blanco, 2006), lo cual se encuadraría dentro de la corriente teórica que defiende la subsistencia de los neandertales hasta momentos muy tardíos y su posible coincidencia en el tiempo con los primeros grupos de Humanos Anatómicamente Modernos (Zilhão y d'Errico, 1999; Zilhão y Pettitt, 2006).

Los niveles pertenecientes al Paleolítico superior inicial han sido los que han centrado la mayoría de estudios hechos por Peña Alonso. La datación del nivel IV, realizada mediante Radiocarbono AMS, ofreció una fecha de 26430 ± 210 BP ($29470 - 28110$ cal BP) (Peña Alonso y Vega Toscano, 2013; Vega Toscano y Martín Blanco, 2006). En general, las dataciones de los niveles V y VI se encuentran entre 31000 y 30000 cal BP y la del nivel III entre 26000 y 25000 cal BP (Peña Alonso, 2013). Estas fechas se sitúan dentro del Paleolítico superior inicial y, presumiblemente, del Gravetiense. La tecnología lítica de estos tres niveles es bastante homogénea, utilizando como materias primas la cuarcita, la caliza y el sílex de forma mayoritaria. La talla está dirigida a la extracción de soportes laminares, en su mayoría con núcleos prismáticos, aunque también tienen presencia los discoides o multifaciales para la obtención de lascas. Los útiles predominantes son: laminitas de retoque marginal, hojitas de dorso y piezas astilladas, estudiadas mediante experimentación arqueológica, y también raspadores y buriles, en un número inferior (Peña Alonso y Vega Toscano, 2013) (Figuras 9 y 10). En cuanto a la adscripción cultural, la presencia mayoritaria del retoque abrupto, junto con técnicas características de otros contextos del Gravetiense mediterráneo hacen que se decante hacia este periodo (Peña Alonso, 2013).



Figura 9. Industria lítica del Abrigo del Palomar. Niveles III-IV-V. Soportes. Fuente: a partir de Peña Alonso, 2013, p. 10.

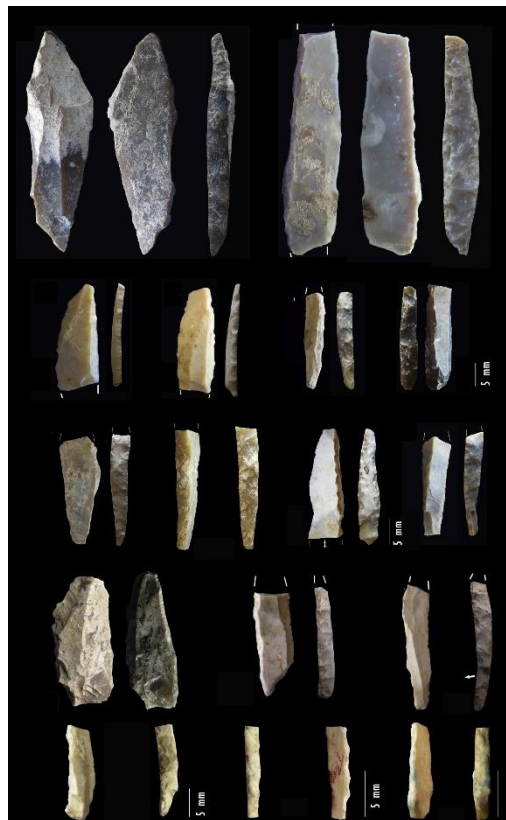


Figura 10. Industria lítica del Abrigo del Palomar. Niveles III-IV-V. Laminitas de dorso. Fuente: a partir de Peña Alonso, 2013, p. 12.

Finalmente, los niveles II y I se han atribuido de forma generalizada al Paleolítico superior final por los investigadores del yacimiento, aunque se han planteado otras hipótesis. Algunos autores relacionan el nivel III con el Solutrense, debido a la aparición de elementos de aletas y pedúnculo, realizados con retoque profundo, y raspadores de retoque plano (Fernández Gómez y Velasco Ortiz, 2012). Otros autores plantean la posible adscripción del nivel I al Magdaleniense final (García Moreno, 2014).

En definitiva, nos encontramos ante un lugar que ha visto pasar diferentes grupos del Paleolítico medio y superior, que han utilizado este abrigo como lugar de ocupación puntual en el Paleolítico medio, y más estable, a juzgar por la cantidad de restos encontrados y la potencia sedimentaria, en el Paleolítico superior, sobre todo durante el Gravetiense. Este paraje ofrecería una gran cantidad de recursos a sus habitantes, tanto faunísticos y vegetales como líticos e hídricos, que harían del lugar un enclave típico de las ocupaciones paleolíticas.

d. Abrigos de Tus (Yeste)

Yacimiento situado en un conjunto de abrigos que se abren hacia el río Tus, afluente del Segura, del cual no hemos podido concretar su localización. El relleno de uno de los abrigos fue seccionado durante la realización de una pista forestal y presenta restos de un sedimento de carácter orgánico en el que se localizaron algunos raspadores, hojitas de dorso de sílex y unos pocos restos de fauna. El estudio de estos materiales llevó a paralelizar el yacimiento con los niveles del Paleolítico superior final-Epipaleolítico del yacimiento del Molino del Vadico (Ripoll López et al., 1997; Serna López, 1999).

e. Cueva del Niño (Ayna)



Figura 11. Vista de la Cueva del Niño. Fuente: I. Davidson, 1973 (García Moreno et al., 2014, p. 223).

En 1970 un grupo de excursionistas descubrió el yacimiento de la Cueva del Niño, en el término municipal de Ayna. Se sitúa en las estribaciones del este de la sierra de Alcaraz, en la margen izquierda del Barranco del Infierno, que desemboca en el río Mundo. Alrededor del sitio encontramos pendientes muy escarpadas que dificultan el acceso al mismo. La cavidad, de unos 30 m de profundidad, se compone por dos grandes salas, separadas por un conjunto de estalactitas, junto a las que se abren otras más pequeñas (García Atiénzar, 2010; García Moreno et al., 2016) (Figura 11).

El primer estudio lo realizó Almagro-Gorbea, sobre las pinturas rupestres paleolíticas y levantinas del yacimiento (Almagro-Gorbea, 1971). Para el conocimiento de las mismas nos remitimos a los análisis realizados por Alonso Tejada y Grimal (1995-1996) y Gárate Maidagán y García Moreno (2011) (Figuras 12 y 13). En cuanto a la cronología se han barajado varias hipótesis, pero tras obtener en 2010 la datación radiocarbónica de un hogar situado bajo las pinturas, que dio una fecha de 22780 ± 60 BP, se han adscrito al Gravetiense final o a inicios del Solutrense, en cualquier caso, anteriores al Magdaleniense (Gárate Maidagán y García Moreno, 2011; García Moreno et al., 2016). Algunos autores, como Almagro-Gorbea (1971) o Fortea Pérez (1978), establecieron por comparación con otros yacimientos, como Parpalló o Mallaetes, que pertenecían al Solutrense final-Magdalenense inicial (Ripoll López et al., 1997).

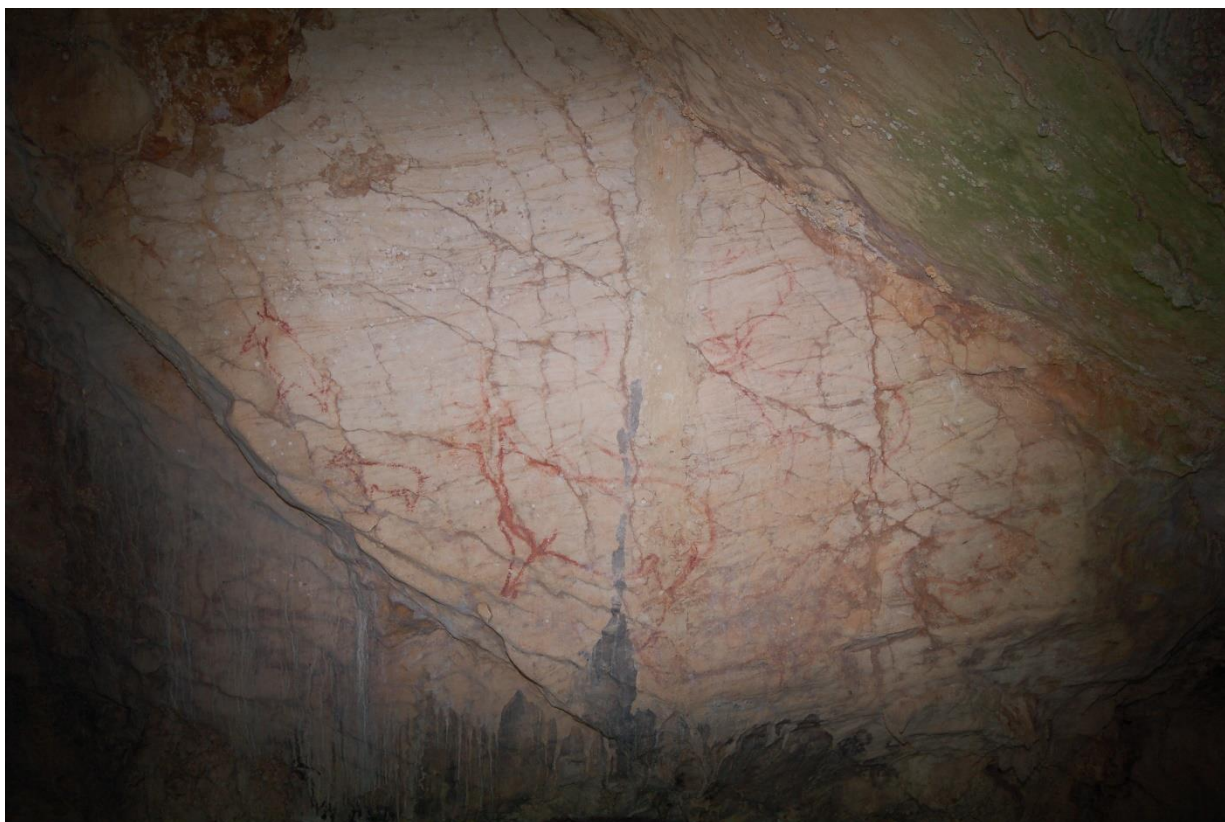


Figura 12. Panel de pinturas rupestres paleolíticas de la Cueva del Niño. Fuente: García Moreno et al., 2016, p. 58.

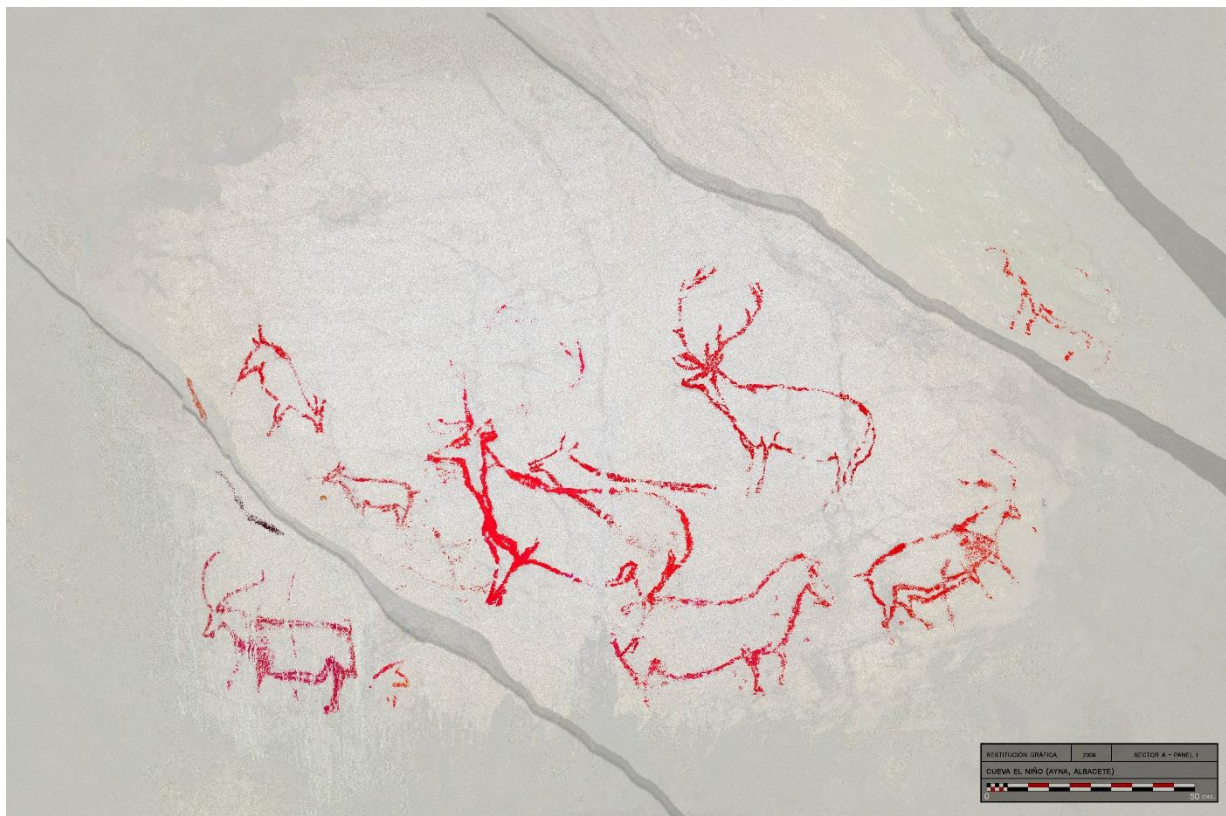


Figura 13. Calco realizado sobre el panel anterior. Fuente: García Moreno et al., 2016, p. 58.

En cuanto a las intervenciones arqueológicas, en primer lugar, se debe indicar que el sedimento del abrigo exterior y del interior de la cavidad ha sufrido varias intrusiones antrópicas, ya sea por parte de expoliadores o por otros motivos (García Moreno, 2011). El equipo de Davidson, auspiciados por el proyecto “Early Agriculture Research Project” de las universidades de Cambridge y Londres, realizó una serie de intervenciones en el año 1973 (Davidson y García Moreno, 2013). Sondearon la primera sala de la cueva, bajo el panel principal de pinturas paleolíticas, y el abrigo exterior, junto a la entrada y bajo las pinturas rupestres levantinas. Se constataron en todas ellas niveles paleolíticos, y bajo el panel de arte levantino también se localizaron niveles pertenecientes al Neolítico inicial, datado en 6065 ± 40 BP (García Moreno et al., 2016) y al Bronce inicial.

Se contabilizaron 11 niveles estratigráficos, atribuidos inicialmente al Paleolítico medio, Paleolítico superior y Epipaleolítico o Neolítico/Calcolítico. Los niveles que van del XI al III se adscriben al Paleolítico medio. En este conjunto se localizaron 137 restos líticos, la mayoría concentrados en los niveles IV y XI, y siendo la materia prima predominante la cuarcita local, frente al sílex, que se introduce en útiles ya tallados, por lo que debe provenir de afloramientos lejanos, como los del Campo de Hellín, a más de 30 km. El nivel superior de esta secuencia, denominado III-IV, datado entre 33470 y 31975 cal BP (García Moreno et al., 2014), contenía 74 restos líticos, destacando los soportes en forma de lasca y la carencia de núcleos y restos de talla. Las técnicas de talla se corresponden con la de tipo Quina y la Discoide cordal (García Moreno et al., 2014). Según Serna López (1990, 1999) es común encontrar este tipo de núcleos en superficie en las inmediaciones de la cueva. Para la talla del sílex el método más usado es el Levallois. Los investigadores sugieren para este nivel una ocupación que pertenecería a un Paleolítico medio final, por la datación obtenida y por los rasgos tecnológicos comunes a otros

yacimientos del Musteriense mediterráneo en los que también perviven los grupos neandertales (García Moreno et al., 2014).

Los niveles VII, VIII y X presentan restos de ocupaciones efímeras, pues solamente se hallaron 24 piezas líticas, algunas del tipo Levallois y un núcleo discoide. Finalmente, el nivel XI, datado en 55550 BP (García Moreno et al., 2014), presenta 40 restos, de entre los que destaca la presencia de un núcleo de sílex preparado para la obtención de microlascas (García Moreno et al., 2014) (Figuras 14 y 15).

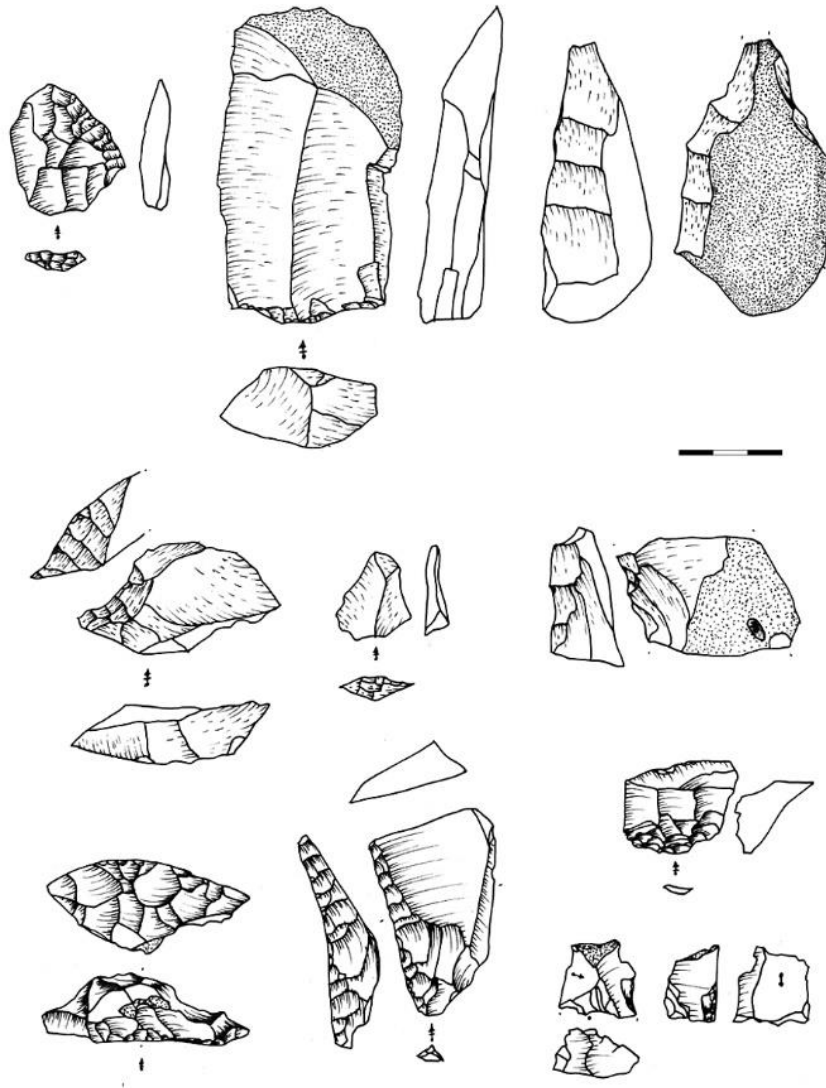


Figura 14. Dibujos de materiales líticos de la Cueva del Niño, pertenecientes a los niveles VII, VIII y XI. Fuente: García Moreno et al., 2014, p. 228.

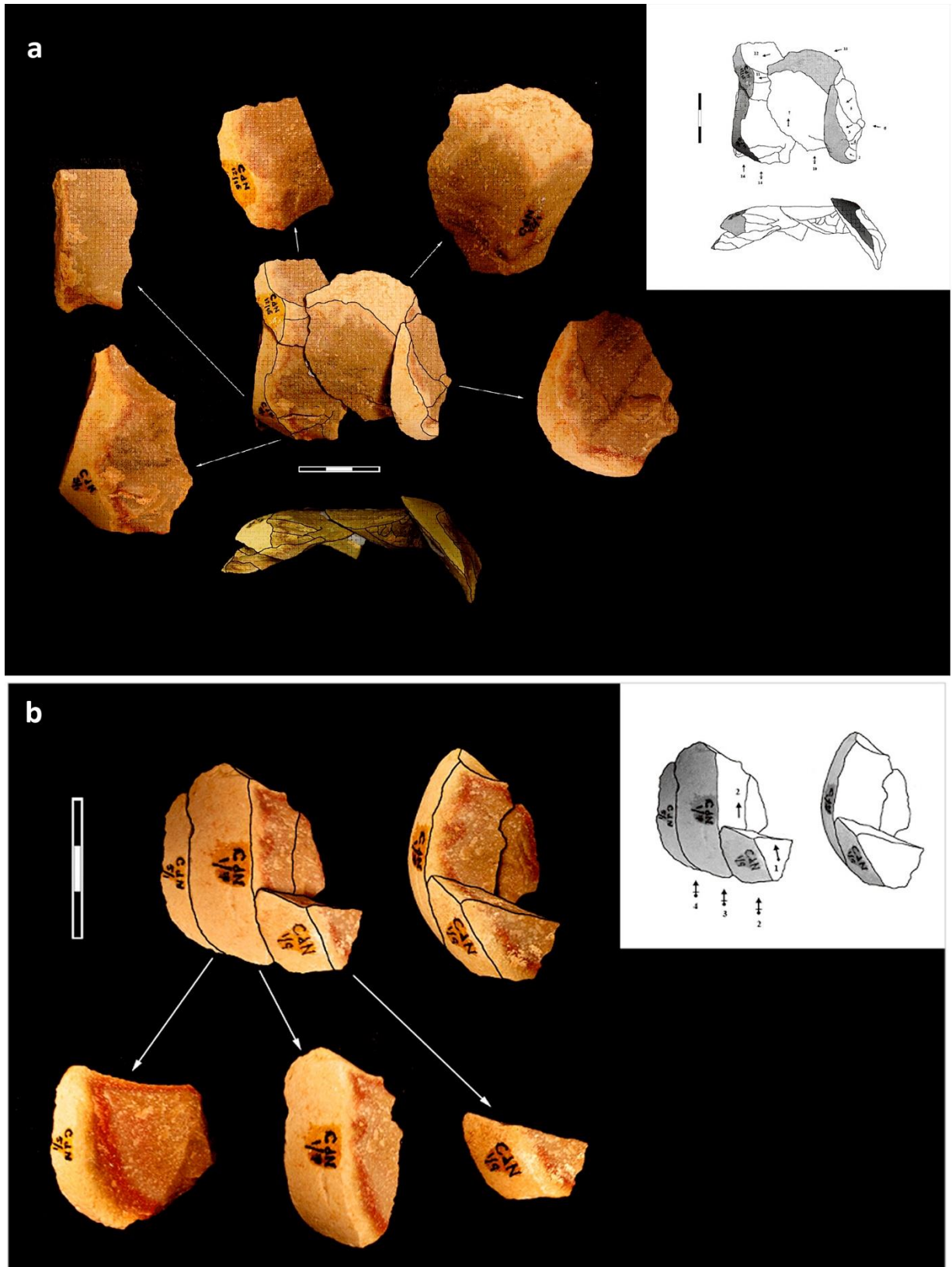


Figura 15. Remontajes de núcleos realizados en cuarcita. Fuente: García Moreno et al., 2014, p. 226.

Superpuestos a este horizonte musteriense, tenemos los niveles II y I, que podrían adscribirse al Paleolítico superior final o al Epipaleolítico por la presencia de industrias microlíticas y laminares, o al Neolítico, por la presencia de cerámica (García Moreno et al., 2016), aunque sin que esto último eliminase la hipótesis anterior. El Paleolítico superior se documenta, aparte de los paneles

de arte del interior de la cueva, en el sondeo realizado en la primera sala. Como ya hemos indicado, se dató en 22.780 ± 60 BP, lo que indicaría momentos finales del Gravetiense o, incluso, inicios del Solutrense (García Moreno et al., 2016) (Figura 16).

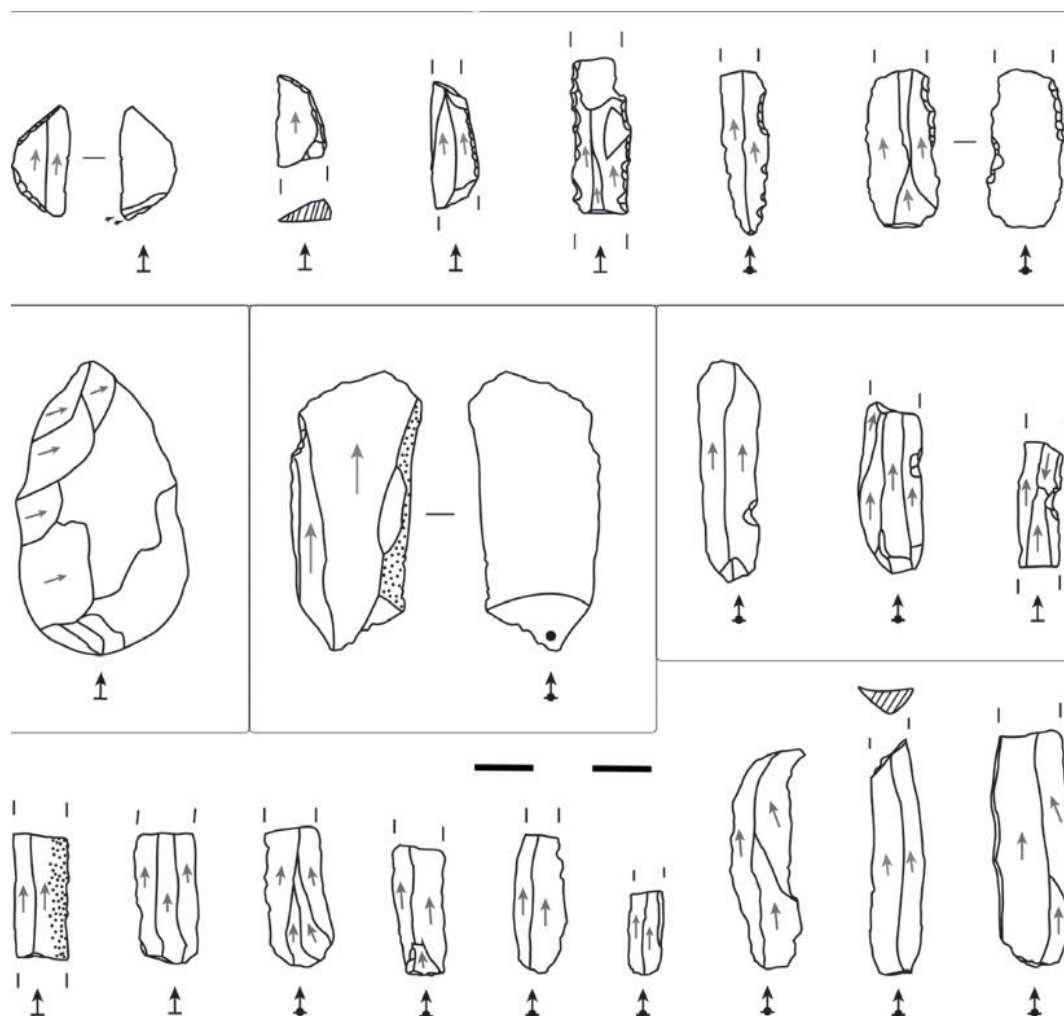


Figura 16. Industria lítica de los niveles superiores de la Cueva del Niño. Fuente: García Moreno et al., 2015, p. 99.

Este yacimiento se trataría de un receptor de visitas puntuales, sobre todo en lo que respecta al Paleolítico medio. La captación de recursos ha ido variando a lo largo de la ocupación del sitio, abarcando grandes áreas en los momentos iniciales y finales de la ocupación, y restringiéndose a lo local en las ocupaciones intermedias. Aun así, la Cueva del Niño sigue siendo un yacimiento de referencia, sobre todo en cuanto al Paleolítico superior, ya que, pese a carecer de una estratigrafía clara para este periodo, contiene las únicas pinturas rupestres paleolíticas de la provincia.

3. Reflexiones finales

Como hemos podido observar, gracias a los diversos estudios realizados sobre la habitabilidad de la Meseta, se está comenzando a aceptar dentro del ámbito científico y académico que la presencia de grupos humanos durante el Paleolítico no es algo excepcional (Aubry, 2001; Cacho Quesada et al., 2010; Martín-Lerma, 2015; Zilhão, 1992). Con la realización de la revisión de todos los yacimientos situados en el sur de Albacete, parte de la Submeseta sur, hemos querido

ayudar a completar este paradigma de la investigación y confirmar que los grupos del Paleolítico tuvieron una presencia constatada en esta zona de la Submeseta sur, habiendo yacimientos de todos los periodos, desde el Paleolítico inferior hasta el Paleolítico superior. Pese a esto, contamos con una escasez destacable de yacimientos atribuibles al Paleolítico inferior y al Paleolítico superior.

El Musteriense es el tecnocomplejo protagonista en nuestra área de análisis, pues a este periodo pertenece la mayoría de conjuntos localizados. Pero debemos tener en cuenta que muchos de estos yacimientos son hallazgos superficiales o estaciones al aire libre, y en su mayoría se encuentran en posición secundaria, incluso cuando se hallan insertos en una estratigrafía geológica conservada, como es el caso de El Pedernaloso. El estudio de yacimientos en posición secundaria es muy limitado y en nuestro caso, al menos todos aquellos que en su toponimia incluyen el nombre de "Rambla de" carecen de un contexto real asociado. Este hecho nos impide conocer el ambiente en el que fueron manufacturadas y utilizadas las herramientas líticas, así como la información económica que nos podrían ofrecer en otras circunstancias, y nos limita solamente a la realización de análisis tipo-tecnológicos. Otro aspecto a tener en cuenta es el sesgo o filtro que cada prospector tiene a la hora de recoger estos materiales superficiales. Pese a la sistematicidad de las prospecciones, somos conscientes de que los objetos de mayor tamaño y vistosidad son recogidos más fácilmente que los restos de talla, fragmentos y otros elementos, por lo tanto, las proporciones estadísticas y funcionales carecen de fiabilidad en estos casos.

Algunos sitios suman a esta característica el hecho de que presentan conjuntos de muy pocas piezas, por lo que se han clasificado de forma muy superficial atendiendo a la materia prima y a la tecnología predominante. Pero esta clasificación podría variar en caso de localizarse más piezas, por lo que las tratamos como provisionales y no basaremos nuestras reflexiones en ellas de modo definitivo. Las prospecciones realizadas en el área del Campo de Hellín y en la cuenca del río Mundo han estado más orientadas hacia estos hallazgos, que presentan unas características diferentes que las de los yacimientos pertenecientes al Paleolítico superior. Este hecho, junto a la falta de prospecciones sistemáticas en la zona de la cuenca del río Segura, en la que se reúnen todos los yacimientos de cronologías pertenecientes al Paleolítico superior, podría ser uno de los motivos de la escasez de hallazgos pertenecientes a este último periodo.

Pese a estas problemáticas, sí que contamos con ciertos datos que nos ayudan a entender el contexto en el que se movieron los grupos del Paleolítico inferior y medio en nuestra zona de análisis. Yacimientos como la Fuente de Hellín, el Polope, el Pedernaloso o la Cueva del Niño, con más cantidad de restos líticos asociados y una recogida más sistemática de los restos, incluso aplicando la metodología de excavación arqueológica en el tercero de ellos, nos permite realizar ciertas reflexiones. En las zonas del Campo de Hellín y del río Segura a su paso por el municipio de Ayna contamos con áreas de captación de recursos utilizadas desde el Paleolítico medio. Muchos de los elementos de sílex que aparecen en la zona están realizados con materias primas procedentes de la Rambla de El Pedernaloso.

También podemos referenciar tres zonas con un posible hábitat estacional o puntual pero recurrente durante el Paleolítico medio, que serían la zona de la Cueva del Niño, en torno al cauce del río Segura, y las áreas lacustres de la Fuente de Hellín y Polope. Estas zonas contienen fuentes estables de agua, recursos vegetales y buena visibilidad para la caza de aquellas especies asociadas al entorno lacustre, tal y como indican López Campuzano y Jordán Montés

(1995) en el segundo de los casos. Los grupos que han habitado estas zonas son homogéneos tecnológicamente hablando. Esta conclusión se deriva de la presencia mayoritaria de las técnicas de extracción de lascas predeterminadas con el método Levallois y a través de núcleos discoides.

En cuanto a adscripción cronológica, a falta de una revisión más profunda de los materiales y de nuevos hallazgos que abran el camino hacia otras interpretaciones, podemos decir que los altos índices de presencia de talla Levallois nos sitúan en la mayoría de los espacios en los intervalos OIS 4 y 3, en momentos más evolucionados del Paleolítico medio. Aquellos espacios donde los hallazgos de bifaces o protobifaces y de altos porcentajes de cantos trabajados, como el área Río Mundo A, habrían sido también escenario de la presencia de estos grupos momentos previos, en el OIS 5, donde el sustrato del Paleolítico inferior todavía está presente. Finalmente, hemos de resaltar que la Submeseta sur pudo ser un lugar de pervivencia de los neandertales. Las fechas más recientes en las dataciones de Paleolítico medio realizadas en El Palomar y en la Cueva del Niño indican que en momentos posteriores al 40.000 BP aun vivían grupos neandertales, al igual que en otras zonas del sur de la península ibérica (Finlayson et al., 2006). Hay que tomar estas dataciones con precaución. Los niveles de los que proceden presentan una industria lítica adscrita al tecnocomplejo Musteriense, pero debemos ser precavidos y enmarcar estos resultados en análisis más amplios con más datos y variantes.

En cuanto al Paleolítico superior, queda patente la escasez de yacimientos, pese a la importancia de los mismos. Debemos tener en cuenta que, aunque contamos con restos arqueológicos desde el Gravetiense hasta el Magdaleniense, no podemos afirmar que esta área geográfica estuviese densamente poblada durante todo el periodo. Lo que sí podemos afirmar es que los asentamientos hallados y estudiados tenían una cierta estabilidad, pues se encuentran próximos a fuentes y cauces de agua y zonas con acceso a recursos, tanto alimenticios como líticos. Será necesario proseguir con las investigaciones. Es reseñable que no contemos con elementos materiales que indiquen la presencia de los Humanos Anatómicamente Modernos durante el Último Máximo Glaciar, salvo las pinturas rupestres de la Cueva del Niño. Que los tres asentamientos con más entidad dentro del periodo, El Palomar, Molino del Vadico y la Cueva del Niño, se correspondan con periodos de clima menos extremo o incluso de mejora climática, es un dato a tener en cuenta a la hora de establecer las posibles relaciones entre la costa y el interior en este periodo.

Tal y como Alcaraz-Castaño refiere en sus publicaciones (2016; Alcaraz-Castaño et al., 2017), según el “modelo de área de paso” estas ocupaciones situadas al interior serían simplemente reflejo del tránsito de las poblaciones del Paleolítico superior, y la población no se asentaría en estas zonas hasta la mejora climática del Tardiglaciar, con la llegada del Magdaleniense. Esta teoría está sustentada en escasos datos y con las recientes investigaciones puede llegar a ser desmentida o al menos matizada. Pero, ¿qué conclusiones podemos extraer en referencia a las relaciones de estos grupos que dejaron sus restos en el interior de la Submeseta sur y los que habitaban en la costa levantina? Podríamos estar ante poblaciones independientes, con tradiciones técnicas, en cuanto a la industria lítica y el arte, diferenciadas, pero todavía carecemos de datos suficientes para afirmar esta posibilidad, aunque debemos ser conscientes de que generalmente los grupos paleolíticos desarrollaban sus actividades en áreas definidas, no en zonas situadas a cientos de kilómetros, como norma general (Alcaraz-Castaño, 2016). Este hecho, junto con la importancia estratigráfica de los escasos yacimientos con los que contamos, indica que estos lugares fueron ocupados con asiduidad. Como segunda hipótesis, se plantean

estos yacimientos como estaciones de paso en las que se buscaba la captación de uno o varios recursos, como por ejemplo en el yacimiento de la Cueva del Parco (Lleida), situado también al interior y en el que estudios paleoeconómicos muestran una especialización en la caza estacional de la cabra durante el Magdaleniense, al igual que ocurre en la Cueva del Niño en estadios anteriores. Estas incursiones o penetraciones hacia el interior se realizarían a través de los cursos fluviales (Fullola Pericot et al., 2005), destacando en el caso del sur de Albacete que todos los yacimientos adscritos al Paleolítico superior con una potencia importante están situados junto a los ríos Mundo y Segura. Por lo tanto, contamos con dos reflexiones acerca de las relaciones Levante-interior que solo podremos resolver con la aparición de nuevos datos (Figura 17).

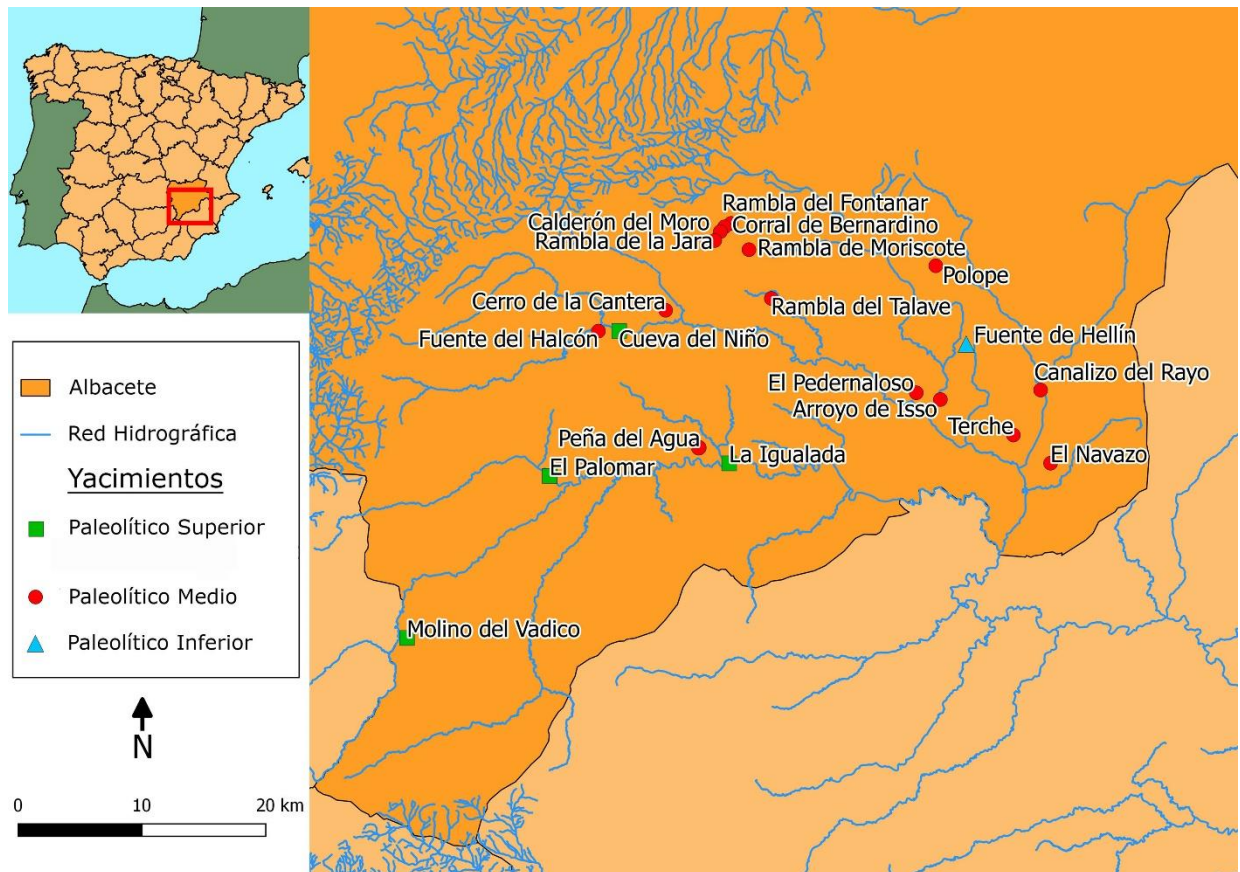


Figura 17. Mapa de localización geográfica de los yacimientos citados con respecto a la red hidrográfica del río Segura. Yacimientos sin localizar: Cueva de los Morciguillos y Abrigos de Tus. Fuente: elaborado por Víctor Martínez García y Noelia Sánchez-Martínez.

Como ya resaltamos en la introducción del estudio, muchos autores a lo largo de la historia de la investigación llegaron a la conclusión de que la Meseta estuvo generalmente desocupada durante el Paleolítico. Este paradigma ha sido utilizado por docentes en las aulas universitarias a la hora de explicar los procesos de expansión de los grupos paleolíticos por la península ibérica. Creemos que los estudios realizados en el área de la Submeseta sur y, más concretamente, en el sur de Albacete, pueden servir para explicar de forma didáctica dos aspectos. El primero de ellos sería la evolución propia de la historia de la investigación sobre un aspecto concreto, cómo se da y cómo evoluciona el pensamiento y el conocimiento científico; y el segundo sería la propiamente dicha evolución del poblamiento en una zona de interior, la necesidad de analizar los yacimientos de forma correcta, reconociendo sus carencias y sus aportaciones, el medio ambiente, el clima y,

también, como se han desarrollado las propias investigaciones y si eso influye o no en las interpretaciones.

Finalmente nos gustaría destacar los grandes planteamientos futuros que hay para continuar con estos estudios. Sería necesario realizar una revisión de los materiales hallados en algunos yacimientos, que fueron estudiados hace varias décadas, para aplicar nuevas técnicas por si pudieran ofrecernos más información. La necesidad de plantear una serie de prospecciones exhaustivas en toda el área de estudio, sobre todo en la zona sur, que abarca los municipios de Yeste, Letur y Nerpio, con el objetivo de hallar yacimientos susceptibles de ser excavados, es patente. La gran cantidad de surgimientos y cauces de agua puede ser el punto inicial de estas prospecciones. La realización de catas y sondeos en los yacimientos de nueva localización o en algunos de los ya estudiados podría ser interesante para conseguir nuevos datos y actualizar los que ya tenemos.

Agradecimientos

Mostramos nuestro agradecimiento a Juan Francisco Jordán Montés por su colaboración y la puesta a nuestra disposición de información sobre el objeto de nuestro estudio, como prospector principal en la zona. También a Ignacio Martín-Lerma, por su guía en la estructuración del estudio y sus consejos.

Bibliografía

- Alcaraz-Castaño, M. (2016). El Paleolítico superior pre-magdalenense en el centro de la península ibérica: hacia un nuevo modelo. *Arqueología y Prehistoria del Interior Peninsular*, 04 (Extra), 34-48.
- Alcaraz-Castaño, M., López-Recio, M., Tapias, F., Cuartero, F., Baena Preysler, J., Ruiz-Zapata, B., Morín, J., Pérez-González, y A., Santonja, M. (2017). The human settlement of Central Iberia during MIS 2: New technological, chronological and environmental data from the Solutrean workshop of Las Delicias (Manzanares River Valley, Spain). *Quaternary International*, 431, 104-124.
- Almagro-Gorbea, M. (1971). La cueva del Niño (Albacete) y la cueva de La Griega (Segovia): dos yacimientos de arte rupestre recientemente descubiertos en la Península Ibérica. *Trabajos de Prehistoria*, 28(1), 9-68.
- Alonso Tejada, A. (1999). Cultura artística y cultura material: ¿Un escollo insalvable? *Bolskan*, 16, 71-107.
- Alonso Tejada, A. y Grimal, A. (1995-1996). Santuarios parietales compartidos en la Prehistoria: la Comunidad de Murcia como paradigma. *Anales de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Murcia*, 11-12, 39-58.
- Aubry, T. (2001). L'occupation de la basse vallée du Côa pendant le Paléolithique supérieur. En J. Zilhão, T. Aubry y A. F. Carvalho (eds.), *Les premiers hommes modernes de la Péninsule Ibérique. Actes du Colloque de la Commission VIII de l'UISPP. Trabalhos de Arqueologia*, 17 (pp. 253-273). Lisboa: Instituto Português de Arqueologia.
- Breuil, H. (1928). Station moustérienne et peintures préhistoriques du 'Canalizo el Rayo', Minateda (Albacete). *Archivo de Prehistoria Levantina*, 1, 15-22.

- Cacho Quesada, C., Martos Romero, J. A., Jordá Pardo, J., Yravedra Sainz de los Terreros, J., Avezuela Aristu, B., Valdivia, J. y Martín-Lerma, I. (2010). El Paleolítico superior en el interior de la Península Ibérica. Revisión crítica y perspectivas de futuro. En X. Mangado (ed.), *El Paleolítico superior peninsular. Novedades del siglo XXI (Barcelona 27-29 enero 2010)* (pp. 115-136). Barcelona: Seminari d'Estudis i Recerques Prehistòriques. Universitat de Barcelona.
- Corchón Rodríguez, M. S. (2002). El Tardiglaciario y la transición al Postglaciario en la Meseta Norte española: una visión de síntesis (reflexiones acerca de las investigaciones realizadas en los últimos 10 años en el territorio de Castilla-León). *Zephyrus*, 55, 85-142.
- Córdoba de Oya, B. (1983). *Los materiales del Abrigo del Molino Vadico. Una aproximación a los problemas del Paleolítico Superior Mediterráneo Occidental* (Tesis de Licenciatura). Madrid: Universidad Complutense.
- Córdoba de Oya, B. y Vega Toscano, L. G. (1988). El Paleolítico de la Sierra del Segura: proyecto de investigación. En *I Congreso de Historia de Castilla La Mancha, Vol. II Pueblos y culturas prehistóricas y protohistóricas* (pp. 79-85). Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Cortés Sánchez, M. (2005). El extremo occidente neandertal. El Paleolítico Medio en el Sur de la Península Ibérica. *Museo de Altamira. Monografías*, 20, 55-74.
- Cuadrado Díaz, E. (1947). Yacimientos arqueológicos albacetenses de la cuenca del río Taibilla. *Consejería General de Excavaciones. Informes y Memorias*, 15, 123-137.
- Davidson, I. (1986). The geographical study of Late Palaeolithic stages in Eastern Spain. En G. Bailey y P. Callow (eds.), *Stone Age Prehistory. Studies in memory of Charler MacBurney* (pp. 95-118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidson, I. y García Moreno, A. (2013). La excavación arqueológica de la Cueva del Niño (Ayna, Albacete) de 1973: secuencia estratigráfica y materiales. *Al-Basit*, 58, 91-117.
- Fernández Gómez, A. A. y Velasco Ortiz, A. (2012). El Solutrense en Madrid (España): análisis bibliográfico y comparativo. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie I, Nueva época, Prehistoria y Arqueología*, 5, 119-129.
- Finlayson, C., Giles Pacheco, F., Rodríguez-Vidal, J., Fa, D., Gutiérrez López, J. M., Santiago Pérez, A., Finlayson, G., Allue, E., Baena Preysler, J., Cáceres, I., Carrión, J. F., Fernández Calvo Y., Gleed-Owen, C. P., Jiménez Espejo, F. J., López, P., López Sáez, J. A., Riquelme Cantal, J. A., Sánchez Marco, A., Giles Guzmán, F., Brown, K., Fuentes, N., Vilarino, C. A., Villalpando, A., Stringer, C. B., Martínez Ruiz, F. y Sakamoto, T., (2006). Late survival of Neanderthals at the southernmost extreme of Europe. *Nature*, 443, 850-853.
- Fortea Pérez, F. J. (1978). Arte paleolítico del Mediterráneo español. *Trabajos de Prehistoria*, 35, 99-149.
- Fullola Pericot, J. M., Villaverde Bonilla, V., Sanchidrián Torti, J. L., Aura Tortosa, J. E., Fortea Pérez, F. J. y Soler i Masferrer, N. (2005). El Paleolítico Superior Mediterráneo Ibérico. En J. L. Sanchidrián Torti, A. M. Márquez Alcántara y J. M. Fullola Pericot (eds.), *La cuenca mediterránea durante el Paleolítico Superior: 38.000-10.000 años. Simposio de la Cueva de Nerja* (pp. 192-213). Málaga: Fundación Cueva de Nerja.

- Gárate Maidagán, D. y García Moreno, A. (2011). Revisión crítica y contextualización espacio-temporal del arte parietal paleolítico de la Cueva de El Niño (Ayna, Albacete). *Zephyrus*, 63, 15-39.
- García Atiénzar, G. (2010). *El yacimiento de la Fuente de Isso (Hellín) y el poblamiento neolítico en la provincia de Albacete*. Albacete: Instituto de Estudios Albacetenses Don Juan Manuel de la Excm. Diputación de Albacete.
- García Moreno, A. (2011). Nuevos datos referentes a la Cueva del Niño (Ayna, Albacete). Aparición de un pozo de origen antrópico. *Al-Basit*, 56, 259-265.
- García Moreno, A. (2014). El poblamiento paleolítico de la cuenca del río Mundo (Albacete). *Archivo de Prehistoria Levantina*, 30, 1-16.
- García Moreno, A., Cubas, M., Davidson, I., Gárate, D., López-Dóriga, I., Marín-Arroyo, A. B., Ortiz, J. E., Polo Díaz, A., Ríos-Garaizar, J., San Emeterio, A. y de Torres, T. (2016). Revisión y estudio multidisciplinar del yacimiento de la Cueva del Niño (Ayna, Albacete). En B. Gamó Parras y R. Sanz Gamó (coords.), *Actas de la I Reunión Científica de Arqueología de Albacete* (pp. 51-68). Albacete: Instituto de Estudios Albacetenses Don Juan Manuel.
- García Moreno, A., Cubas, M., Marín-Arroyo, A. B., Ríos Garaizar, J., Ortiz, J. E., Torres, T. de, López Dóriga, I., Polo Díaz, A., San Emeterio Gómez, A. y Gárate Maidagan, D. (2015). El Neolítico de la Cueva del Niño (Ayna, Albacete) en el contexto de la Sierra del Segura. *Complutum*, 26(1), 91-111.
- García Moreno, A., Ríos Garaizar, J., Marín Arroyo, A. B., Ortiz, J. E., Torres, T. de y López-Dóriga, I. (2014). La secuencia musteriense de la Cueva del Niño (Ayna, Albacete) y el poblamiento neandertal en el sureste de la Península Ibérica. *Trabajos de Prehistoria*, 71(2), 221-241.
- Hernández Pérez, M. S. (2002). El poblamiento prehistórico de Albacete. Estado actual y perspectivas de futuro. En R. Sanz Gamó (coord.), *II Congreso de Historia de Albacete. Del 22 al 25 de Noviembre. I Arqueología y Prehistoria* (pp. 11-10). Albacete: Instituto de Estudios Albacetenses Don Juan Manuel de la Excm. Diputación de Albacete.
- Jiménez Lorente, S., Jordán Montés, J. F. y Ayala Juan, M. M. (1995-1996). El taller de la Ermita del Pedernaloso (Hellín, Albacete). Nuevas aportaciones de los talleres de sílex al aire libre. *Anales de Arqueología y Prehistoria de la Universidad de Murcia*, 11-12, 17-22.
- Jordán Montés, J. F. (1991-1992). Los conjuntos de insculturas del Valle de Minateda (Hellín, Albacete). *Anales de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Murcia*, 7-8, 21-33.
- Jordán Montés, J. F. (1992). Prospección arqueológica en la comarca de Hellín-Tobarra (metodología, resultados y bibliografía). *Al-Basit*, 31, 183-227.
- Jordán Montés, J. F., García Cano, J. M. y Page del Pozo, V. (2006). Desde Heliké hasta Ilnum: El poblamiento ibérico en Elche de la Sierra (Albacete). *Al-Basit*, 50, 5-80.
- Jordán Montés, J. F. y López Precioso, F. J. (1993). El entorno arqueológico de La Camareta (Hellín, Albacete). *Antigüedad y Cristianismo*, 10, 69-84.
- López Campuzano, M. (1993-1994). Yacimientos musterienses al aire libre de la Región de Murcia y sur de Albacete: pautas de asentamiento, incidencia de la materia prima y variabilidad de la industria lítica. *Anales de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Murcia*, 9-10, 5-22.

- López Campuzano, M. y Jordán Montés, J. F. (1995). El yacimiento musteriense de la laguna de El Polope (Tobarra, Albacete). Análisis del conjunto lítico y su valoración económica. *Al-Basit*, 37, 5-35.
- López Campuzano, M., Jordán Montés, J. F. y Marín de Espinosa Sánchez, J. A. (2003). El yacimiento paleolítico de la Fuente del Halcón (Ayna, Albacete) y su entorno arqueológico: la Cueva del Niño y otros yacimientos prehistóricos. *PLEITA Revista del Museo Municipal "Jerónimo Molina"*, 6, 19-39.
- Martín-Lerma, I. (2015). *Funcionalidad de la industria lítica magdalenense del interior peninsular: la Peña de Estebanvela (Ayllón, Segovia)* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Mateo Saura, M. A. (1997-1998). Arte rupestre y neolitización en el alto Segura. *Anales de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Murcia*, 13-14, 39-45.
- Mayor Benadero, A. (2017). La desaparición de los neandertales en la península ibérica. Análisis crítico de la bibliografía. *DAMA. Documentos de Arqueología y Patrimonio Histórico*, 2, 11-27.
- Montes Bernárdez, R., Martínez Andreu, M., y Jordán Montés, J. F. (1984). El yacimiento paleolítico de La Fuente. Hellín (Albacete). En R. Sanz Gamó (coord.), *Congreso de Historia de Albacete. Volumen I Arqueología y Prehistoria* (pp. 29-39). Albacete: Instituto de Estudios Albacetenses de la Excm. Diputación Provincial.
- Montes Bernárdez, R. y Rodríguez Estrella, T. (1985). Estudio arqueológico de un yacimiento achelense ubicado en la Fuente de Hellín y su contexto geológico regional. *Al-Basit*, 16, 45-78.
- Muñoz Ibáñez, F. J. (1999). Algunas consideraciones sobre el inicio de la arqueología prehistórica. *Trabajos de Prehistoria*, 56(1), 27-40.
- Muñoz Ibáñez, F. J., Márquez Mora, B. y Ripoll López, S. (2012). La punta de aletas y pedúnculo del Solutrense extracantábrico, de los "dimonis" al arco. *Espacio, tiempo y forma. Serie I, Prehistoria y arqueología*, 5, 477-490.
- Peña Alonso, P. de la (2009). Revisión crítica de los conjuntos líticos gravetienses y su contexto arqueológico en la Península Ibérica. *Complutum*, 20(1), 29-53.
- Peña Alonso, P. de la (2011). *Sobre la unidad tecnológica del Gravetiense en la Península Ibérica: implicaciones para el conocimiento del Paleolítico superior inicial* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Peña Alonso, P. de la (2013). The beginning of the Upper Paleolithic in the Baetic Mountain area (Spain). *Quaternary international*, 318, 69-89.
- Peña Alonso, P. de la y Vega Toscano, L. G. (2013). Bipolar knapping in gravettian occupations at El Palomar rockshelter (Yeste, Southeastern Spain). *Journal of Anthropological Research*, 69, 33-64.
- Ripoll López, S., Cacho Quesada, C. y Municio González, L. J. (1997). El Paleolítico superior en la Meseta. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie I, Prehistoria y Arqueología*, 10, 55-87.
- Sánchez-Martínez, N. (2019). Evolución del poblamiento en el levante peninsular durante los periodos Auriñaciense y Gravetiense. Desmintiendo la "despoblación" del área murciana.

- Ponencia en *II Jornadas de Jóvenes Investigadores en Arqueología de la Región de Murcia*. Murcia.
- Serna López, J. L. (1990). Hallazgos musterienses en la cuenca media del río Mundo (Albacete). *Al-Basit*, 26, 5-26.
- Serna López, J. L. (1997). Consideraciones sobre economía y ocupación del territorio durante la Prehistoria inicial. El caso de los yacimientos paleolíticos y epipaleolíticos de la cuenca del río Mundo. *Archivo de Prehistoria Levantina*, 22, 57-71.
- Serna López, J. L. (1999). *El Paleolítico medio en la provincia de Albacete*. Albacete: Instituto de Estudios Albacetenses Don Juan Manuel.
- Straus, L. G. (1991). Southwestern Europe at the Last Glacial Maximum. *Current Anthropology*, 32(2), 189-199.
- Straus, L. G. (2018). The Upper Paleolithic of Iberia. *Trabajos de Prehistoria*, 75(1), 9-51.
- Vega Toscano, L. G. (1993). Excavaciones en el Abrigo del Molino del Vadico (Yeste, Albacete). El final del Paleolítico y los inicios del Neolítico en la sierra alta del Segura. En J. Blánquez, R. Sanz y M. T. Musat (coords.), *Arqueología en Albacete: Jornadas de Arqueología Albacetenses en la Universidad Autónoma de Madrid* (pp. 19-32). Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Vega Toscano, L. G. y Martín Blanco, P. (2006). Análisis preliminar de las cadenas operativas en el material lítico procedente del nivel IV del Abrigo del Palomar (Yeste, Albacete). En E. Baquedano y J. M. Maíllo (eds.), *Miscelánea en homenaje a Victoria Cabrera. Zona Arqueológica*, 7(1) (pp. 396-405). Madrid: Museo Arqueológico Regional.
- Wood, R. E., Barroso-Ruíz, C., Caparrós, M., Jordá Pardo, J. F., Galván Santos, B., Higham, T. F. G. (2013). Radiocarbon dating of the last Neanderthals. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(8), 2781-2786.
- Zilhão, J. (1992). Estratégias de povoamiento e subsistencia no Paleolítico e no Mesolítico de Portugal. En A. Moure (ed.), *Elefantes, ciervos y ovicaprinos. Economía y aprovechamiento del medio en la Prehistoria de España y Portugal* (pp. 149-162). Santander: Universidad de Cantabria.
- Zilhão, J. (2000). The Ebro frontier: a model for the late extinction of Iberian Neanderthals. En C. Stringer, R. N. E. Barton y C. Finlayson (eds.), *Neanderthals on the edge: 150th Anniversary Conference of the Forbes' Quarry Discovery Gibraltar* (pp. 111-121). Oxford: Oxbow Books.
- Zilhão, J. (2006). Chronostratigraphy of the Middle-to-Upper Paleolithic Transition in the Iberian Peninsula. *Pyrenae*, 37, 7-84.
- Zilhão, J. (2009). The Ebro frontier revisited. En Camps, M. y Szmídt, C. (eds.), *The Mediterranean from 50,000 to 25,000 BP: Turning Points and New Directions* (pp. 293-311). Oxford: Oxbow Books.
- Zilhão, J. (2013). Neandertal-Modern human contact in western Eurasia: issues of dating, taxonomy, and cultural associations. En T. Akazawa, Y. Nishiaki y K. Aoki (eds.), *Dynamics of Learning in Neandertals and Modern Humans Volume 1: Cultural Perspectives* (pp. 21-57). Tokyo: Springer.

- Zilhão, J., Anesin, D., Aubry, T., Badal, E., Cabanes, D., Kehl, M., Klasen, N., Lucena, A., Martín-Lerma, I., Martínez, S., Matias, H., Susini, S., Steier, P., Wild, E. M., Angelucci, D. E., Villaverde Bonilla, V. y Zapata, J. (2017). Precise dating of the Middle-to-Upper Paleolithic transition in Murcia (Spain) supports late Neandertal persistence in Iberia. *Heliyon*, 3(11).
- Zilhão, J., Banks, W. y d'Errico, F. (2015). Is the Modern vs. Neandertal dichotomy appropriate any longer for the technocomplexes of the Middle-to-Upper Paleolithic transition? *Abstracts, European Society for the Study of Human Evolution*, 215.
- Zilhão, J., y d'Errico, F. (1999). The chronology and taphonomy of the earliest Aurignacian and its implications for the understanding of Neandertal extinction. *Journal of world prehistory*, 13(1), 1-68.
- Zilhão, J., y Pettitt, P. (2006). On the new dates for Gorham's Cave and the late survival of Iberian Neanderthals. *Before Farming*, 2006(3), 95-122.

El elefante en las acuñaciones hispanocartaginesas

The Elephant in the Hispano-Carthaginian Minting

José Luis Aledo Martínez
Universitat Oberta de Catalunya
joseluisalemar96@gmail.com
 0000-0002-8179-2390

Recibido: 19/12/2019
Aceptado: 01/04/2020

Resumen

Uno de los temas más discutidos por la historiografía del mundo antiguo, tanto pasada como presente, es la influencia helenística en la ciudad norteafricana de Cartago. En particular, se ha generado un intenso debate en torno a la numismática de la familia Bárquida como una evidencia de que sus políticas eran una imitación de los reinos griegos del Mediterráneo oriental, entre otros aspectos por la inclusión del elefante en sus reversos. Por nuestra parte, a través de un análisis iconográfico del elefante en la numismática helenística valoraremos los elementos de continuidad y ruptura en el caso Bárquida, para matizar los prejuicios y mitos surgidos a partir de las corrientes historiográficas. Basándonos en ello, podemos hablar de una adaptación de la ideología del poder griega a los modelos púnicos de Occidente.

Palabras clave

Influencias culturales, Arqueología, Historiografía, Cultura africana, Historia antigua, Numismática.

Abstract

One of the most discussed topics in historiography of the ancient world, both past and present, is the Hellenistic influence in the North African city of Carthage. In particular, an intense debate has arisen around the numismatics of the Barcid family as evidence that their policies were an imitation of the Greek kingdoms of the Eastern Mediterranean, among other things because of the inclusion of the elephant in their reverses. For our part, through an iconographic analysis of the elephant in Hellenistic numismatics, we will assess the elements of continuity and rupture in the Barcid case to qualify the prejudices and myths that emerged from historiographic trends. Based on this, we can speak of an adaptation of the Greek ideology of power to the Punic models of the West.

Keywords

Cultural Influences, Archaeology, Historiography, African Culture, Ancient History, Numismatics.

Para citar este artículo: Aledo Martínez, J. L. (2020). El elefante en las acuñaciones hispanocartaginesas. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 43-60. doi: 10.6018/pantarei.444281



1. Introducción

El historiador, como todo profesional dedicado a la ciencia, es hijo de su tiempo, lo que implica, para bien y para mal, tener que asumir los prejuicios pasados y presentes que todo individuo arrastra inherentemente. Una aproximación a la historia de Cartago en siglo III a. C. presenta esa problemática, dado que nos enfrentamos a la ardua tarea de tratar con el máximo rigor posible el peso que ejerce en la república norteafricana la cultura helenística forjada en el Mediterráneo oriental. Esto resulta especialmente problemático en la “provincia” de Iberia¹, cuyos gobernadores, los carismáticos Bárquidas, protagonizan el intenso debate acerca de la inclusión de la cultura helenística en la idiosincrasia púnica de Occidente.

La historiografía, tanto española como extranjera, permanece dividida en esta cuestión, dado que encontramos un sector que considera que las viejas tesis del “reino Bárquida de Iberia” (Blázquez, 1976, p. 44.) pueden ser matizadas y reorientadas hacia un proceso de cambio cultural propio de una fase tardía del helenismo, denominada por algunos “helenización” (Bendala Galán, 2015, p. 14). Esta corriente, que podríamos considerar como “aperturista”, acepta que los rostros masculinos que aparecen en la numismática hispanocartaginesa sean retratos de los gobernadores Bárquidas, siguiendo los patrones de los soberanos helenísticos (García-Bellido, 2019). Por el contrario, el sector más “autárquico”, defiende que no es posible considerar que Cartago, a nivel general, forme parte de la órbita helenística, ni que los Bárquidas, a nivel particular, introduzcan en la Península Ibérica la cultura helenística (Ferrer Albelda, 2011). Ello entra en relación con los partidarios de que las representaciones antropomórficas de las series hispanas son rostros de deidades como Melqart/Heracles (Villaronga, 1973).

Por nuestra parte, a pesar de que, inevitablemente, tomamos partido por la primera corriente, consideramos que ambas tendencias, aunque diferentes, no son excluyentes, dado que presentan una justificación basada en la metodología histórica, no obstante, consideramos que es posible proyectar una tercera vía derivada de la visión del historiador francés Jacques Alexandropoulos, el cual contrapone la dualidad que se dio entre la iconografía numismática de Cartago, fiel a su tradición semita, y de Iberia, definible como “púnico-helenística” durante el gobierno Bárquida (2002). La coexistencia de ambos modelos merece un análisis profundo a través de la iconografía púnico-helenística, cuyo emblema más característico es el elefante, dado que este elemento ha pasado prácticamente desapercibido a la comunidad científica, que ha preferido aunar esfuerzos en torno a la problemática de los retratos.

La inclusión de los paquidermos como elemento iconográfico entra en relación con el tópico decimonónico que asociaba a Cartago, y más concretamente a Aníbal, con entidades “orientales” (Jiménez Vialás, 2012, pp. 511-512), lo cual derivó en una especie de *morbis asiaticus* que intentaba convertir al general cartaginés en un rey helenístico amparándose en el hecho, que por otra parte se convirtió en su imagen arquetípica, de que gran parte de sus tácticas militares incluyesen el empleo de contingentes de elefantes como elemento de choque. De hecho, encontramos ejemplos en la historiografía del siglo XX en los que se llegó a afirmar que los cartagineses usaban elefantes indios (Berthelot, 1936), así como que el elefante era un animal totémico de los Bárquidas (Lancel, 1995). Ambos ejemplos, aunque separados por más de medio

¹ Con respecto al debate entre hegemonía o imperialismo a la hora de definir el poder ejercido por Cartago en Iberia, véase Whittaker, 1978; López Castro, 1991; González Wagner, 1999; Ferrer Albelda, 2002-2003; Hoyos, 2010; Barceló, 2019.

siglo, confirman esa concepción orientalizante del elefante asociado a la figura del general cartaginés.

En función de todo lo expuesto, este artículo pretende ofrecer una nueva visión de la iconografía helenística de la numismática hispanocartaginesa, con el elefante como caso de estudio. Para ello, se introducirá de manera breve el origen de esta simbología en el Mediterráneo oriental en el siglo IV a. C., así como unas nociones acerca de la relación de Cartago con el mundo helenístico, para concluir con la Iberia púnica. Para poder facilitar la comprensión de la iconografía, hemos considerado hacer un breve comentario de determinadas figuras incluidas en el texto. El resultado de este análisis quedará reflejado en las oportunas valoraciones surgidas a lo largo del trabajo.

2. El elefante en la iconografía postalejandrina

Tras la muerte de Alejandro III de Macedonia, conquistador del Imperio Aqueménida, asistimos a un turbulento período de crisis política y territorial en el que sus antiguos compañeros de armas, ahora sátrapas del reino, pugnarán por hacerse con el poder: las llamadas guerras de los Diádocos. A pesar de que desde un punto de vista geopolítico es un período apasionante en el que se desarrollan conflictos, en algunos casos simultáneamente, desde el Egeo hasta el Indo (Bosworth, 2002), no podemos perder de vista la guerra propagandística que emprenden determinados sátrapas, especialmente Ptolomeo en Egipto y Seleuco en Mesopotamia, para legitimar sus aspiraciones políticas a través de la figura de Alejandro y la asociación con ciertos animales, especialmente el elefante, que había sido introducido en los ejércitos griegos tras la campaña de la India (Scullard, 1974).

2.1. La búsqueda de la legitimidad a través de las *exuviae elephantis*

Durante sus primeros años como gobernador de Egipto, Ptolomeo, amigo de la infancia de Alejandro (Arri., *An.*, III, 6, 5), comenzó a batir unas acuñaciones en cuyo reverso aparecía la efigie de Alejandro con un tocado de elefante, de manera similar a la leonté empleada por este para simbolizar su relación genealógica con Heracles, unos cuernos de carnero y una piel de serpiente (Figura 1). A través de esta iconografía tripartita, elefante, carnero y serpiente, buscaba legitimar la continuidad dinástica a ojos de los egipcios y los macedonios. Los cuernos de carnero simbolizarían a la deidad libia, Amón, mientras que la égida a Zeus (van Oppen de Ruitier, 2019). El caso de las *exuviae elephantis* es más complejo, dado que existen varias interpretaciones. Por una parte, podría tratarse de una metonimia de la India (Trautman, 2015), es decir, el elefante expuesto como un despojo representaría las victorias de Alejandro en suelo indio. Por otra parte, podría ser un elemento que corroborase la vinculación con el dios Dioniso (Goukoski, 1981), de manera similar a como los monarcas argéadas hicieron con Heracles al representarlo con la piel del león de Nemea (King, 2018), en tanto que ambos habían regresado triunfantes de la India con elefantes (DS., III, 65, 7).



Figura 1. Anverso de un tetradracma de plata (17,1 g.) en el que se representa a Alejandro III de Macedonia con tocado de elefante, acuñado por el sátrapa de Egipto Ptolomeo (317-311 a. C.). Fuente: American Numismatic Society (1944.100.35702).

Unas décadas después, Seleuco I, rey de Siria, copiará esta iconografía —con la cual debía de estar familiarizado, dado que residió unos años en Egipto al servicio de Ptolomeo (DS., XIX, 56)— adaptándola a sus intereses. Entre los años 300-298 a. C., Seleuco batió unas series en oro que seguían el patrón persa en las que se representaba a Alejandro con las *exuviae elephantis* (Figura 2), prescindiendo de la iconografía regional egipcia (Erikson, 2019). Podemos contextualizar estas series, limitadas a las satrapías orientales, como una conmemoración del “triumfo” de Seleuco frente al rey indio Chandragupta, gracias al cual obtuvo un gran número de elefantes, a cambio de renunciar a los territorios fronterizos con la India (Kosmin, 2014). Mediante este recurso simbólico, Seleuco transmitía una continuidad entre las distintas campañas en la India.



Figura 2. Anverso de un dárico de oro (8,35 g.) en el que se representa a Alejandro III de Macedonia con tocado de elefante, acuñado por Seleuco I en Babilonia (300-298 a. C.). Fuente: American Numismatic Society (1960.176.42).

2.2. El rey como comandante de los elefantes

El tránsito del siglo IV al III a.C. viene marcado por una nueva concepción de la ideología del poder y la zoología, tanto en Oriente como en Occidente. En el *Artha-shastra* (2.2.13), tratado indio sobre el buen gobierno, escrito por el consejero del rey Chandragupta, se recoge que el elefante es el principal valedor de la victoria del rey. Esta asociación del monarca victorioso con el elefante aparece también, en fechas similares, en Grecia, dado que tras la batalla de Ipsos (301 a. C.), Seleuco I fue considerado por los griegos como ἑλεφαντάρχου (comandante de los elefantes) (Plu., *Demetr.*, 25, 4). La imagen del paquidermo deja de ser exclusivamente una metonimia de la India para convertirse en un símbolo de la βασιλεία helenística. En la numismática, Seleuco introduce al elefante sin más atributos, como bien ilustra la Figura 3, como manifestación visual de su fuerza de choque (Alonso Troncoso, 2013).



Figura 3. Reverso de un tetradracma de plata (16,75 g.) en el que se representa a un elefante indio y una abeja, acuñado por Seleuco I en Pérgamo (281 a. C.). Leyenda: ΒΑΣΙΛΕΩΣ ΣΕΛΕΥΚΟΥ ("del rey Seleuco"). Fuente: American Numismatic Society (1967.152.675).

La figura central es un elefante indio (*Elephas Maximus*), cuyas características más notorias son su lomo cóncavo y sus orejas pequeñas. Aparece representado de perfil con el fin de resaltar su anatomía, sin elementos ornamentales. Esta representación sobria buscaba equiparar la figura del soberano con este poderoso espécimen, o al menos a eso induce la colocación de la titulación sobre él. En la parte superior de la leyenda ΒΑΣΙΛΕΩΣ aparece una abeja, representación zoológica del dios Apolo (hHom., *h.Merc.*, 550-561). A su vez, bajo el nombre del rey aparece un ancla, emblema de la dinastía que conectaba al soberano con el dios a través de una profecía (App., *Syr.*, 56). La confluencia de la iconografía sacra con la militar representaba la doble naturaleza del soberano, protegido por los dioses y vencedor en las batallas.

2.3. La contraofensiva occidental

La representación del elefante en el siglo IV a. C., tal y como hemos expuesto, presenta una evolución según los intereses políticos y la gestación de una nueva concepción del poder regio. Pasamos de una representación como despojo a la exaltación de su majestuosidad. No obstante, la entrada en el siglo III a. C. dio paso a la traslación de esta iconografía hacia el Mediterráneo

occidental, a pesar de que contamos con la excepción de Agatocles de Siracusa, que tras su proclamación como rey copió la iconografía ptolemaica de las *exuviae elephantis* (Dahmen, 2007). La traslación de la geopolítica hacia el Mediterráneo central, con la intervención de Pirro en Italia y Sicilia, permitió introducir la simbología del elefante en las potencias occidentales: Roma y Cartago.

Los romanos se apropiarán de esta asociación del monarca con el elefante para hacer una contraofensiva propagandística tras la expulsión de Pirro de Italia. Buena muestra de ello son los platos cerámicos pintados procedentes de las necrópolis de Capena (Figura 4a) y Aleria (Figura 4b), que nos ofrecen datos acerca del equipo que portaban los elefantes. Es muy posible que fuesen parte de la producción realizada por la República romana para festejar el triunfo de Curio Denato tras la batalla de Benevento en el 275 a. C. (Flor., *Epit.*, l. 13.28).



Figura 4. A) Plato cerámico policromado procedente de la tumba 233 de la necrópolis etrusca Le Macchie en Capena. Fuente: Museo Nazionale Etrusco “Villa Giulia” de Roma (no. inv. 23.949). B) Plato cerámico policromado procedente de la necrópolis corsa de Aleria. Museo Departamental de Arqueología Ghjilormu Carcopino. Fuente: Jehasse y Jehasse, 1973, p. 99. Siglo III a. C. Ambos casos representan a dos elefantes indios (un adulto y una cría), portando el adulto un cornaca y una torre sobre la que van dos soldados.

Estas producciones muestran a dos elefantes indios desfilando, a pesar de que se puede diferenciar una especie adulta y una cría, focalizaremos nuestro análisis sobre la primera. Ambas piezas son excepcionales, a pesar de su diferente estado de conservación, dado que nos permiten analizar todos los elementos que forman el equipamiento del elefante de guerra helenístico. Es interesante diferenciar entre la herencia india y las novedades griegas. Dentro de esta segunda categoría entra la torre, que al parecer es introducida por Pirro (Plu., *Pyrrh.*, XXXII, 2), desde la que dos soldados lanzaban armas arrojadas contra los enemigos. Las fuentes ofrecen visiones diferentes acerca del equipo de la torre. Por una parte, Eliano (*NA.*, XIII, 9) afirma que las torres se colocan sobre la grupa desnuda. Por otra parte, Plutarco (*Eum.*, 14, 8), a pesar de que su contextualización no es fiable (Scullard, 1974), defiende que bajo las torres se colocaban mantos.

Nuestros casos de análisis parecen corroborar la segunda versión, ya que se representa un manto bajo la torre, muy posiblemente para evitar que el elefante fuese herido por los proyectiles enemigos, o como un elemento de adorno que buscase intimidar al enemigo. Asimismo, estas piezas presentan características similares a las *phalerae* de plata grecobactrianas (Figura 5) del siglo II a. C. (Pfrommer, 1993). Un análisis comparativo nos hace pensar que el origen de los

soldados sería diferente según su cometido, puesto que en la pieza oriental se aprecia, gracias al tratamiento individualizado de los rostros y los ropajes, que los soldados de la torre serían griegos, mientras que el cornaca sería indio. La *phalera* también incluye un manto bajo la torre. Un elemento común a todas las representaciones es que los cornacas portan una aguijada (Arist., MA., 610a).



Figura 5. *Phalera* de plata en la que se representa a un elefante indio equipado con una torre sobre la que se ha colocado un manto que representa a un tritón. Siglo II a. C. Fuente: Hermitage Museum (S-65).

3. La problemática “helenización” de Cartago

En las páginas iniciales de este trabajo aludíamos a un debate historiográfico candente en la actualidad, la influencia de la cultura helenística en Cartago. Un punto de partida, que nunca está de mal recordar, es que, a pesar de su fuerte tradición semítica, la ciudad norteafricana se encontraba en una privilegiada ubicación, siendo un puerto de escala entre lo que llamamos Mediterráneo “occidental” y “oriental”. Me sirvo del entrecomillado no de forma inocente, dado que a la hora de abordar una aproximación histórica solemos servirnos de dichos términos para hablar de dos realidades, dos mundos diferentes, donde no sabemos muy bien el lugar que le corresponde a Cartago. Sería interesante plantearse la siguiente cuestión ¿qué es la helenización?

Al igual que otras denominaciones para etapas históricas, “helenismo” es un término creado *a posteriori*, en este caso por el historiador alemán del siglo XIX Johann Gustav Droysen, y que engloba el tiempo histórico transcurrido entre Alejandro III de Macedonia y la anexión romana de Egipto. Una de las claves del concepto, cuya finalidad es más didáctica que práctica, es dar cobertura a una “nueva era” marcada por la fusión entre Oriente y Occidente, tras la conquista del Imperio Aqueménida y la gestación de los reinos griegos de Oriente. La principal

problemática de esta definición es su carácter geográfico, a grandes rasgos los territorios comprendidos entre el Mar Egeo y el río Indo (Thonemann, 2016). Para ejemplificar esta problemática nos serviremos de un texto de época romana:

Octavio y Antonio se repartieron de nuevo entre sí todo el imperio de los romanos, se estableció como límite la ciudad iliria de Escodra, que se suponía estaba situada en medio del golfo Adriático; todas las provincias e islas al Este de esta isla y hasta el río Éufrates pertenecerían a Antonio, y las que quedaban al Oeste hasta el océano corresponderían a Octavio (App., BC., 5, 65).

Aunque la sola contextualización del fragmento expuesto nos permitiría verter ríos de tinta acerca de la concepción geopolítica de Occidente y Oriente, queremos, en esta ocasión, solamente destacar un punto, Iliria como frontera. Concepciones de este tipo, el mundo griego a partir de la Hélade, explican esta delimitación geográfica de lo helénico. Hace ya dos décadas, Langher (2000) relacionaba la diplomacia de Agatocles de Siracusa con los reyes griegos del Mediterráneo oriental con la búsqueda de una alianza entre los griegos orientales y occidentales para poner freno al expansionismo cartaginés en Sicilia. La interpretación de una diferencia entre griegos orientales y occidentales demuestra esa alteridad entre ambos “mundos griegos”.

A raíz de esta problemática conceptual, creemos oportuno hacer una breve reflexión de corte historiográfico. Tal y como se ha expuesto, el concepto helenización, acuñado en el siglo XIX, comienza a ser insuficiente para englobar la materialidad histórica de un mundo en constante movimiento y que no se constriñe a un espacio geográfico concreto. En este punto, la comunidad científica ha considerado oportuno buscar nuevas alternativas conceptuales (Bonnet, 2014), entre las que podríamos destacar la rompedora “helenización” (Bendala Galán, 2015, p. 14), dado que responde a ese vacío historiográfico.

3.1. Rasgos de la cultura helenística en Cartago

La ciudad de Cartago, a pesar de su origen fenicio y por tanto no griego, parte con este condicionante geográfico, que la sitúa dentro de un supuesto helenismo occidental (Purcell, 2013). Sin embargo, a pesar de que nunca renunció a su tradición oriental, como consecuencia de su interacción continuada en Sicilia, sobre todo a partir del siglo IV a. C., momento en que se intensificaron los conflictos militares para afianzar la eparquía púnica (García Coca, 2012), encontramos una serie de aspectos que evidencian la aceptación de la cultura griega en Cartago. Buena prueba de ello es el decreto emitido por el Senado prohibiendo a sus ciudadanos aprender a hablar o escribir griego, a raíz de una derrota frente a Dioniso I (Iust., XX, 5,13-14), lo cual evidencia, así como el hecho de que Aníbal tuviese años después dos profesores griegos (Nep., Han., XIII), que un sector de la aristocracia estaba interesado en dominar la lengua helena.

A diferencia de lo que ocurre en las monarquías helenísticas, donde, a pesar de su teórico hibridismo entre tradición griega y bárbara, existía la hegemonía de una elite griega que copaba los grandes puestos administrativos frente a la población autóctona (Walbank, 1985), en Cartago encontramos a una aristocracia que, de manera autónoma, introduce aquellos aspectos que más le interesan de la cultura extranjera. Es decir, la tradición fenicia no solo no es sustituida, sino que convive perfectamente con las nuevas costumbres importadas del mundo helenístico. Un buen ejemplo es la religión, ya que tenemos constancia de que el tributo ofrecido

al santuario de Melqart en Tiro continuó incluso tras la conquista macedónica (DS., XX, 14), siendo aceptada la iconografía sincrética del dios Melqart/Heracles (Jourdain-Annequin, 1992).

Además del factor aristocrático, jugaron un papel importante los contactos previos con espacios como Sicilia y Egipto. El caso siciliano, comentado previamente, fue el más intenso, permitió la introducción de cultos locales como el de Koré que tuvo una gran representación en la iconografía numismática (Alexandropoulos, 2002). Las relaciones con Egipto eran herencia de los intensos lazos comerciales que Cartago había desempeñado con el país del Nilo, manifestado a través de la importación de amuletos y escarabeos (Lancel, 1994). El advenimiento de la dinastía ptolemaica dio paso a una frontera directa a raíz de la anexión de Cirene (Mederos Martín, 2005), esta proximidad geográfica permitió que se canalizase un intenso trasvase cultural, cuya consecuencia fue la introducción de una arquitectura de carácter monumental (Prados Martínez, 2004).

3.2. La transformación del ejército cartaginés

Tras dedicar gran parte de nuestro discurso a unas digresiones en relación con la importancia simbólica del elefante en el Mediterráneo de los siglos IV-III a. C. y la problemática concepción del helenismo púnico, pasamos al asunto central: la introducción del elefante en Cartago. Para ello, comenzaremos con una breve noción acerca de la inclusión en los ejércitos cartagineses de este elemento táctico griego.

Los enfrentamientos militares en Sicilia contra Pirro de Epiro debieron de ser el antecedente directo (Scullard 1974), dado que las fuentes presentan un silencio, siendo la primera mención del empleo de elefantes por Cartago en la Primera Guerra Púnica (Plb., I, 18). Una posible solución a este vacío espaciotemporal, a nuestro juicio, es que en la década del 270 a. C. los cartagineses comienzan a hacer acopio de elefantes sirviéndose de las relaciones comerciales y diplomáticas que tenían con los caudillos norteafricanos (Gozalbes Cravioto, 1988). Sin embargo, a diferencia de los reyes helenísticos, en Cartago no había tradición en el uso de los elefantes, por lo cual su efectividad como arma quedaba reducida sensiblemente, aunque se especula que desde Egipto pudieron llegar técnicos que ayudasen con el adiestramiento (Gowers y Scullard, 1950).

En este escenario entró en escena una de las figuras clave del cambio de paradigma en la guerra cartaginesa, el lacedemonio Jantipo. Este soldado mercenario de origen helénico recibió la confianza de Cartago para reorientar la guerra contra los romanos, entre otros aspectos, porque se le consideraba un general experto, que probablemente había sido testigo de la actuación de los elefantes de Pirro en el Peloponeso (Kistler, 2007). Las “reformas” militares emprendidas por Jantipo dieron un peso capital a la caballería y a los elefantes (Griffith, 1935), lo cual convirtió al ejército cartaginés, desde un punto de vista táctico, en una armada helenística (Modanez, 2012). Sus postulados serán perfeccionados por los Bárquidas durante su gobierno de Iberia.

4. La βασιλεία militar de la familia Bárquida

Llegamos a nuestro último bloque, que hemos considerado encabezar con un vocablo griego βασιλεία (realeza) asociado a los conquistadores Iberia. No en vano consideramos que es un término adecuado al ir seguido del adjetivo “militar”, dado que la a menudo calificada como

“Iberia helenística” debe ser entendida en todo momento desde una adaptación de las lógicas del poder real heleno a partir de la vía castrense. Este complejo proceso, en el que hay que tener en cuenta muchos factores, se gesta bajo los dos primeros gobernadores/comandantes en jefe de la Iberia púnica: Amílcar y Asdrúbal, especialmente bajo el segundo, ya que es el ideólogo de la sustitución de la iconografía tradicional fenicia por la helenística, entre la que se incluye el elefante. En lugar de hacer una crónica política de este período, dado que no procede, nos introduciremos directamente en la cuestión iconográfica, dado que esa temática ha sido tratada de forma eficiente por otros profesionales (Bendala Galán, 2015).

4.1. La imagen de Asdrúbal como rey helenístico en las fuentes

A pesar de su breve gobierno (228-221 a. C.), la figura de Asdrúbal despertó un gran interés por los historiadores grecorromanos, solamente superada por la de su sucesor, Aníbal, cuyas gestas militares lo elevaron hasta la inmortalidad. Sin embargo, Asdrúbal es presentado como un personaje moralmente cuestionable desde la óptica grecorromana, dado que pretendió acabar con el sistema republicano cartaginés e instaurar una monarquía, según Polibio (III, 8):

El historiador romano Fabio afirma también que la ambición y el afán de poder de Asdrúbal fueron, junto a la afrenta saguntina, causa de la guerra Anibálica. Pues Asdrúbal, tras haberse hecho con un amplio dominio de los territorios ibéricos, se presentó en Libia para intentar abolir la legalidad y hacer que el régimen cartaginés pasase a ser una monarquía. Pero los notables, que previeron su intento, le opusieron una cerrada defensa de las leyes. Y Asdrúbal, receloso, salió de Libia para, en lo sucesivo, administrar ya a su arbitrio los asuntos de Iberia, sin tener en cuenta al senado de Cartago (...).

Este fragmento es preciso, se acusa a Asdrúbal de tratar de dar un golpe de Estado y ante su fracaso se volvió un despótico sátrapa que gobernó de manera autónoma la “provincia” de Iberia. Un villano perfecto. La historiografía actual ha cuestionado la autenticidad de este juicio, dado que Polibio era un claro partidario de los Escipiones, lo cual lo convierte, cuanto menos, en imparcial con respecto a los Bárquidas. No obstante, una reciente interpretación (García Cardiel, 2019) ha relacionado la imagen tiránica de Asdrúbal con la actuación de los prohombres romanos de la República tardía, los cuales tuvieron un papel destacado en Hispania (Abascal Palazón, 1997). Más allá de interesantes comparativos, volvemos a plantear una cuestión: ¿qué justificación tenía esta imagen de Asdrúbal?

Ferrer Albelda (2011) exponía los siguientes argumentos para negar la existencia de una influencia helenística en el dominio cartaginés de Iberia. Destacaremos tres, por ser, a nuestro juicio, los más relevantes. Un primer aspecto sería la naturaleza del poder ostentado, dado que los distintos gobernantes, aunque proclamados por el ejército a la manera helenística (Plu., *Demetr.*, XVIII; D.S., XXV, 10), fueron ratificados por el Senado de Cartago. Aunque en este caso Ferrer Albelda demuestra que no podemos hablar propiamente de una βασιλεία helenística, sí que es cierto que la base del poder de los Bárquidas era su control sobre el ejército, que es una de las cualidades arquetípicas del soberano helenístico (Molina Marín, 2014).

El segundo aspecto es el urbanismo de inspiración helenística de las nuevas fundaciones. Tomaremos un ejemplo práctico, la ciudad de Qart Hadasht. La fundación de Asdrúbal, aunque a diferencia de las ciudades de nueva planta del Próximo Oriente, por poner un ejemplo, no contaba con los edificios típicos de la ciudad griega, caso del gimnasio o el teatro (Kosmin, 2014),

fue organizada arquitectónicamente, y así lo ha demostrado la arqueología (Noguera Celdrán y Madrid Balanza, 2014) a la manera helenística, especialmente gracias a su sistema defensivo basado en murallas de casamatas.

En tercer lugar, abordaremos la problemática numismática. Esta fuente es, o al menos así lo consideramos, el más vivo testimonio del gobierno Bárquida, dado que refleja su concepción del poder. Independientemente de que nos posicionemos en contra de la retratística, a partir del hecho de que en la tradición fenicia se evitaban las representaciones humanas (Ferrer Albelda, 2011), o a favor, basándonos en el uso de atributos propios del retrato helenístico como la tainía (García-Bellido, 2013), lo cierto es que, mediante la combinación de atributos de la realeza griega y símbolos religiosos, los Bárquidas, y en particular Asdrúbal, invitaban a la ambigüedad (Barceló, 2017).

De las tres series helenísticas atribuidas a Asdrúbal hemos de destacar las acuñaciones que han sido identificadas con Amílcar y Aníbal, dado que son las únicas acuñaciones del Mediterráneo occidental que incluyen elefantes en su iconografía, salvo el caso de Agatocles, hasta el final de la Segunda Guerra Púnica. En consonancia con las fuentes (Liv., XXI, 4), el uso de esta retratística individualizada de los miembros de la “dinastía” por parte de Asdrúbal puede ser interpretado como un recurso que busca afianzar su parentesco con Amílcar y Aníbal, los cuales gozaban del favor del ejército, y tener un contrapeso ante la facción de Hannón en Cartago, sus principales rivales políticos (Martínez Hahnmuller, 2016).



Figura 6. Shekel hispanocartaginés de plata (14,68 g.). A) El anverso muestra una efigie masculina imberbe con tainía (¿Asdrúbal?). B) El reverso una proa de nave de guerra con un tritón en la parte inferior. Siglo III a. C. Fuente: Museo del Prado (O001817).

Un buen ejemplo de ello es la Figura 6. En el anverso se representa una efigie masculina imberbe, en la que destaca su cabello en forma de anastole y el uso de la tainía. La orientación de la mirada hacia el cielo ha sido interpretado como un símbolo de que el representado estaba vivo (García-Bellido, 2013). El reverso muestra la proa de una trirreme sobre la que aparece una hilera de escudos. En la iconografía helenística, la representación de la proa suele ir asociada a la conmemoración de triunfos en batallas navales (Dahmen, 2007), aunque si aceptamos que se trata de una representación de Asdrúbal, es posible que sea una alusión a su condición de triarca

bajo el mando de Amílcar (Bendala Galán, 2015). La inclusión del hipocampo, criatura mitológica, es posible que sea una alusión al mar. Ambas figuras van flanqueadas por grafilas.

4.2. Particularidades de los elefantes cartagineses

Las series denominadas “hercúleas” de Asdrúbal presentan, tal y como hemos comentado, en sus reversos elefantes. La riqueza de estas fuentes no tiene parangón, dado que son un vivo testimonio de los elefantes empleados por los cartagineses, pudiendo abordar los elementos más destacados de estas especies. En las acuñaciones “barbadas” (Figura 7) se representa a un elefante africano de bosque (*Loxodonta Africana Cyclotis*), sobre el cual va montado un cornaca que le dirige con una aguijada, en este caso no se incluye la torre. En las series “imberbes” (Figura 8) se vuelve a representar al elefante africano, pero esta se vez sin su cornaca. Identificamos a la especie gracias a su fisionomía, orejas de gran pabellón, lóbulo redondeado, marcada depresión en el centro de la espalda (“silla de montar”), cabeza alta y trompa anillada (Lancel, 1997).



Figura 7. Dishekel de plata (14,20 g). A) El anverso representa una efigie masculina barbada con clava (¿Amílcar?). B) El reverso muestra un elefante de bosque africano con su cornaca. S. III a. C. Fuente: Museo de Jaén (DJ/NU06688).

El anverso de la Figura 7 representa una efigie masculina barbada, coronada por una palma. Junto al rostro se añade una clava, símbolo de fuerza asociado con el dios Melqart/Heracles. Aunque la inclusión de este símbolo sacro pueda inducir a primera vista a pensar que nos encontramos ante una deidad, no debemos olvidar, tal y como se expuso líneas arriba, que, tras la muerte de Alejandro, este solía ser representado con atributos propios de los dioses. Por ello, siguiendo la premisa de la ambigüedad (Barceló, 2017), creemos que se trata de un retrato de Amílcar Barca. Por otra parte, el reverso muestra a un elefante conducido por un cornaca. A diferencia de las Figuras 4 y 5, no presenta rasgos asiáticos, sino más bien africanos, por lo cual podríamos afirmar que los cartagineses se servirían de cornacas autóctonos del Norte de África.

El hecho de que no se represente una torre, al igual que ocurre con la Figura 8, confirma que nos hallamos ante un elefante de bosque, cuya morfología impedía su uso (Charles y Rhodan, 2007).

Como vemos, estas acuñaciones recuperan la iconografía seléucida del elefante adaptándola a su cotidianidad. Sin embargo, en este caso, el objetivo no era el exaltar la figura del soberano, o en este caso del general, sino más bien servir como advertencia, dado que el elefante, además de ser un arma excepcional en tiempos de guerra, también era un instrumento utilizado para castigar a los insubordinados. Una vez más, recurrimos a la exposición directa de la fuente escrita, aunque en este caso compararemos a dos autores diferentes, Quinto Curcio y Polibio:

Pérdicas, al verlos paralizados y en sus manos, apartó, sacándolos de entre las filas de la infantería, a los 300, más o menos, que habían seguido a Meleagro cuando éste se había marchado violentamente de la asamblea (la primera que se había celebrado tras la muerte de Alejandro) y, a la vista de todo el ejército, los arrojó a los elefantes; todos fueron pisoteados por los animales sin que Filipo ni lo prohibiera ni lo autorizara: estaba claro que él sólo reivindicaría como propio aquello que tuviera éxito (Curt., X, 9,18).

(...) pero cuando los libios se enteraron de la captura de sus caudillos, como no conocían el tratado, estimaron que estos habían sido traicionados, motivo que les llevó a tomar las armas. Amílcar entonces los rodeó con todos los elefantes y el resto de sus fuerzas y les dio muerte a todos. -Eran más de cuarenta mil- (...) (Plb., I, 85).



Figura 8. Trishekel de plata (22,22 g). A) El anverso muestra una efigie masculina imberbe con clava (¿Aníbal?). B) El reverso un elefante africano de bosque. Siglo III a. C. Fuente: Museo Arqueológico Nacional (1993/67/1551).

El primer texto nos remite a la represión del motín estallado tras la crisis sucesoria a la muerte de Alejandro III de Macedonia en Babilonia (323 a. C.), el segundo caso describe la batalla de la Sierra (239 a. C.), en la que Amílcar acaba con los mercenarios rebeldes. A pesar de la distancia espaciotemporal, ambos casos convergen en un factor común: el elefante es utilizado para someter a los insurgentes. Es por ello por lo que consideramos que la inclusión del elefante por parte de Asdrúbal en estas series era una forma de transmitir el mensaje a sus soldados, mercenarios mayormente, de que no se iban a tolerar motines. Tengamos en cuenta que venimos de una guerra despiadada que había supuesto un duro golpe para la región norteafricana, era necesario mantener un gobierno firme desde la “provincia”.

5. Reflexiones finales

A lo largo del presente trabajo hemos tratado de ofrecer un poco de luz acerca del uso de la iconografía del elefante en las acuñaciones hispanocartaginesas, a la vez que tratábamos el espinoso tema de la helenización de Cartago.

Realizadas las aportaciones previas, consideramos que la helenización de Cartago, a nivel general, y de los Bárquidas, a nivel particular, responde a cuestiones diferentes, dado que en la metrópoli africana el influjo griego sigue los cauces culturales previos a través de dos espacios en los que se da una gran interacción militar y comercial. No obstante, esta helenización debe ser matizada, en el sentido de que se manifiesta en el gusto de una élite por aprender griego, las reformas del ejército y el desarrollo arquitectónico, lo cual no debe hacernos olvidar el factor fenicio, que nunca llegó a ser sustituido por el griego.

El citado trabajo de Bonnet (2014) es clave en este aspecto, desde nuestro punto de vista, en el sentido de que asistimos a un cambio dentro de la mentalidad del historiador. Cartago es un espacio muy rico en el que confluyen multitud de cambios a lo largo de su historia, que la configuran como un sujeto de estudio histórico capital en la Antigüedad, a pesar de toda la serie de tópicos heredados de los siglos pasados en los que se le consideraba como un pequeño oasis del orientalismo. Precisamente, su riqueza reside en su papel como puente en Oriente y Occidente, lo cual la convierte en un catalizador de la cultura griega hacia el resto de los espacios de África (Prados Martínez, 2004).

El caso Bárquida es más complejo de analizar. Nuestras percepciones también se encuentran distorsionadas como consecuencia de esa metamorfosis generada por la historiografía, la cual aceptaba sin juicio crítico las fuentes grecorromanas, que ha optado por convertirlos en unos “sátrapas de Occidente”, tal y como hemos expuesto con la figura de Asdrúbal. Su política desarrollada en Iberia debe de ser analizada desde otras ópticas, ya que se sirven de la ideología del poder para adaptarla a sus intereses, es decir, hablamos de una βασιλεία militar que se ampara en el ejército como instrumento de poder. Es por ello, que no estamos de acuerdo con los planteamientos que niegan los rasgos helenísticos en Iberia, aunque tampoco lo estamos con esa idea de “monarquía Bárquida”, preferimos el mencionado término de “helenización”, dado que alude a una fase tardía del helenismo en la que tienen cabida las actuaciones de estos personajes. El elefante es una de estas adaptaciones, cuyo cometido, a diferencia del caso griego, es servir de elemento coercitivo en un territorio extranjero ante una soldadesca multiétnica que solamente era leal a su señor si este triunfaba y le garantizaba su soldada.

Las interpretaciones y los análisis generados a lo largo del proceso de gestación del presente artículo nos inclinan a pensar que la iconografía del elefante en las series hispanocartaginesas es una evidencia de peso para comenzar a abordar otros paradigmas en relación con el helenismo en Occidente desde nuevas perspectivas. Es precipitado afirmar con rotundidad que nuestros personajes se consideraban por encima del sistema institucional de su ciudad de origen, cosa que difícilmente podremos saber algún día. Lo cierto es, sin embargo, que lejos de apropiarse de los modelos representativos de los reyes griegos de Oriente, adaptan el mensaje a su realidad histórica. Debemos dejar de fomentar discursos de alteridad sobre el mundo púnico, hay más mundo más allá de la Segunda Guerra Púnica.

Bibliografía

- Abascal Palazón, J. M. (1997). *La ciudad de Carthago Nova: La documentación epigráfica*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Alexandropoulos, J. (2002). *Les monnaies de l'Afrique antique: 400 av. J.-C.-40 ap. J.-C.* Presses Universitaires du Mirail: Toulouse.
- Alonso Troncoso, V. (2013). The Diadochi and the zoology of kingship: The Elephants. En V. Alonso Troncoso y E. Anson (coords.), *After Alexander: the time of the Diadochi (323-281 bc)* (pp. 254-270). Oxford: Oxbow Books.
- Barceló, P. (2017). *Aníbal de Cartago*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barceló, P. (2019). *La Guerras Púnicas*. Madrid: Síntesis.
- Bendala Galán, M. (2015). "Hijos del rayo". *El dominio cartaginés en Hispania*. Madrid: Trébede.
- Berthelot, A. (1936). Questions hannibaliques: les éléphants d'Hannibal au Mont-Cenis. *Revue des Études Anciennes*, 38(1), 35-38.
- Blázquez, J. M. (1976). Consideraciones históricas en torno a los supuestos retratos bárquidas en las monedas cartaginesas. *Numisma*, XXVI, 39-48.
- Bonnet, C. (2014). Phoenician identities in Hellenistic times: strategies and negotiations. En J. C. Quinn y N. Vella (eds.) *The Punic Mediterranean. Identities and Identification from Phoenician Settlement to Roman Rule* (pp.282-298). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bosworth, B. (2002). *The Legacy of Alexander. Politics, Warfare, and Propaganda under the Successors*. Oxford: Oxford University Press.
- Charles, M. B. y Rhodan, P. (2007). "Magister Elephantorum": A reappraisal of Hannibal's Use of Elephants. *The classical World*, 100(4), 363-389.
- Dahmen, K. (2007). *The legacy of Alexander the Great on Greek and Roman coins*. London-New York: Routledge.
- Erickson, K. (2019). *The Early Seleukids, their Gods and their Coins*. New York: Routledge.
- Ferrer Albelda, E. (2002-2003). Gloria y ruina de la Iberia Cartaginesa. Imágenes del poder en la historiografía española, *CuPAUAM*, 28-29, 7-21.
- Ferrer Albelda, E. (2011). Rasgos ideológicos helenísticos en la política helenística de los Barca. En Cortés Copete, J. M., Muñiz Grijalvo, E. y Gordillo Hervás, R. (eds.), *Grecia ante los Imperios. V reunión de historiadores del mundo griego* (pp. 305-317). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- García-Bellido, M. P. (2013). El nacimiento del retrato monetario en Occidente: la familia Bárquida". En M. Bendala Galán, M. Pérez Ruiz y I. Escobar (coords.), *Fragor Hannibalis. Aníbal en Hispania* (pp. 174-207). Madrid: Comunidad de Madrid, Museo Arqueológico Regional.
- García-Bellido, M. P. (2019). Las monedas de los Barca. *Desperta Ferro. La Segunda Guerra Púnica (I)*. *Aníbal en Hispania*, LIII, 46-49.
- García Cardiel, J. (2019). Asdrúbal. Un estadista en provincias. *Desperta Ferro. La Segunda Guerra Púnica (I)*. *Aníbal en Hispania*, LIII, 24-30.

- García Coca, V. (2012). La ciudad de Aníbal. Urbanismo y arquitectura de la Cartago helenística. En S. Remedios, F. Prados y J. Bermejo (eds.), *Aníbal de Cartago. Historia y mito* (pp.71-99). Madrid: Polifemo.
- Goukowsky, P. (1981). *Essay sur les origines du mythe de Alexandre. (336-270 a.C.). II Alexandre et Dionysos*. Nancy: Université de Nancy.
- González Wagner, C. (1999). Los Bárquidas y la conquista de la Península Ibérica. *Gerión*, 17, 265-294.
- Gonzalbes Cravioto, E. (1988). Los elefantes de Septem Frates. *Cuadernos del archivo municipal de Ceuta*, 2, 3-12.
- Griffth, G.T. (1935). *The Mercenaries of the Hellenistic Worlds*. Chicago: Ares Publishers.
- Gowers, W. y Scullard, H. H. (1950). Hannibal's elephants again. *The Numismatic Chronicle and Journal of the Royal Numismatic Society*, 10, 271-283.
- Hoyos, D. (2010). *The Carthaginians*. New York: Routledge.
- Jehasse, J. y Jehasse, L. (1973). *La nécropole préromaine d'Aléria (1960-1968)*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.
- Jiménez Vialás, H. (2012). Aníbal en la cultura europea. De Dante a Flaubert. (ss. XIV-XIX). En S. Remedios, F. Prados, F. y J. Bermejo (eds.). *Aníbal de Cartago. Historia y mito* (pp. 493-517). Madrid: Polifemo.
- Jourdain-Annequin, C. (1992). *Héraclès-Melqart à Amrith. Recherches iconographiques. Contribution a l'étude d'un syncrétisme*. Bibliothèque Archéologique et Historique, CXLIII. Paris: Institut Français du Proche-Orient Beyrouth-Damas-Amman.
- Kistler, J. (2007). *War Elephants*. Connecticut: University of Nebraska Press.
- King, C. (2018). *Ancient Macedonia*. New York: Routledge.
- Kosmin, P. (2014). *The land of the elephant kings. Space, Territory, and Ideology in the Seleucid Empire*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lancel, S. (1994). *Cartago*. Barcelona: Crítica.
- Lancel, S. (1997). *Aníbal de Cartago*. Barcelona: Crítica.
- Laugher, C. (2000). *Agatocle. Da capoparte a monarca fondatore di un regno tra Cartagine e i Diadochi*. Mesina: Pelorias.
- Martínez Hahnmueller, V. (2016). Una historia del Mediterráneo Occidental. La lucha por el poder en Cartago durante la segunda mitad del siglo III a.C. *Gerión*, XXXIV, 127-144.
- Mederos Martín, A. (2005). El periplo norteafricano de Ofelas. *Gerión*, 24, 1, 65-84.
- Modanez de Sant'Anna, H. (2012). Inovações militares na Cartago helenística, da expedição de Agátocles à invasão romana durante a Primeira Guerra Púnica. *Ágora: estudos clássicos em debate*, 14, 107-130.
- Molina Marín, A. I. (2014). El miedo como arma de dominación: admiración, pavor y victoria en la imagen del rey guerrero en el helenismo inicial. *Gladius. Estudios sobre arte militar y vida cultural en oriente y occidente*, XXXIV, 95-110.

- Noguera Celdrán, J. M. y Madrid Balanza, M. J. (2014). Carthago Nova: Fases de monumentalización urbana y arquitectónica (siglos III a.C.-III d.C.). *Espacio, Tiempo y Forma. Serie I Prehistoria y Arqueología*, 7, 13-60.
- Pfrommer, M. (1993). *Metalwork from the Hellenized East: Catalogue of the Collections*. Malibu: The J. Paul Getty Museum.
- Prados Martínez, F. (2004). Cartago a la luz de Pharos. Notas sobre la presencia de aspectos arquitectónicos alejandrinos en la arquitectura monumental púnica. *Revista di studi fenici*, XXXII(2), 57-77.
- Purcell, N. (2013). On the significance of East and West in today's 'Hellenistic' history: reflections on symmetrical worlds, reflecting through world symmetries. En J. R. W. Prag y J. C. Quinn (eds.), *The Hellenistic West* (pp.367-391). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scullard, H. H. (1974). *The elephant in the Greek and Roman world*. New York: Cornell University Press.
- Lancel, S. (1997). *Aníbal de Cartago*. Barcelona: Crítica.
- López Castro, J. L. (1991). El imperialismo cartaginés y las ciudades fenicias de la Península Ibérica entre los siglos VIII a.C. *Studi di Egittologia e di Antichità Puniche*, 9, 87-107.
- Thonemann, P. (2016). *The Hellenistic Age*. Oxford: Oxford University Press.
- Trautmann, T. R. (2015). *Elephants and Kings. An Environmental History*. Chicago: University Chicago Press.
- Van Oppen de Ruiter, B. (2019). Monsters of Military Might: Elephants in Hellenistic History and Art. *Arts*, 8, 1-37.
- Villaronga, J. (1973). *Las monedas hispano-cartaginesas*. Barcelona: Sección Numismática del Círculo Filatélico y Numismático.
- Walbank, F. B. (1985). *El Mundo Helenístico*. Madrid: Taurus.
- Whittaker, C.R. (1978). Carthaginian Imperialism in the Fifth and Fourth Centuries. En P. D. A. Garnsey y C. R. Whittaker (eds.), *Imperialism in the Ancient World* (pp. 59-99). Cambridge: Cambridge University Press.

Fuentes

- Aristóteles. *Historia de los animales*. Madrid: Akal. 1990. [Edición de José Vara Donado].
- Arriano. *Anábasis de Alejandro Magno*, libros I-III. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos. 1982. [Edición de Antonio Guzmán Guerra].
- Apiano. *Historia Romana*, libro III (*Guerras Civiles III-V*). Madrid: Biblioteca Clásica Gredos. 1985. [Edición de Antonio Sánchez Royo].
- Apiano. *Historia Romana*, libro IX. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos. 1980. [Edición de Antonio Sánchez Royo].
- Claudio Eliano. *Historia de los animales*, libros IV-XVI. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos. 1984. [Edición de José María Díaz-Regañón López].

- Cornelio Nepote. *Vidas*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos. 1985. [Edición de Manuel Segura Moreno].
- Diodoro de Sicilia. *Biblioteca Histórica*, libros I-III. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos. 2001. [Edición de Francisco Parreu Alasa].
- Diodoro de Sicilia. *Biblioteca Histórica*, libros XVIII-XX. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos. 2014. [Edición de Juan Pablo Sánchez].
- Diodorus Siculus. *Historical Library*, books XXI-XXXII. London: Loeb Classical Library. 1980. [Edition of F.R. Walton].
- Estrabón. *Geografía*, libros XV-XVII. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos. 2015. [Edición de Juan Luis García Alonso, María Paz de Hoz García-Bellido y Sofía Torallas Tovar].
- Floro. *Epítome de la Historia de Tito Livio*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos. 2000. [Edición de Gregorio Hinojo e Isabel Moreno].
- Homero. *Himnos homéricos/La Batracomaquía*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos. 1976. [Edición de Alberto Bernabé Pajares].
- Justino. *Epítome de las historias filípicas de Pompeyo Trogo*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos. 1995. [Edición de José Castro Sánchez].
- Kautilya. *The Arthashastra*. New York: Penguin Books. 1992. [Edition of L.N. Rangarajan].
- Plutarco. *Vidas Paralelas*, libro IV. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos. 2007. [Edición de Juan Manuel Guzmán Herminda y Oscar Martínez García].
- Plutarco. *Vidas Paralelas*, libro VI. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos. 2007. [Edición de Jorge Bergua Cavero, Salvador Bueno Morillo y Juan Manuel Guzmán Herminda].
- Plutarco. *Vidas Paralelas*, libro VII. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos. 2007. [Edición de Juan Pablo Sánchez Hernández y Marta González].
- Polibio. *Historia de Roma*. Madrid: Alianza Editorial. 2008. [Edición de José María Candau Morón].
- Quinto Curcio Rufo. *Historia de Alejandro Magno*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos. 1986. [Edición de Francisco Pejenaute Rubio].
- Tito Livio. *Historia de Roma desde su fundación*, libros XXI-XXV. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos. 1993. [Edición de José Antonio Villar Vidal].

La epigrafía votiva romana de Caldas de Montbui (Vallés Oriental, Barcelona) (ss. I-II d. C.). Un ejemplo de promoción de las élites provinciales de la tarraconensis en centros de aguas minero-medicinales

The Votive Roman Epigraphy of Caldas de Montbui (Vallés Oriental, Barcelona) (1st-2nd Century AD). An Example of Promotion of Provincial Elites from Tarraconensis in Places with Mineral-medical Waters

Jesús Sánchez Alguacil
Investigador independiente
jesus_allstars@hotmail.com
 0000-0002-9366-7634

Recibido: 19/12/2019
Aceptado: 01/04/2020

Resumen

En el presente artículo estudiamos en profundidad las inscripciones votivas de Caldas de Montbui. Para ello, nos vamos a centrar en el estudio epigráfico con una metodología basada en el registro material consultado de primera mano, las publicaciones científicas relacionadas con nuestra investigación y las fuentes primarias. Según la información recopilada, proponemos la importancia de la segunda mitad del siglo I d. C. e inicios del siglo II d. C. en la manifestación del hábito epigráfico, claro síntoma de una fase de popularidad con la presencia de personajes de las élites provinciales procedentes de ciudades como Barcino, Iluro o Tarraco. Con la investigación realizada, observamos la gran evolución e impulso que adquiere este enclave durante todo el siglo I d. C., siendo un aspecto determinante en este proceso el patrocinio imperial de Tiberio y la dinastía flavia.

Palabras clave

Historia de Europa, Arqueología, Religión, Fuentes clásicas, Historia antigua.

Abstract

In this paper we study the votive inscriptions of Caldas de Montbui in depth. To do this we focus, mainly, on epigraphic study following a methodology based on the material record personally consulted, the scientific publications linked to our research and the primary sources. According to the information gathered, we propose the importance of the second half of the 1st century AD and the beginning of the 2nd century AD in the manifestation of the epigraphic habit. It happens as a clear symptom regarding the popularity of relevant figures from provincial elites established in cities like Barcino, Iluro or Tarraco. Along with the research carried out, we observe the great evolution and impulse that this enclave acquires during the 1st century AD, being the imperial patronage of Tiberius a decisive aspect in this process, and later the Flavian dynasty.

Keywords

European History, Archaeology, Religion, Classical Literature, Ancient History.

Para citar este artículo: Sánchez Alguacil, J. (2020). La epigrafía votiva romana de Caldas de Montbui (Vallés Oriental, Barcelona) (ss. I-II d. C.). Un ejemplo de promoción de las élites provinciales de la tarraconensis en centros de aguas minero-medicinales. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 61-88. doi: 10.6018/pantarei.444331



1. Introducción

Las termas medicinales de Caldas de Montbui se ubican en el noreste de España, en la provincia de Barcelona y en el casco antiguo del municipio, a 27 km. de la capital de la provincia. El entorno del balneario está rodeado por un ecosistema de valle con la presencia de una actividad agrícola importante. En este lugar se construyó un gran edificio romano con una piscina que tendría unas dimensiones de 11,60 por 6,60 m. en su parte conservada, junto a otra piscina recientemente excavada en extensión baja la plaza de la Fuente del León con unos 12 m. de longitud en extensión y otras ocho piscinas circulares de baño individual en la zona del antiguo hospital y la capilla de Santa Susana (Miró, 1992).

La gran variedad de salas y tratamientos que ofrecería serían un gran atractivo para los bañistas. La cercanía a ciudades como *Barcino* o los propietarios de las numerosas *villae* de la comarca, entre las que destaca la más cercana de La Salut (Sabadell), que serían potenciales clientes, un flujo de visitantes que se incrementaría con los viajeros que circularían por el entramado de vías del Vallés surgidas en época augustea: los primeros peregrinos o turistas de la historia (Flórez y Rodá, 2014).



Figura 1. Mapa de localización de Caldas de Montbui (Vallés Oriental, Barcelona). A la izquierda la ubicación de conjunto termal en el entramado urbano. Fuente: PNOA Y QGIS. Arriba a la derecha la ubicación geográfica en el territorio peninsular. PNOA Y QGIS. Abajo a la izquierda foto del interior de la parte visitable del conjunto termal situado en la Plaza de la fuente del León. Fuente: autor. Montaje: elaboración propia.

El emplazamiento del balneario viene justificado por la presencia de las aguas hipertermales que brotan a una temperatura de 73°C, como factor de organización del territorio (Matilla Séiquer y González Soutelo, 2017a). Se trata de un lugar de muy antigua tradición relacionada con las aguas, remontándose la presencia humana al Neolítico con una ocupación considerable ya en época ibérica con asentamientos en cerros como los *oppida* del Turó de la Torre Roja o el del Turó de Camp Gros, de amplia cronología s. V-I a. C. Por otro lado, hay pequeños asentamientos en llano con fases de ocupación ibérica como Les Cremades, Bòvila Busquets, Bosc de la Xarona, Sant Miquel d'Arn, el Remei o Can Vendrell, junto al registro de materiales ibéricos con cronologías cercanas al siglo II a. C. en la zona donde se construyeron las termas medicinales

romanas (Barrasetas y Monleón, 1995; Fortó y Maese, 2012; Fortó, Maese, Pelegero, Pisa y Vidal, 2005; Miró y Pérex, 2017). La importancia de las aguas se evidencia en su uso hasta la actualidad como demuestra la amplia tradición balnearia del municipio (Bouza, Cifuentes y Comamala, 2002; González Soutelo, 2013; Miró y Pérex, 2017) (Figura 1).

2. Contexto histórico

Según las fuentes clásicas, el territorio foco de nuestro estudio se encuadra en la franja conocida como la *Laietania* ibérica (Str., III, 4, 8; Plin., III, 3, 23; Ptol., II, 6, 18 y II, 6, 72-73). El topónimo antiguo de Caldas de Montbui (¿*Aquae Calidae*?) no se puede asegurar con firmeza ya que las pocas fuentes que hacen mención son confusas para su interpretación. Así, Plinio el Viejo (III, 23) cita unos *Stipendiariorum Aquicaldensis* localizados en el territorio de los ausetanos, mientras Ptolomeo (II, VI, 69) menciona la existencia de una *Υδατα Θερμά*, traducido al latín como *Aquae Calidae*. Principalmente la imprecisión geográfica entre los topónimos de los ausonenses y aesonenses ha hecho dudar a los investigadores si el topónimo se refiere a Caldas de Montbui o Caldas de Malavella, inclinándose las interpretaciones más actuales por la segunda. Por su parte las fuentes literarias como el Itinerario Antonino, la tabula Peutingeriana o los vasos de Vicarello (CIL XI, 3281-3284) identifican a Caldas de Malavella como *Aquae Voconis* (Mayer, 1985; 2010). Pese a todo, lo que no cabe duda es que la mención del topónimo *Aquae* (Varr., L, 10, 69) implica la denominación de un lugar de aguas y en este caso la posible presencia de dos *Aquae Calidae* en el noreste de la *Tarraconensis* (Matilla y González, 2017b).

Los primeros indicios de actividad están documentados en época ibérica desde el siglo V a. C. con *oppida* como el Turó de la Torre Roja y el Turó de Camp Gros. No podemos saber con seguridad si en estos cerros ya se usaban las aguas termales, aunque su localización a pocos kilómetros de la ubicación del posterior balneario romano hace pensar que sin duda las conocían. Si llegaron a explotarlas y beneficiarse de sus propiedades, una evidencia que puede dar un poco de luz al respecto es el hallazgo de restos de canalizaciones en el *oppidum* del Turó de la Torre Roja (Fortó y Maese, 2012). En el siglo II a. C. se dan las primeras evidencias de la presencia romana en el territorio con niveles de destrucción y restos de armamento en alguno de estos *oppida* (Flórez y Rodá, 2014; Tortosa, 2018). Sin embargo, sus características estratégicas hicieron que algunos fueran reocupados a inicios del siglo I a. C. como sucede en el caso de la Torre Roja, por la presencia de materiales de adscripción romana (Fortó y Maese, 2012; Tortosa, 2018). Hacia finales del siglo II a. C. tenemos documentada la primera intervención de la administración romana en el territorio con el hallazgo de tres miliarios de la vía del *proconsul* Manio Sergio (120-110 a. C.). Una vía que en inicio tendría un carácter estratégico-militar que evolucionaría a fines comerciales a partir de la segunda mitad del siglo I a. C. con la implantación de la industria vitivinícola.

El motor económico del área se da con la llegada de pobladores itálicos, cuyo establecimiento en la región supuso una transformación del territorio a gran escala (Martín, Rodá y Velasco, 2007). La primera tipología representativa en el área del Vallés fueron las ánforas Pascual 1 (40-30 a. C.), documentando restos de su producción en distintos alfares y núcleos de producción de la zona –Carerac, Carrer Balmes, Carrer Buenos Aires, Carrer Espartero, Mas Manolo y Sant Miquel de Martres- (Carreras, 2016; Pascual, 1977). Una segunda etapa de esplendor llegaría hacia finales del siglo I a. C. o inicios del siglo I d. C. con la inauguración del conjunto termal, consecuencia directa de las reformas augusteas en el territorio (Oller, 2018). En el proceso socio-

económico destaca la aparición de un nuevo contenedor en época tiberiana: las ánforas Dressel 2-4. Esta tipología dará un impulso al fenómeno de la industria vitivinícola mediante la navegación a mar abierto, llegando las producciones de los alfares de Caldas de Montbui y Santa Eulalia de Ronçana según indican los sellos anfóricos al *Isthme gauloise*, Ostia, Pompeya, Roma o Cartago (Berni, 2015; Berni, Carreras y Revilla, 1998; Berni y Miró, 2013; Olesti y Carreras, 2013; Pascual, 1977).

Este fenómeno comercial generó el enriquecimiento de algunas *gentes* implicadas en el comercio y producción del vino testificado en la eclosión del hábito epigráfico en época flavia hasta inicios del siglo II d. C. (Mayer, 1993). El descenso del hábito epigráfico a partir de este momento es palpable. Únicamente tenemos una inscripción honorífica dedicada al emperador Septimio Severo (IRC I, 41), datada a partir del año 197 d. C.

El conjunto termal extiende su uso en su totalidad hasta el siglo IV d. C. cuando una parte de sus estructuras –zona de la capilla de Santa Susana- pasaron a ser usadas como necrópolis, documentándose en esta parte cinco enterramientos de inhumación en cista con *tegulae* (González Soutelo, 2013; Miró, 1992; Miró y Pérex, 2017).

3. Marco teórico: objetivos y metodología y de la investigación

El objetivo principal de este artículo es comprender a través de un análisis en profundidad de los restos epigráficos la dimensión del balneario romano durante los siglos I-II d. C. y su impacto en el territorio local y provincial. Este punto inicial de trabajo comenzará con un análisis del contexto histórico del poblamiento prerromano y su transformación con la llegada de Roma al territorio. En segundo lugar hacemos hincapié en una revisión general de los caracteres tipológicos, materiales, onomásticos y formularios presentes en el *corpus* epigráfico. Posteriormente revisamos en profundidad y de forma individualizada la distinta información que cada uno de los epígrafes nos aporta. Todo este conjunto de datos llevarán a plantear el objetivo e hipótesis principal de la investigación, ¿es Caldas de Montbui el balneario de *Barcino* y *Tarraco*?

Para elaborar el estudio de la epigrafía votiva de Caldas de Montbui hemos seguido una metodología variada en el proceso de consulta de las fuentes de información. En primer lugar hemos implementando el método epigráfico analizando *in situ* todos los materiales mencionados en nuestro estudio con la consiguiente toma de datos y nuevas fotografías para comprobar el estado actual de los epígrafes. A continuación, con la información recogida realizamos un análisis físico-descriptivo-histórico de las piezas, comparando soportes, material empleado, fórmulas votivas, caracteres paleográficos, ordenación del texto, dedicantes y cronología.

La segunda fase en nuestra metodología consiste en la búsqueda y consulta de información a través de diversas herramientas. En este ejercicio han sido claves los repositorios digitales con bases de datos epigráficos. Principalmente, nos hemos nutrido de *Clauss Slaby*¹, *Hispania Epigraphica*² y *Epigraphic Data Heidelberg*³. La investigación se ha complementado con documentos referidos a la historia antigua de Caldas en la biblioteca municipal e información obtenida de fuentes orales del municipio. Por último, han sido indispensables en nuestra labor tres

¹ http://db.edcs.eu/epigr/epi.php?s_sprache=es

² http://eda-bea.es/pub/search_select.php?newlang=es

³ <https://edh-www.adw.uni-heidelberg.de/home>

referencias bibliográficas generales fundamentales como las de Oró (1996) y Díez de Velasco (1998a) y de forma muy reciente el gran volumen editado por Matilla y González (2017c) sobre tejido balneario en Hispania, una magnífica referencia para buscar dinámicas, puntos de conexión y análisis comparativos en los contextos de aguas salutíferas. Junto a esta bibliografía de cabecera se ha utilizado un largo listado de bibliografía científica y específica sobre dinámicas comerciales en la *Tarraconensis* con la industria vitivinícola, epigrafía y vías de comunicación. Nuestro objetivo es analizar el balneario, su entorno y su significado más allá del impacto comarcal o local como una entidad compleja compuesta por distintos elementos. Por ello, pese a que el tema central de estudio es la epigrafía, hemos sobrepasado la mera descripción ampliando el espectro de su análisis en función con el resto de factores con los que interactúa para configurar un intento de acercarnos a la realidad del balneario de aguas minero-medicinales en época imperial.

4. Naturaleza y características de las inscripciones

La epigrafía de Caldas de Montbui destaca por su alto grado de romanización (Díez de Velasco, 1998b; Mangas, 1992; Oró 1996), como demuestra la onomástica de los dedicantes oriundos de las élites de *Barcino*, *Iluro* y *Tarraco*, identificados por otros testimonios aparecidos en dichas ciudades. Esta circunstancia refleja el interés por las aguas termales que propiciaron desplazamientos de viajeros, una obra de ingeniería hidráulica considerable y la configuración de una compleja red viaria (Andreu, 2017; Matilla, 2017a; Mayer, 2010; Miró y Pérex, 2017; Rodá, 2000).

Tabla 1

Elementos físico-descriptivos de las inscripciones mencionadas en el texto

| Referencia | Soporte | Material | Dedicante | Cargo | Medidas |
|--------------|----------------------------|-----------------------|---|--------------------------------|-----------------------------|
| CIL II, 4488 | Pedestal Paralelepípedo | Piedra de Santa Tecla | L. Minicivs Apronianvs | Flamen y Ilvir quinquenalís | 90 x 57 x 53 cm |
| CIL II, 4487 | Pedestal Paralelepípedo | Piedra de Santa Tecla | M. Fonteivs Nova [ti] a [nvs?] | Decurión ¿? | 88 x 44 x 42 cm |
| CIL II, 4489 | Ara | Piedra de Santa Tecla | L. Vibivs Alcinovs | Élite de Tarraco | 124 x 53 x 48,5 cm |
| CIL II, 4492 | Ara | Piedra de Montjuic | Cornelia Flora | Liberta | 70 x 43 x 53 cm |
| CIL II, 4491 | Placa | Mármol Cipollino | P. Licinivs Philetvs et Licinia Peregrina | Libertos | 39,5 x 30,3 x 3,53 cm ¿? |
| CIL II, 4493 | Ara/ Pedestal | - | C. Troc. Zoticvs | Sevir augustal ¿? | - |
| CIL II, 4490 | Ara | Piedra de Santa Tecla | Q. Cassivs Garonicvs | ¿? | 31,8 x 26,8 x 24 cm |
| IRC I, 197 | Placa | Mármol de Proconeso | - | - | 16,5 x 33 x 6-4,5 cm ¿? |

Fuente: elaboración propia.

Ya señalada la época flavia e inicios del siglo II d. C. como la etapa de eclosión del hábito epigráfico, centrémonos en su información físico-descriptiva. Para ello, analizaremos los tipos de soporte, material lapídeo, formularios y onomástica y su relación con los dedicantes (Tabla 1).

4.1. Tipo de soporte

Los soportes epigráficos están compuestos por aras, pedestales y placas. Las aras están trabajadas en su parte frontal presentando puntuación triangular y ligaduras. Según sus dimensiones tenemos tres modelos: 124 x 53 x 48,5 cm, la segunda 70 x 43 x 53 cm máximo, y la más pequeña 31,8 x 26,8 x 24 cm aproximadamente. Ninguna de ellas conserva el *focus/foculus* donde se realizarían las libaciones y sacrificios, pero sí el zócalo en gran parte de su desarrollo. Los pedestales son de tipo paralelepípedo están labrados únicamente en su parte frontal con un campo epigráfico encerrado dentro de una doble moldura y tienen unas dimensiones similares de 90 x 57 x 53 cm y 88 x 44 x 42 cm. Otros pedestales como la dedicación del magistrado de la tribu *Galeria* (IRC, I 42) y la inscripción de *L. Fulvius* (IRC I, 43) tienen unas dimensiones similares de 93,5 x 59 x ? y 89 x 56 x 49 cm respectivamente. Esta tipología se pone de moda en época flavia a raíz de la reforma urbanística de *Tarraco* dándose la proliferación de pedestales honoríficos y votivos (Ruiz Rodríguez, 2016). Este soporte se mantiene en vigor hasta la dinastía severa, momento en que su producción comienza a decaer a consecuencia de su reutilización como material de construcción en edificios públicos o bien labrándose el campo epigráfico para posteriormente volver a escribir sobre él. Su uso irá perdiendo presencia a lo largo del siglo III d. C. (Mayer, 1993; Ruiz Rodríguez, 2016). Por último, el formato placa tiene dos variantes definidas por el contexto espacial: un primer formato correspondiente a un posible friso de pórtico o pedestal de estatua, a juzgar por sus dimensiones en un contexto primario ligado a un edificio (templo) y una segunda variante correspondiente a un contexto secundario, a juzgar por la restitución del texto conservado.

4.2. Tipo de material

Un primer grupo lo constituye la piedra de Santa Tecla procedente de las canteras de Tarragona. Su explotación está documentada en dos canteras: las cercanas a Lorito y la de la Salut (Álvarez, Gutiérrez y Rodá, 2010) junto a la piedra de Brocatello son las predominantes en este sector del noreste peninsular. Su uso es significativo en la capital provincial en el material arquitectónico, constructivo, pero principalmente epigráfico mediante la elaboración de pedestales que pudieron ser exportados ya acabados, corroborando la existencia de talleres en *Tarraco* y cuyo rastro tenemos en Caldas de Montbui (Álvarez et al., 2010). Un claro ejemplo de esta exportación son los pedestales hallados en *Barcino* dedicados a *Lucio Licinio Secundo*, liberto del cónsul *Lucius Licinius Sura*, sabiendo que al menos 10 de ellos están realizados en piedra de Santa Tecla. La decoración de los pedestales realizados en dicha piedra resulta bastante sencilla, a base de molduras lésbicas, un dato que concuerda bastante bien con nuestro repertorio epigráfico.

Un segundo grupo está constituido por mármoles que gozaron de buena estima en época antigua como el mármol blanco de Proconeso de la isla de Mármara en Turquía (documentado ya en época ibérica en cerros como el *oppidum* de Montjuic), famoso en la Antigüedad por su buena calidad (Str., XIII, 1, 16), el mármol cipollino de la isla de Eubea (Str., XIV, 2, 10) y la piedra de Montjuic, de amplio uso en *Barcino*.

La importancia del empleo del mármol importado vendría determinado por la popularidad y uso extendido que nos obliga a aceptar una serie de premisas: la posición social y la capacidad económica de los dedicantes, la inexistencia de material similar en la zona, la exportación de las aras/pedestales acabados y la existencia de talleres de lapicidas (*officinae*) (Álvarez et al., 2010). Una apreciación que nos permite documentar la salida de piezas de una misma *officina* (posiblemente *Tarraco*) es la doble moldura en las dedicaciones a Apolo y la presencia de ligaduras en el teónimo *Apollini*, en las tres inscripciones. Otras dos piezas que comparten características paleográficas pese a estar realizadas en distinto material son el ara dedicada a Minerva y la dedicación de *Q. Cassivs Garonicvs* caracterizadas por un grabado de las letras de forma irregular en todas las líneas que comprenden el texto, pudiendo indicarnos la procedencia de una misma *officina* de lapicidas o una mala preparación y acabado de las piezas.

4.3. Formularios

Los formularios presentes en la epigrafía votiva evidencian dos tipos de fórmulas: propias de un ambiente religioso como *V. S. L. M.* (*CIL* II, 4491, 4492, 4493) o *A. V. S. L. M.* (*CIL* II, 4490) y otras típicas de ambientes públicos como *T.P.I.* (*CIL* II, 4488), *Consvlto* (*CIL* II, 4487) o *Loc. Ac. P. A. Re. Pvb* (*CIL* II, 4491). Las fórmulas como *T. P. I.* (*Testamentum Poni Iussit*) son muy frecuentes y expresan la voluntad del demandante por que se cumpla una petición realizada en vida. Pese a que no sean típicas de un ambiente salutífero encontrándolas preferentemente en ámbito público (*CIL* II, 1047, 1059), no debemos olvidar que a los balnearios de aguas minero-medicinales acudían enfermos que en muchos casos podrían morir en ellos (Matilla Séiquer y González Soutelo, 2017a). No parece ser el caso de esta inscripción que denota más bien un acto de promoción social de un personaje de la élite de *Tarraco* (Andreu, 2017). La fórmula *Consvlto* es inexistente en contextos curativos en la península ibérica pudiendo ser un hápax. En general esta fórmula suele aparecer en contextos de ambiente público ligada a instituciones como el senado o magistrados municipales como el *ordo decurionum*, hallando fórmulas como *Senatus consultum* (*HEp* 5 1995, 727) o *Consulto decurionum* (*CIL* IX, 5452), muy características las primeras en la epigrafía y en las emisiones numismáticas. El contexto de la inscripción podría establecer una relación privilegiada entre el dedicante y la deidad manifestándose con sus propiedades oraculares (Fabre et al., 1984). La fórmula *Loc. Ac. P. A. Re. Pvb* (*Loco Acepto Publice a res publica*) haría referencia a la concesión de colocar en un emplazamiento público (*locus*), una inscripción concedida por parte de una comunidad administrativa organizada (*res publica*). Este tipo de fórmulas son asimiladas a lugares donde hay un *ordo decurionum* presente (*CIL* II, 1341, 1166, 1685, 1350, 1923), una teoría que podría plantear que antes de la obtención del estatuto de *municipium flavium*, este núcleo ya tendría un nivel de organización de *ciuitas* iniciado en época augustea con la existencia de miembros de la tribu *Galeria* (*IRC* I, 42), que recoge a los núcleos que promocionan con Augusto (Oller, 2018).

4.4. Onomástica

La onomástica destaca por la presencia de nombres que aparecen en ciudades como *Barcino*, *Iluro* y *Tarraco*. Entre los miembros destaca las relaciones de parentesco que pudo tener *M. Fonteivs Nova [ti] a [nvs]* (Abascal, 1984). De la *gens Minicii* según los estudios onomásticos de Boneville (1982), el *cognomen Apronianus* está bien representados en ciudades como Ampurias, Barcelona y Tarragona, sin olvidar el *cursus honorum* (CIL II, 4509) desarrollado por su miembro más ilustre *Lucius Minicius Natalis Quadronius Verus* (Rodá, 1988). La *gens Cassi* destaca por su relación con los *Minicii* de *Tarraco* (Andreu, Curulla y Otiña, 2006). La *gens Trocinae* por sus relaciones comerciales y clientelares con los *Licinii* y los *Pedanii* durante gran parte del siglo I d. C. (Gorostidi, 2013). La *gens Vibia* por su poder y riqueza de sobra conocida en la *Baetica* (Syme, 1985). Por último, los *Cornelii* por su actividad junto a los *Licinii* en la industria vitivinícola localizados en las poblaciones de Caldas de Montbui y Santa Eulalia de Ronçana a partir de las marcas anfóricas (Berni, Carreras y Revilla, 1998; Olesti, 2005).

En el registro epigráfico, tenemos algunos *praenomina* frecuentes en Hispania como *Lucii* o *Publii* que son registrados en la península conforme avanza la expansión del derecho de latinidad (Abascal y Ramallo, 1997). Identificamos la presencia términos de origen no latino como el *nomen Trocina/ae* que puede tener un posible origen etrusco *-ae/e-* (Johnston, 2016; Rodá, 2010), o la presencia de libertos con *cognomina* de origen griego u oriental como *Philetvs*, *Philippo* y *Zoticvs*.

5. Corpus de inscripciones

Dado que las inscripciones que vamos a tratar ya están publicadas nos vamos a centrar en su análisis e impacto a nivel global en este centro de aguas minero-medicinales. Para ello, vamos a seguir un orden cronológico, según lo publicado por los editores del IRC (*Inscriptiones romaines de Catalogne*) en su primer volumen (Tabla 2).

Tabla 2

Relación de inscripciones votivas recogidas en el texto

| Referencia | Lugar | Teónimo | Dedicante | Fórmula | Cronología |
|--------------|----------------------|------------------------|---|--|---------------------|
| CIL II, 4488 | Plaza Font del Lleó | <i>Apollini</i> | <i>L. Minicivs Apronianvs</i> | <i>T.P.I.</i> | S. II d.C. |
| CIL II, 4487 | Termas | <i>Apollini</i> | <i>M. Fonteivs Nova [ti] a [nvs?]</i> | <i>Consulto</i> | S. I d.C. |
| CIL II, 4489 | Termas | <i>Apollini Sancto</i> | <i>L. Vibivs Alcinovs</i> | - | Flavia o S. II d.C. |
| CIL II, 4492 | Balnerario Broquetas | <i>Minervae</i> | <i>Cornelia Flora</i> | <i>V.S.L.M.</i> | S. II d.C. |
| CIL II, 4491 | San Salvador | <i>Isidi</i> | <i>P. Licinivs Philetvs et Licinia Crassi</i> | <i>V.S.L.M. LOC. AC.P. A. RE. PVB.</i> | S. I d.C. |

| | | | | | |
|--------------|---------------------------|-------------------------------|-------------------------|-------------|-------------------|
| CIL II, 4493 | Piscina clausurada (1650) | S(aluti) S(acrum o anctae) | C. Troc. Zoticvs | V.S.L.M. | S. II d.C. ¿? |
| CIL II, 4490 | Balneario Llobet | [---] | Q. Cassivs Garonicvs | A.V.S.L.M. | S. II d.C. |
| IRC I, 197 | Mas Manolo | - | - | V.S.L.M. ¿? | S. II-III d.C. ¿? |

Fuente: elaboración propia.

5.1. Isis (CIL II, 4491)

El culto a Isis en conjuntos termales de aguas minero-medicinales es reducido por ser una deidad no salutífera (Díez de Velasco, 1998a). En Hispania tenemos cuatro testimonios en contexto termal: Caldas de Montbui (CIL II, 4491), Chaves (Portugal) (AÉpigr 1956, 255), Braga (CIL II, 2416) y León (IRPLe, 16). Su presencia puede deberse a su rol como protectora del comercio con el que fue incorporada en el siglo II a. C. al panteón romano. Su introducción en Hispania estaría apoyada por la existencia de dos grandes centros comerciales como *Carthago Nova* y *Emporion* (Uroz, 2004-2005). Su invocación en ambientes salutíferos se debería a su carácter multifuncional (*Isis Myrionima*) (Díez de Velasco, 1988; 1998a; Oro, 1996; Uroz, 2004-2005). Destaca su rol como protectora de la salud (Apul., XI, 3), confirmado por la epigrafía con fórmulas como *Pro Salute* y su invocación junto a deidades médicas (AÉpigr 1968, 230, 232; CIL II, 180, 2395, 6185; HEp 18, 2009, 245; IRPLe, 16) (Figura 2).



Figura 2. CIL II, 4491. Fuente: Anna Monleón (Museo Thermalia).

El estudio onomástico de Díez de Velasco (1998a) reveló la condición servil de los dedicantes. El *cognomen Philetvs* de origen griego u oriental es extraño en Hispania hallándose en Barcelona (*IRC* IV, 110, 111) y Tarragona (*CIL* II, 871, 1178, 4226, 6081; *RIT*, 61). Según los estudios de onomástica funeraria de Díaz López (2015) el *cognomen Peregrina* - una de las tres denominaciones adjudicadas a los grupos en los que se divide la mención a las esposas en *Hispania Citerior: ingenuae, peregrinae y servae/libertae* - de raíces latinas estaría ligado a una condición de origen (liberto/a) que adquieren cuando contraen matrimonio con sus dueños. En nuestra inscripción parece ser que el *Crassus* mencionado pudo haberse casado con su liberta. Su predominancia en la *tarraconensis* -Barcelona (*CIL* II, 4561), Jérica (*CIL* II2/14, 242, 247), Sagunto (*CIL* II2/14, 339, 340, 344, 345), Sahelices del Río (*CIL* II, 3128), Tarragona (*CIL* II2/14, 1435) y Tortosa (*CIL* II2/14, 814)- cubre un área ligada a la costa.

Llama la atención como señala Mangas (2015) que la mayoría de los dedicantes a esta divinidad suelen ser mujeres procedentes de las oligarquías locales. En este centro de preferente culto elitista, estos libertos pudieron elegir esta divinidad para hacer su voto al igual que sucede en *Tarraco* (*CIL* II, 4080 = *RIT*, 35), estableciendo una distinción de rango social (Alvar, 1991; Díez de Velasco, 1998a).

Por último, el *cognomen* del patrono de *Licina Peregrina*, un *Crassus*, estaría vinculado con la familia de los *M. Licinii Crassi* (quizás el padre) que fue cónsul en 14 a. C. y gobernador de la *Tarraconense* entre 13-10 a. C. (*CIL* II, 4364= *RIT*, 131). Según Mayer (2010), este *Crassii* pudo haber tenido propiedades en *Aquae Calidae* obtenidas por herencia familiar de las propiedades de los *M. Licinii Crasii*, gobernadores de la *Hispania Citerior* en las últimas fases del siglo I a. C.

Respecto al significado de la *res publica* se han manejado tres hipótesis. Una primera aboga por el traslado de la inscripción por un personaje de *Tarraco* (Díez de Velasco, 1998a) que asociaría el *locus* referido en la inscripción con un emplazamiento público de la capital como un foro o un templo cívico, alimentado por el origen tarraconense de varios de los cultores presentes en Caldas de Montbui (Miró y Pérex, 2017). Una segunda hipótesis defendida por Alvar (1993) sugiere el traslado de la pieza de Tarragona a Caldas donde residirían los dedicantes, sin precisar el origen de los personajes, proponiendo una posible administración de la capital sobre el conjunto termal, sin suficientes pruebas que las sustenten. Una tercera hipótesis defendida por Mayer (2010), se decanta por una entidad local residente sin beneficio real de una organización definida. Nuestra hipótesis se acerca a la teoría propuesta por Mayer, fortalecida con la presencia de la tribu *Galeria* (*IRC* I, 42) y el patrocinio de Tiberio (*IRC* I, 40), elementos base para un primer momento de organización anterior a la promoción municipal (Oller, 2018).

El lugar de hallazgo plantea la posibilidad de su pertenencia a otro edificio diferente al balneario, como un pequeño templo. No sabemos, de ser cierta esta hipótesis, si pudo ser demolido en época de Tiberio (Suet. *Tib.* XXXVI), tras la prohibición de los cultos orientales, especialmente a la diosa Isis (Barceló y Maestro, 2016), o si pudo ser destruido por los cristianos al levantar una ermita medieval en el siglo XI (García, 1986).

Nuestra hipótesis se justifica por el soporte lapídeo, una placa que estaría colgada sobre una pared o formando parte de un pedestal de estatua. Esta posible estatua no tiene cabida en otro lugar que no sea un templo -desligado del ambiente salutar - dedicado a su veneración, siendo en este caso de pequeñas dimensiones, teniendo el paralelo más claro en el templo de Isis de las

termas del barrio del foro de *Carthago Nova* (Abascal, 2004). Por último, ¿Cómo podríamos justificar la introducción del culto oriental de Isis en esta comunidad?

Una primera teoría defendida por Cassani (1948), planteaba la introducción del culto a Isis traído por un personaje de su propio país, una idea poco sostenible. Una segunda teoría defiende una preferencia personal por esta deidad (Díez de Velasco, 1987; Mayer, 2010). Según la investigación de Malaise (1984), la introducción del culto a deidades orientales vendría influenciado desde el litoral mediterráneo, donde existe el culto a Isis y Serapis en ciudades como Ampurias, Sagunto y Tarragona (Díez de Velasco, 1988). Por tanto, en esta zona cuyo motor económico (s. I a. C.- I d. C.) fue la producción y exportación del vino laurionense por vía marítima, encajaría bastante bien la presencia de esta divinidad (Uroz, 2004-2005).

5.2. Apolo (CIL II, 4487, 4488, 4489)

La presencia de Apolo en contextos minero-medicinales hispanos es bastante infrecuente, caso contrario a lo que sucede en la Galia, donde ya Julio César (VI, 17), lo mencionaba como una de las principales deidades para expulsar enfermedades. En la Galia, su atributo principal es el curativo, asociado a deidades autóctonas consideradas como númenes de entidad salutífera. Su relación es directa con los contextos termales por la etimología, los altares asociados a balnearios y santuarios de aguas termales (CIL XIII, 2873, 3635, 5424, 5644, 5645, 5646) y su reflejo en la toponimia del lugar (Olivares, 2017). Así encontramos epítetos asociados a su condición solar como *Belenus* “el brillante”, o *Grannus* “el radiante” o de “la barba joven”, mientras por sus atributos ligados a contextos termales, el más conocido es *Borvo* o *Bormo* “borbotear” o “hirviente” (Jufer y Luginbühl, 2001; Green, 2004).

En Hispania en contexto termal lo tenemos en la *Tarraconensis* —además de en Caldas de Montbui-en Caldas de Malavella (CIL II, 6181). En la *Baetica* un testimonio en *Nescania* (Valle de Abdalajis, Málaga) (CIL II, 2004) y en Lusitania uno en Chaves (Portugal) (Díez de Velasco, 1987) y otro en Valencia de Alcántara (Cáceres) (AÉpigr 1968, 211) (Figura 3).

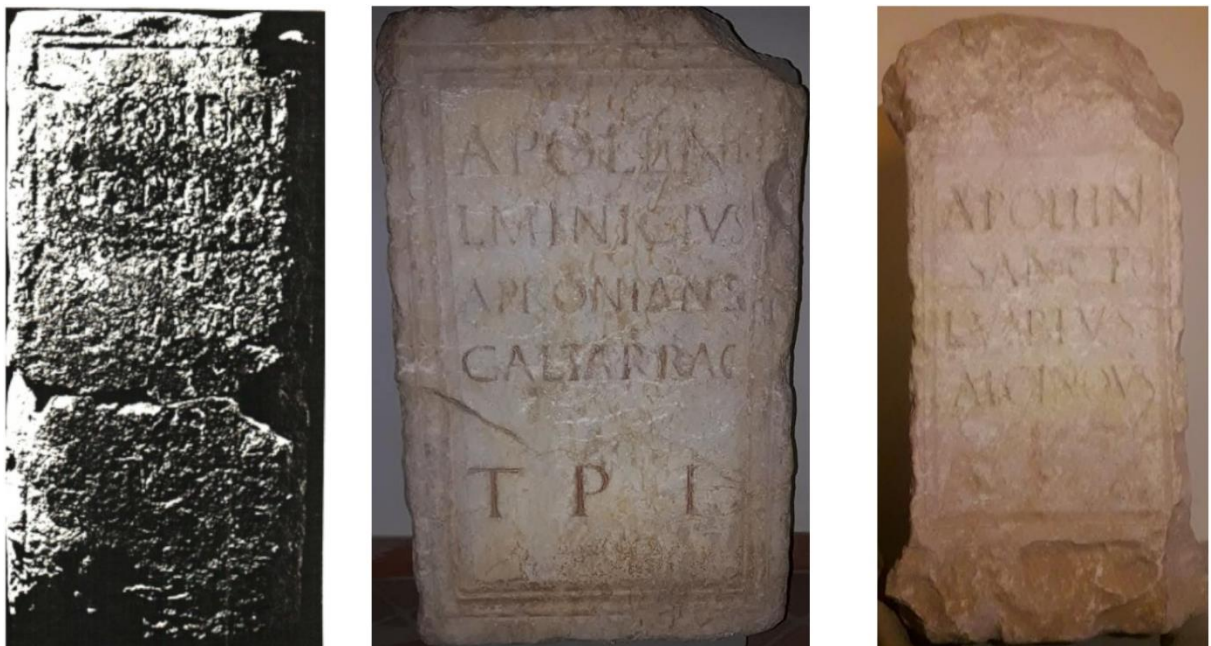


Figura 3. CIL II, 4487, 4488, 4489 ubicados actualmente en los fondos del Museo Thermalia. Fuente: a partir de IRC I (CIL II, 4487) y elaboración propia (CIL II, 4488, 4489).

Ya sabemos de las virtudes terapéuticas de esta deidad pues los romanos pronto lo denominaron *Apolo Medicus* (Macr., I, 17, 15). El carácter salutarífico estaría asociado con el calor y la luz asociados a la temperatura de las aguas termales. Este carácter sanador tiene reflejo en la epigrafía con epítetos como *salutari et medicinali* en una inscripción de Roma (CIL VI, 39). Su invocación junto a otras deidades multifuncionales como Isis, Minerva o Salus era muy frecuente (Mangas, 1992). Por la escasez de testimonios en contextos termales y que la mayoría se hallan en Caldas de Montbui, no sería arriesgado suponer que las aguas de este lugar estuvieran bajo su advocación. No resultaría un fenómeno extraño, pues la existencia de lugares con aguas consagradas a divinidades está bien documentado en Hispania, principalmente a las asociadas a las fuentes y manantiales con raíces prerromanas (Andreu, 2017; Matilla y González, 2017a; Rodríguez y Eguileta, 2017).

La popularidad de Apolo entre miembros de la capital provincial *Tarraco* se halla en una de las dedicaciones a Apolo halladas en La Muntanyeta de Santa Bárbara (Castellón) (AÉpigra 1994, 1082) que menciona su *origo tarraconensis*. Quizás, como señalaba Corell (1994), este fenómeno nos pueda indicar un foco de difusión en la parte oriental de la península cuyo inicio pudo ser *Tarraco*. La hipótesis del balneario bajo la advocación de Apolo se fortalece por la aparición de una cabeza de estatua de mármol blanco atribuida a esta deidad, fechada en época flavia o inicios del siglo II d. C. (Artigues, Miret y Rico, 2017).

Los dedicantes *L. Minicius Apronianus*, *L. Vibius Alcinous* y *M. Fonteius Novatianus* son personajes de la élite de *Tarraco*. De hecho, la *gens Minicii* ha sido descrita como la mejor posicionada a nivel colonial, conventual y posteriormente provincial por la actividad evergética de sus miembros durante los siglos I-II d. C. (Andreu et al., 2006). Un ejemplo de ello es nuestro personaje conocido por dos inscripciones en *Tarraco* donde es mencionado como flamen de Trajano divinizado en un epígrafe dedicado por sus herederos (CIL II, 4274 = RIT, 918) y *duovir quinquenalis* ofreciendo un homenaje estatuario en plata al Genio de *Tarraco* (CIL II, 4071 = RIT, 23).

La *gens Vibia* oriunda de la provincia bética encuentra representación en la *Tarraconensis* con dos inscripciones de este mismo personaje en *Tarraco* (CIL II²14, 1349, 1350). Es posible que fuera un migrante de la bética que pudo asentarse en la capital en fechas cercanas a finales del siglo I d. C. o la primera mitad del siglo II d. C. El papel de esta *gens* está particularmente presente en Córdoba, ciudad originaria de la familia de los *Dasumios* (Syme, 1985), una de las más hacendadas del imperio en suelo hispano. A esta familia por ejemplo pertenecía la mujer de Adriano, *Vibia Sabina*, sobrina del emperador Trajano. Otro dato importante de esta *gens* es que llegó a tener un miembro destacado, *Publio Dasumio Rustico*, que compartió consulado (AÉpigra 1955, 85) con el emperador Adriano en el 119 d. C. (Barceló y Maestro, 2016).

Por último, la *gens Fonteii* cuenta con miembros de rango decurional en la élite de *Tarraco* (Abascal 1994; Andreu, 2017). Nuestro personaje se puede identificar con el padre de *L. Fonteius L.f. Gal. Maternus Novatianus* (CIL II, 4216; 6095), magistrado de *Tarraco* y provincial que fue promovido al *ordo equester* durante el reinado de Nerva (Fabre et al., 1984), mientras que por el contenido de otra inscripción tarraconense (CIL II2/14, 1222) este *Novatianus/Novianus* podría ser identificado como el hijo de un señor *Fonteius Novatus* y *Munnia L.f. Severa* (Rodá, 2000), cuya familia era reconocida y pudo estar conectada con los *Munii* de Dertosa (CIL II2/14, 792; 793 y Álora (CIL II, 1945).

Las dedicaciones a Apolo se caracterizan por presentar un culto plenamente romanizado. Las élites usarían este espacio como lugar de autorepresentación, no siendo un caso único, sino que tenemos otros testimonios en Alange o Caldas de Malavella (Andreu, 2017). La caracterización de estos cultores ligados al ámbito termal, genera como consecuencia la aparición de deidades como Apolo (CIL II, 4487, 4488, 4489, 6181), Juno Regina (CIL II, 1024) o Minerva (CIL II, 4492) en contextos acuáticos, pese a no ser divinidades salutíferas (Díez de Velasco, 1998a). Por último, un aspecto bastante llamativo de los altares votivos dedicados por estos personajes son las fórmulas empleadas –*Consulto, Testamento poni iussit*– que no son características de este tipo de ambientes, siendo habituales en los espacios públicos (ver *supra*). ¿Qué nos puede estar indicado la ausencia de fórmulas típicas de los ambientes salutíferos? Probablemente sean un indicativo de un acto de promoción social por encima del acto religioso que supone el *ex voto* epigráfico a la deidad. Este fenómeno cobra sentido sabiendo la popularidad del mundo de los baños y las aguas medicinales en la Antigüedad, como recogen una larga lista de autores clásicos como Estrabón (IV, 1, 5; IV, 2, 1. VIII, 3, 9; X, 4, 2; X, 4, 13), Marcial (I, 12; 59, 62; III, 20; IV, 4, 25, 30; VI, 42, 43, 48; XI, 82; VI, 42), Pausanias (IV, 35, 11, 12; VIII, 7, 2-3.), Plinio el Viejo (XXXI, 2-3) o Vitruvio (V, 10) entre otros.

5.3. Minerva (CIL II, 4492)

En Hispania el culto a Minerva en conjuntos termales es prácticamente inexistente. Según recoge Andreu (2017) una inscripción hallada en *Pax Iulia* (Beja, Portugal) alusiva a una *Dea Medica* –posiblemente Minerva o Atacina– podría aumentar a dos el número de testimonios. Además podríamos sumar el hallazgo de objetos votivos (lucernas) en el santuario de Cueva de la Lobera (Castellar, Jaén) (Esteban, Rísquez y Rueda, 2014), una cabeza de escultura hallada en *Turiaso* (Tarazona, Zaragoza) (Beltrán y Paz, 2004) y unas aras dedicadas a Minerva cerca de Ercávica, en el paraje de las Pozas de Sacedón (Guadalajara) (Espinosa, 2013).

Por tanto, vemos que sigue la línea de otras provincias donde su culto en contexto termal es escaso, aunque como argumentaba Oró (1996) muy numeroso en lugares acuáticos. Un caso muy representativo sería el complejo de Bath (Inglaterra) donde aparece sincretizada con la deidad indígena Sulis (Cunliffe, 1985) o la tríada salutífera formada por Minerva, Esculapio e Hygia en Jebel Oust (Túnez) en un contexto de aguas termales (Ben Abed y Scheid, 2005). Su presencia en el balneario de Caldas, se debe a su carácter multifuncional, *Minerva Medica* (CIL VI, 10133), y seguramente al gran desarrollo de su culto en la capital provincial (Oró, 1996; Mangas, 2015; Ruiz Rodríguez 2017) (Figura 4).

Esta inscripción destaca por ser de tamaño menor a las aras y pedestales de Apolo, una paginación mal alineada de las filas del texto epigráfico, que no siguen una distribución (*ordinatio*) centrada y horizontal, sino que tienden a la curvatura de los renglones. Esto puede ser explicado por una baja calidad en el trabajo del lapicida, que a su vez puede estar relacionada con la capacidad económica de la dedicante, resultando una pieza más humilde (Abascal, 2019).

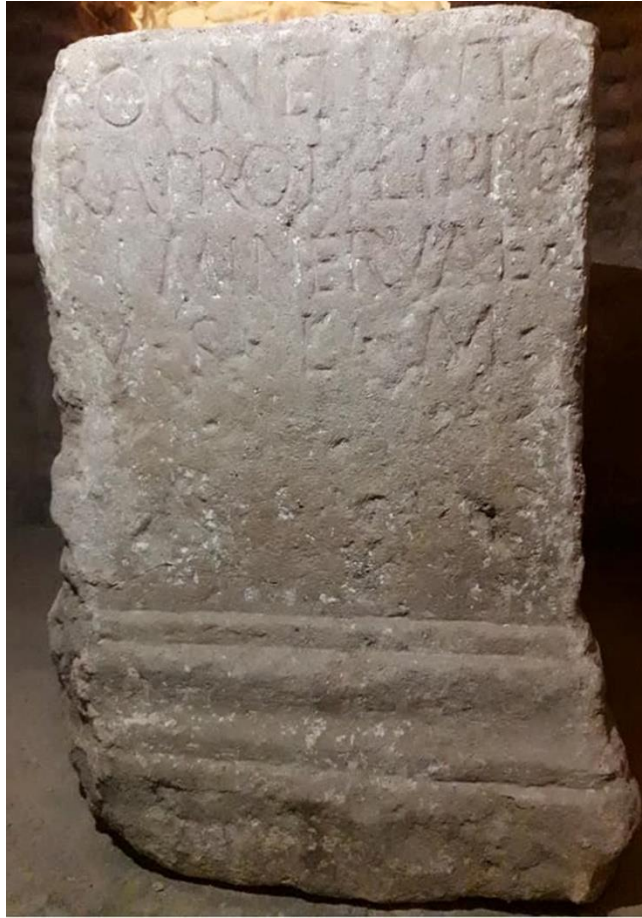


Figura 4. CIL II, 4492 en su ubicación actual en el Balneario Broquetas. Fuente: elaboración propia.

La onomástica de los personajes de la dedicación denota un carácter servil. El *cognomen* de la dedicante de posible procedencia helenística está presente en *Barcino* (CIL II, 6159), *Iluro* (CIL II, 4615) y *Tarraco* (CIL II, 6106). El *cognomen Philippo* puede ser de origen griego sin estar clara la condición social de este personaje. La dedicante es conocida por otra inscripción en *Tarraco* junto a otros dos libertos haciendo una ofrenda a los Dioses Manes (RIT, 681). El patrón *P. Cornelius Florus* está identificado por una inscripción en *Iluro* (CIL II, 4615) en el siglo II d. C. ostentando el cargo de *Seviri Augustalis*, haciendo una ofrenda a Silvano Augusto y posiblemente en otra inscripción de *Tarraco* (CIL II, 6106) que menciona a un *Cornelius Florus* junto a un *Licinius Candidus Claudio Quintilliano* como *magister larum*. Este personaje sería un liberto que llegó a estar muy bien posicionado, como así demuestra el hecho de los cargos desempeñados y ser dueño de otros libertos. Una última cuestión relativa al fenómeno del termalismo reside en la fórmula *Pro Salute* que al igual que sucede con la inscripción de Archena de *Musa Magna* (HEp 15, 2006, 267) donde la dedicante es diferente al enfermo, podríamos imaginar al aquejado acudiendo a tomar las aguas acompañado. A su vez, este tipo de inscripciones demuestra que los baños no serían de uso exclusivo de los enfermos, sino que las personas sanas también los frecuentarían (Velázquez y Redentor, 2017).

5.4. *Salus* (CIL II, 4493)

En Hispania esta deidad paleohispánica es la segunda más asociada a las fuentes termales tras las ninfas, identificada como el principio activo que reside en el agua a través del cual se obtiene

la curación (Oró, 1996; Díez de Velasco, 1998a). Su foco de mayor difusión es la provincia lusitana, una región donde existe una gran presencia de raíces prelatinas con teónimos de origen céltico –Reuve, Bandua, Quangeius, Trebaruna, Nabia, Arentius o Arentia- (Olivares 2000/2001; 2002). En ocasiones se le asocia con un manantial concreto, un aspecto que le acerca al sincretismo propuesto con las ninfas. Un ejemplo de ello es una inscripción de Emerita Augusta (CIL II, 168).

A esta deidad por sus cualidades se la define como una entidad apotropaica (Saladino, 1994), con un ámbito de actuación amplio incluyendo la esfera política (Marwood, 1988). Otros autores como Le Glay (1982), identificarían tres cometidos o ámbitos de acción principales de esta deidad: la salud física y corporal, protectora de la comunidad romana, de un colectivo o una persona y de forma más tardía como protectora del más allá (Llorens, 1994).

En el caso de nuestra inscripción frente a la tradicional predominancia de una onomástica latina entre sus cultores, tenemos rastros de ascendencia etrusca –Trocinae- y oriental –Zoticvs- (Rodá, 2010; Johnston, 2016). El *cognomen* *Zoticvs* “lleno de vida” es muy extraño, aunque hay dos testimonios conservados en Tarragona (CIL II, 2109; RIT, 626). Casi con total seguridad se trate del antiguo nombre de esclavo que este personaje mantuvo al obtener la libertad (*manumissio*). Pese a la naturaleza no latina del *nomen* y el *cognomen*, la invocación del teónimo de la divinidad –*Saluti Sacrum*- denota una *Salus* romanizada (Figura 5).

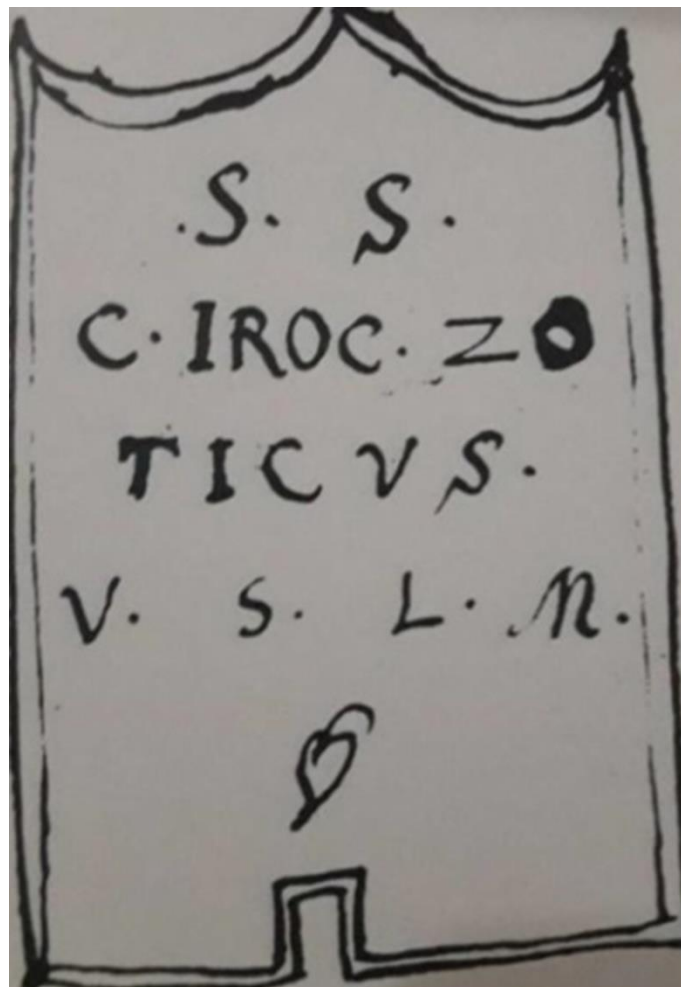


Figura 5. CIL II, 4493 actualmente desaparecida. Dibujo realizado por De Marca (1688:167).

En esta inscripción resulta significativa la *gens* del dedicante identificada en ciudades como Barcelona (CIL II, 4562, 4571, 4582, 6175; IRC IV, 110, 111, 112, 215, 216), Castelldefels (López Mullor, 1992), San Andreu de Llavaneres (IRC I, 125) y Tarragona (CIL II, 4406) en las que existen grupos de individuos que llevan cognomina griegos (Fabre et al., 1984; Díez de Velasco, 1998a; 2010). Su gran foco de actividad estuvo en *Barcino*, donde partiendo de una condición servil consiguieron con el tiempo escalar y mejorar su condición social. Encontramos varios miembros que desempeñan el *sevirato* augustal (HEp 2, 1995, 139; IRC I, 125; IRC IV, 110, 111, 112) o tienen importantes redes clientelares con las *gentes Licinii* y *Pedanii* (CIL VI, 7767), con personajes tan sonados como *L. Licinius Secundus*, el famoso liberto de *L. Licinius Sura* (Gorostidi, 2013; López Mullor, 1992). No solo la epigrafía monumental nos ha dejado huella de la actividad de esta *gens* en la provincia *Tarraconensis*. Esta *gens* estuvo muy ligada a la industria vitivinícola durante la primera mitad del siglo I d. C. como demuestra el caso de *C. Trocinae Synecdemus* (López Mullor, 1992; Mayer, 1980). Siguiendo los estudios y conclusiones de Gorostidi (2013), este personaje sería un ejemplo claro del proceso de enriquecimiento de determinadas *gentes* durante la primera mitad del siglo I d. C. que evolucionarían en la escala social ya en época flavia con el cargo de *sevir* augustal (Gorostidi, 2013).

Estos datos demuestran la gran actividad y carrera social de las *gentes Trocinae* bajo el posible amparo de la todopoderosa *gens* de los *Licinii* (Gorostidi, 2013). Un claro ejemplo de los mecanismos e instrumentos que pudieron favorecer el enriquecimiento que posteriormente derivaría en la aparición de personajes con fuerte representación. Esta manifestación se reflejaría en la epigrafía monumental coincidente con el declive de *gentes* boyantes durante el siglo I d. C. con la llegada a *Barcino* de *Lucius Licinius Secundus*, una decadencia provocada por el descenso de las actividades económicas ligadas al comercio del vino.

5.5. Otras inscripciones

Por último tenemos dos inscripciones que no presentan teónimo. En primer lugar, la inscripción de *Q. Cassius Garonicus* (CIL II, 4490) cuyo interés reside en la onomástica del dedicante. No sabemos exactamente la procedencia del personaje ya que los *Q. Cassi* son inusuales en Hispania, teniendo un testimonio en Tarragona (CIL II, 1620). El *nomen Cassius* tiene un amplio repertorio de testimonios repartidos por las tres provincias, aunque para nuestro caso de estudio cabe destacar la estrecha relación con la familia de los *Minicii* de *Tarraco* (Andreu et al., 2006). El *cognomen Garonicus*, según los estudios realizados por Holder (1896) y Albertos (1966) representaría un hápax de un antropónimo con una raíz indoeuropea procedente del término “Gar” que estudios realizados por Alonso y Villena (1998) identifica con gritar, grito, queja o llamada, proponiendo a partir de esa raíz el posible origen céltico que no tiene evidencia en la epigrafía latina. Existen otros hápax en Cástulo (CIL II, 3302), un *Garici* lusitano (CIL II, 801) y un *Garomarus* del Nórico en Múnich (Alemania) (CIL III, 6010/94).

Lo interesante del *cognomen* de este personaje es su posible origen en un topónimo geográfico. En este caso, lo podríamos relacionar con el río Garona, cuyo origen etimológico puede ser de origen aquitano apareciendo en las fuentes latinas como *Garumna* (Caes., I, 1), señalando la frontera entre los pueblos aquitanos y galos. Esta hipótesis ampliaría el espectro del balneario, que no solo sería provincial, sino que recibiría visitas de personajes de otras regiones más lejanas. La posible omisión del teónimo en la inscripción podría ser un indicador de la deidad tutelar (Apolo) de este centro de aguas sacralizadas (Encarnaçãõ, 1985). En el análisis de la fórmula

final descartamos que fuera dirigida a una deidad originaria de la zona lusitana. Tampoco compartimos la opinión de Abad (1992), que interpretaba la dedicación a Apolo en la fórmula final *Apollini Votum Solvit libens merito*, pues el teónimo de la divinidad no suele ir ubicado en esta parte de la inscripción. Nuestra interpretación se corresponde con lo formulado por Mangas (1992), leyendo *Animo Votum Solvit Libens Merito*, que encaja con las características escriturarias de este tipo de dedicaciones. La cronología de la pieza, datada en torno al siglo II d. C., magnificaría la fase de apogeo del balneario con la venida de forasteros de áreas lejanas.

La última pieza se trata de un fragmento del ángulo inferior de una placa no moldurada de mármol de Proconeso (IRC I, 197) hallada en el núcleo productivo de Mas Manolo, situado a las afueras del municipio. La cronología abarca los siglos I-VI d. C., documentado restos cerámicos, un almacén de *dolia*, una cella vinaria y varios hornos de fundición cerámica, destinados a la producción de ánforas (Barrasetas y Monleón, 1995). En lo referente al fragmento, su estado de conservación es muy deficiente, lo que hace la lectura de las dos líneas del texto que se conservan difícil. La interpretación más aceptada es que sea parte de una fórmula votiva [...] V (...). T (...). S (...). L (...). V (...) / [...] L (*ibens*) M (*erito*) (Mayer y Rodá, 1996). Si aceptamos esta teoría, estaríamos frente a una placa votiva, posiblemente reutilizada como material constructivo en este yacimiento que presenta varias reformas de sus espacios en sus fases II y III con una cronología de los siglos II-III d. C. (Barrasetas y Monleón, 1995). La cronología dada por los editores del IRC, unido al lugar del hallazgo nos podría indicar de un fenómeno de reutilización de materiales (Mayer, 1993) (Figura 6).



Figura 6. CIL II, 4490 e IRC I, 197. Fuente: Fabre et al. 1984, p. 85; Mayer y Rodá 1996, p. 310-311.

6. Caldas de Montbui ¿Balneario de *Barcino* o *Tarraco*?

Según la clasificación propuesta por Matilla Séiquer y González Soutelo (2017a), el balneario de Caldas de Montbui pertenecería a las categorías de urbanos/suburbanos y provinciales. Por la complejidad de sus restos no debió resultar barato de edificar como sucede en otros lugares como Alange, Chaves, Fortuna, Lugo o São Pedro do Sul. Este volumen constructivo hace que no se pueda descartar un acto de evergetismo y mantenimiento como sucede en Archena (CIL II,

3541, 3542). Debemos aceptar que si existen baños que traspasan el ámbito comarcal y local es porque una ciudad ha invertido en ellos, generando infraestructuras acordes al gasto y el flujo de visitantes entre esa posible urbe y el balneario. Las dimensiones y número de las piscinas, sumado al reducido poblamiento inmediato a la surgencia alimentan esta hipótesis. Sin duda, las aguas minero-medicinales de Caldas de Montbui tuvieron éxito por su buena posición dentro del entramado viario, lo cual facilitaba el acceso de viajeros así como las inversiones (Matilla, 2017a).

Las inscripciones votivas analizadas son el fiel reflejo del culto en el balneario de Caldas de Montbui en época romana. El origen de los dedicantes residentes o con actividades en *Barcino*, *Iluro* y *Tarraco* son un punto clave en el papel ejercido por este centro termal. El denso poblamiento de núcleos de explotación agrícola y la existencia de *oppida* en el territorio como el Turó de la Torre Roja –a 3 km del balneario- pese a la falta de infraestructuras de envergadura relacionadas con las aguas termales (Plin., XXXI, 4), no es obstáculo para suponer que los pobladores de este *oppidum* se beneficiarán de sus propiedades (Díez de Velasco, 1998a). Otra cuestión diferente es saber su posible uso ¿De forma curativa?, ¿Asociadas a una divinidad indígena?, ¿Hubo algún tipo de estructura precaria?

Tales elementos tienen que tener detrás la implicación de miembros de buena posición o la inversión de una ciudad importante (Matilla, 2017a). La epigrafía no ofrece pruebas directas de ninguna de las dos suposiciones principalmente porque en su mayoría se corresponde a una cronología más avanzada. Tampoco las fuentes clásicas ayudan en este sentido pues Plinio (III, 23) en su relación de promociones augusteas menciona a los acuicaldenses como *ciuitas stipendiaria*.

El *territorium* del balneario perteneciente al *ager barcinonensis* nos haría pensar por proximidad a su vinculación con la colonia de *Barcino*, de la que dista a 27 km. Sin embargo, la presencia mayoritaria en la epigrafía de dedicantes con *origo tarraconensis* o documentados en *Tarraco*, que dista a 118 km, es otra posibilidad a considerar. Según los cálculos de Guédon para el África romana (2010), se pueden considerar desplazamientos de 30/40 km diarios.

Este panorama situaría a un recorrido de 1 día desde Barcelona y a 3 días y medio desde Tarragona. A pesar de las distancias mencionadas, la epigrafía es evidencia de que no suponían un impedimento para ir a tomar las aguas. Ya en época augustea se acomete una amplia reforma y configuración del territorio con la articulación de una compleja red viaria como punto clave (Flórez y Rodá, 2014). De esta manera Caldas de Montbui quedaría bien comunicada en el nudo de comunicaciones iniciado a finales del siglo II a. C. con la vía Auso-Vallés (vía 3b) de la que se tienen documentados tres miliarios (IRC I, 175, 176, 181). Esta vía conectaría en época imperial con la vía Iluro-Vallés (vía 3) dándole una salida a la costa. Ya sabemos en época imperial el gran entramado viario que tiene el Vallés llegando a contar con 4 vías: Vía del Besòs y Mogent (vía 1), vía del Congost (vía 2), vía Iluro-Vallés (vía 3) y una vía central (vía 4) que recorre el territorio del Vallés de suroeste a noroeste desde Sabadell en dirección a Llinars del Vallés (Flórez y Rodá, 2014). En el recorrido de este nudo de comunicaciones del interior hay documentadas cuatro mansiones: *Ad Fines*, *Arragone*, *Praetorio* y *Semproniana*, citadas en los vasos de Vicarello (CIL XI, 3281, 3282, 3283, 3284) y el Itinerario Antonino, ubicadas claramente en función de los recursos naturales.

Así, los viajeros tomarían la vía II del itinerario de Antonio hasta la altura de Sabadell, donde estaría situada la *mansio* Arragone, desde donde se trasladarían en dirección a Granollers para conectar con el trazado de la vía *Iluro-Aquae Calidae*. El camino pasaría muy cerca de Caldas a juzgar por el miliario de la Creu de Baduell en la vecina población de Santa Eulalia de Ronçana, situado apenas a 3 km del balneario (Florez y Rodá, 2014).

Esta buena conexión incentivaría el tránsito de viajeros, teniendo la certeza de que su desplazamiento por motivos de salud y promoción social son un pequeño reflejo de la entidad y popularidad del balneario (Figura 7).

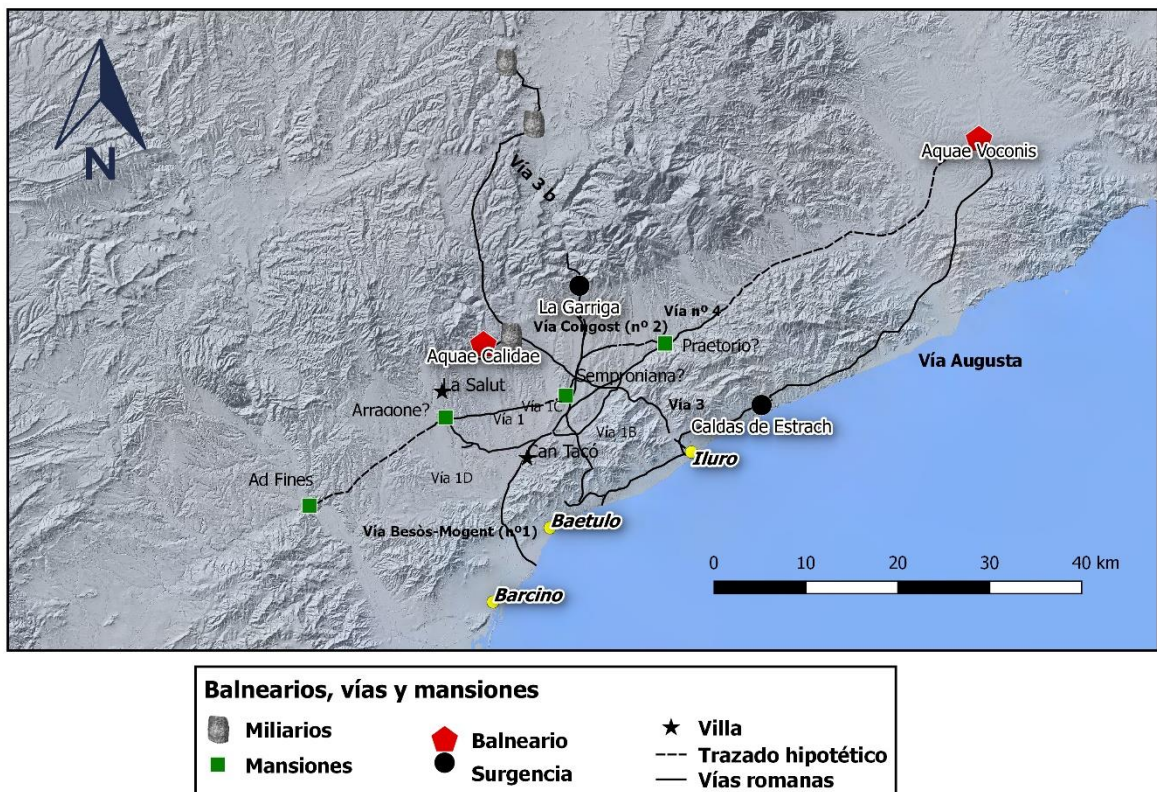


Figura 7. Mapa con la representación del entramado viario de época imperial en el área del Vallés en relación con los principales balnearios y surgencias del entorno aprovechadas en época romana y la disposición de mansiones en el centro del nudo de comunicaciones. Fuente: elaboración propia.

Un aspecto que refuerza el vínculo del balneario con *Barcino* y *Tarraco* es la inexistencia de ningún baño intermedio. El más cercano situado en La Garriga está a 12 km en línea recta, Caldas de Estrach en la costa a 35 km y ya muy alejado en Gerona, Caldas de Malavella a 59 km aproximadamente. Por otra parte, tanto los restos de La Garriga como los de Caldas de Estrach carecen de infraestructuras de entidad, ni presentan hallazgos epigráficos asociados a los manantiales. Sus aguas presentan temperaturas de 36,9°C y 52,4°C respectivamente. Los restos de Caldas de Malavella sí presentan complejidad arquitectónica con la documentación de dos complejos termales, el hallazgo de epigrafía con una dedicación a Apolo (CIL II, 6181) y el testimonio de *origo aquicaldensis* de un magistrado local (IRC III, 9), pero la termalidad de sus aguas –con 50,9°C– es inferior a la de Caldas de Montbui (Matilla y González, 2017b).

Queda demostrado que tanto por la termalidad de sus aguas (73°C), la mayor proximidad a *Barcino* y *Tarraco*, su entidad arquitectónica, el origen foráneo de los dedicantes, el paso del ramal de una vía cercana al balneario y la presencia de materiales lapídeos de importación, son evidencias más que suficientes para que las aguas de Caldas de Montbui fueron las preferidas por la élite y que serían por tanto famosas por sus efectos curativos.

7. Reflexiones finales

El conjunto de datos y argumentos expuestos durante la presente investigación nos lleva al planteamiento de unas reflexiones finales. En un inicio la evolución del núcleo termal de Caldas de Montbui comienza tras las reformas augusteas del territorio a finales del siglo I a. C. con la fundación de la colonia de *Barcino* y la configuración de una compleja red viaria. La importancia económica del Vallés con su pujante industria vitivinícola desde la segunda mitad del siglo I a. C. propiciaría su promoción en época augustea. Consideramos pues factible la promoción a *ciuitas* termal con el objetivo de dotar un núcleo que vertebrara el territorio circundante y su densa red de explotación del vino. Un caso similar está documentado en el Vallés Occidental con el núcleo de *Egara* (Prieto y Oller, 2009). Estos centros actuarían como lo que se ha denominado *ciuitas sine urbe* (ciudades sin trama urbana). Sin embargo, la interpretación del núcleo presenta una serie de dificultades evidenciadas por la arqueología ante la falta de nuevas excavaciones en extensión, el silencio de las fuentes literarias y la epigrafía que pese a ser abundante no cita el topónimo de Caldas en la Antigüedad. A favor de la entidad del núcleo termal está la industria vitivinícola con la denominación del vino de Lauro en muy buena estima por las fuentes clásicas (Plin., XIV, 71) y cuya dimensión es patente a través de las marcas anfóricas. La temprana adopción de categoría jurídica con Augusto entroncaría bien con el patrocinio de Tiberio sobre esta comunidad. Este tipo de patrocinios imperiales solían estar vinculados con fundaciones de nuevos núcleos o concesiones jurídicas, y dotan de envergadura a este patronato imperial por la escasez de testimonios tras la adopción del título de *pater patriae* por Augusto en el 2 a. C. (Oller, 2018). Observamos que a partir del reinado de Tiberio se da un gran crecimiento económico con la industria del vino. El patrocinio supondría la continuación de la labor de las reformas augusteas en la zona, impulsado por la actividad de poderosas *gentes* activas en la zona como los *Cornelii* o los *Licinii* (Berni, Carreras y Revilla, 1998).

La evolución política de la zona y la convulsa situación del imperio tras el año de guerras civiles de los cuatro emperadores (69 d. C.) hizo que ambas *ciuitates* promocionaran a *municipium flavium* con Vespasiano confirmando su categoría jurídica y su posición como aglomeraciones secundarias y ejes vertebradores del territorio bajo las directrices de la colonia de *Barcino*. Un caso sintomático al respecto es el otro enclave termal del noreste de la provincia también promocionado bajo los flavios como así demuestra la presencia de la tribu *Quirina* (IRC III, 8). En Caldas de Montbui, la presencia de la tribu *Galeria* es un elemento más para reforzar la posible promoción a *ciuitas* en época augustea, una condición que sus ciudadanos mantendrían con la municipalidad y que a su vez refuerza el vínculo con Augusto y sus herederos.

En época flavia, el protagonismo lo tiene el balneario con la epigrafía como síntoma del grado de popularidad y flujo de bañistas. Esta dimensión la justifica el *status* social de los dedicantes, miembros de la oligarquía provincial y la preferencia de elección personal de las divinidades antes que por ser estrictamente salutíferas y ligadas a las aguas como sucede en el territorio de la Galia (Green, 2004; Jufer y Luginbühl, 2001; Olivares, 2017). Un aspecto importante teniendo

en cuenta el volumen y entidad arquitectónica de los restos conservados es la inexistencia de una zona de hospedería, un elemento que la arqueología no ha conseguido documentar en la mayoría de balnearios de Hispania con las excepciones de Archena y Fortuna. Dos hipótesis son posibles a este respecto: la destrucción por intervenciones posteriores o la falta de nuevas excavaciones.

A pesar de ello estamos completamente seguros de que tras la municipalidad en época flavia, durante un período de al menos 50-60 años el balneario recibió un constante flujo de bañistas locales, provinciales y quizás de fuera de la provincia. La epigrafía solo documenta la visita de personajes foráneos, pero es indudable que el tamaño de las piscinas y el nudo de comunicaciones alrededor del balneario harían que lo frecuentaran individuos del ámbito comarcal y local.

¿Qué sucede a partir de la segunda mitad del siglo II d. C.? El proceso de decadencia a partir del siglo II d. C. se manifiesta con el abandono de la actividad en los núcleos agrarios de alrededor, la desaparición de restos epigráficos y culminado con la reutilización de parte sus estructuras como necrópolis en el siglo IV d. C. Quizás la época severa es la más sintomática de este fenómeno con el abandono de edificios públicos de carácter lúdico (teatros, circos, anfiteatros...) reconvertidos muchos de ellos en talleres, viviendas, necrópolis o canteras (Mayer, 1993).

Abreviaturas

AEpigr. *L'Année épigraphique: Revue des publications épigraphiques relatives a l'antiquité romaine.* Paris. 1888–.

CIL II. *Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Corpus Inscriptionum Latinarum II. Inscriptiones Hispaniae Latinae.* Berlín. 1869.

CIL III. *Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Corpus Inscriptionum Latinarum III. Inscriptiones Asiae, Pannoniae, Illyrici, Moesiae, Macedoniae et Aethiopiae.* Berlín. 1873.

CIL VI. *Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Corpus Inscriptionum Latinarum VI. Inscriptiones Urbis Romae.* Berlín. 1876.

CIL XI. *Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Corpus Inscriptionum Latinarum XI. Inscriptiones Aemiliae, Etruriae, Umbriae Latinae.* Berlín. 1888.

CIL XIII. *Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Corpus Inscriptionum Latinarum XIII. Inscriptiones trium Galliarum et Germaniarum.* Berlín. 1899.

HEp. *Hispania Epigraphica.* Madrid 1989.

IRC I. Fabre G., Mayer, M. y Rodá. I. *Inscriptions Romaines de Catalogne.* I. Barcelona. 1984.

IRPLE. Diego Santos, F. *Inscripciones romanas de la provincia de León.* León. 1986.

RIT. Alföldy, G. *Die römischen Inschriften von Tarraco.* Madrid. 1975.

Bibliografía

Abascal Palazón, J. M. (1984). Los cognomina de parentesco en la Península Ibérica. A propósito del influjo romanizador en la onomástica. *Lucentum, III*, 219-259.

Abascal Palazón, J. M. (2004). Cultos orientales en Carthago Nova. *Scombraria*, 103-106.

- Abascal Palazón, J. M. (2019). Los talleres epigráficos de Hispania. En A. Alvar Ezquerra (coord.), *Siste, viator. La epigrafía en la antigua Roma* (pp. 41-51). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Abascal Palazón, J. M. y Ramallo Asensio, S. F. (1997). *La ciudad de Carthago Nova: La documentación epigráfica (La ciudad romana de Carthago Nova. Fuentes y materiales para su estudio. Volumen 3. Murcia: Universidad de Murcia.*
- Abascal Palazón, J. M., Picallo, H. y Losada, X. M. (2018). Inscripción votiva de Caldas de Reis, Pontevedra (Conventus Lucensis, Hispania citerior). *Ficheiro epigráfico*, 173, 659-661.
- Albertos Firmat, M. L. (1966). *La onomástica personal primitiva de Hispania Tarraconense y Bética*, Salamanca: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Alvar Ezquerra J. (1991). Marginalidad e integración en los cultos místéricos. En F. Gascó La Calle y J. Alvar Ezquerra (coords.), *Heterodoxos, reformadores y marginados en la Antigüedad clásica* (pp. 71-90) Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Alvar Ezquerra J. (1993). Los cultos místéricos en la Tarraconense. En M. Mayer i Olivé y J. Gómez Pallarés (eds.), *Religio deorum. Actas del Coloquio Internacional Epigrafía y Sociedad en Occidente* (pp. 27-46). Sabadell: AUSA.
- Álvarez Pérez, A., Gutiérrez-García Moreno, A. y Rodá de Llanza, I. (2010). Las rocas ornamentales en las provincias del imperio: el caso del Brocatello y la piedra de Santa Tecla. En S. Camporeale, H. Dessales, A. y Pizzo (coords.), *Arqueología de la construcción II: Los procesos constructivos en el mundo romano: Italia y provincias orientales. Anejos del Archivo español de arqueología LVII* (pp. 539-554). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Andreu Pintado, J. (2017). La sacralización del agua en Hispania romana: una perspectiva epigráfica. En M. J. Pérex Agorreta y M. Miró i Alaix (eds.), *VBI AQVAE IBI SALVS. Aguas mineromedicinales, termas curativas y culto a las aguas en la Península Ibérica (Desde la Protohistoria a la Tardoantigüedad)* (pp. 84-114). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Andreu Pintado, J., Otiña Hermoso, P. y Curulla Ferré, Ó. (2006). Un nuevo documento sobre los Minicij de Tarraco. *Bulletí Arqueològic*, 28, 199-210.
- Artigues, P.L.; Miret, M. y Rigo, A. (2018). Les Termes romanes de Caldes de Montbui. Una nova visió a partir de les darreres intervencions. *Tribuna d'Arqueologia 2017-2018*. Recuperado de <https://tribunadarqueologia.blog.gencat.cat/2018/05/11/propera-conferencia-de-la-tribuna-darqueologia-2017-2018-les-termes-romanes-de-caldes-de-montbui-una-nova-visio-a-partir-de-les-darreres-intervencions-en-directe-per-internet/>
- Barceló, P. y Ferrer Maestro, J. J. (2016). *Historia de la Hispania romana*. Madrid: Alianza editorial.
- Barrasetas i Dujon, M. E. y Monleón Esterlí A. (1995). Intervenció arqueològica al jaciment romà del Mas Manolo (Caldas de Montbui, Vallés Oriental). *Tribuna d'arqueologia*, n.º1993-1994, 87-94.
- Ben Abed A. y Scheid J. (2005). Nouvelles recherches archéologiques à Jebel Oust (Tunisie). *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres* (pp. 321-349). Paris: Boccard.

- Beltrán Lloris, M., Paz Peral, M. y Ortiz Palomar, E. (2004). Las aguas sagradas del municipium de Turiaso. Excavaciones en el patio del colegio Joaquín Costa (antiguo Allué Salvador). *Caesaragusta*, 76, 15-31.
- Berni Millet, P. (2015). Novedades sobre la tipología de las ánforas Dressel 2-4 tarraconenses. *Archivo Español de Arqueología*, 88, 187-201. doi: [10.3989/aespa.088.015.010](https://doi.org/10.3989/aespa.088.015.010)
- Berni Millet, P., Carreras Monfort, C. y Revilla Calvo, V. (1998). Sobre dos nuevos Cornelii del vino tarraconense. *Laietània*, 11, 109-124.
- Berni, Millet P. y Miró Canals, J. (2013). Dinámica socioeconómica en la Tarraconense Oriental a finales de la República y comienzos del Imperio. El comercio del vino a través de la epigrafía anfórica. En J. López (ed.), *Tarraco Biennal. Actes del 1er Congrès Internacional d'Arqueologia i Món Antic. Govern i societat a la Hispània Romana. Novetats epigràfiques. Homenatge a Géza Alföld* (pp. 63-83). Tarragona: Fundació Privada Mútua Catalana.
- Boneville, J. N. (1982). Remarques sur l'indication de l'origo par la tribu et le toponyme après des *tria nomina* sans filiation. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 18, 5-32.
- Bouza Vila, J. y Cifuentes i Comamala, Ll. (2002). *Història termal de Caldes de Montbui* (1.ª edición). Caldes de Montbui: Ajuntament de Caldes de Montbui.
- Carreras Monfort, C. (2016). Pascual 1 (Área costera noreste tarraconense). *Amphorae ex Hispania. Paisajes de producción y de consumo*, 1-5. Recuperado de <http://amphorae.icac.cat/amphora/pascual-1-tarraconensis-northern-coastal-area>
- Cassani, J. L. (1948). Tres termas medicinales en la España Romana. *Cuadernos de Historia de España*, X, 105-111.
- Corell i Vicent, J. (1994). La Muntanyeta de Santa Bàrbara (La Vilavella, Castellón): ¿Un santuario de Apolo? *Sylloge epigraphica Barcinonensis*, 1, 155-187.
- Cunliffe, B. (ed.) (1985). *The Temple of Sulis Minerva at Bath: The Finds from the Sacred Spring*. Oxford: Oxford University School of Archaeology.
- Díaz López, L. (2015). Vxor Merens. La consideración de la mujer en la epigrafía funeraria de la Hispania Citerior. *Cuadernos de Arqueología*, 23, 49-95. doi: [10.15581/012.23.49-95](https://doi.org/10.15581/012.23.49-95)
- Díez de Velasco, F. (1985). Balnearios y dioses de las aguas termales en Galicia romana. *Archivo español de arqueología*, 58, 69-98.
- Díez de Velasco, F. (1987). Balnearios y divinidades de las aguas termales en la Península Ibérica en época romana: Reflexiones en torno a Bormanico. En J. C. Bermejo Barrera y M. García Sánchez (eds.) ΔΕΣΜΟΙ ΦΙΛΙΑΣ BONDS OF FRIENDSHIP *Studies in ancient history in honour of Francisco Javier Fernández Nieto* (pp. 123-136). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Díez de Velasco, F. (1988). Invocaciones a Isis en ciudades de aguas (Aquae) del occidente romano. En R. Rubio Ribera (coord.), *Isis: Nuevas perspectivas* (pp. 142-153). Madrid: Ediciones Clásicas.
- Díez de Velasco, F. (1998a). *Termalismo y Religión: la sacralización del agua termal en la península ibérica y el norte de África en el mundo antiguo. Ilu. Revista de ciencias de las religiones. Anejos*. Madrid: Universidad Complutense.
- Díez de Velasco, F. (1998b). Las Aquae (Ciudades de aguas) y la práctica balnear en la Península ibérica en época romana. *Contrastes*, 5, 112-117.

- Encarnação J. D. (1985). Omissão dos teónimos em Inscrições votivas. *Veleia*, 2-3, 305-310.
- Esteban, C., Rísquez, C., y Rueda, C. (2014). Una hierofanía solar en el santuario ibérico del Castellar (Jaén). *Archivo español de arqueología*, 87, 91-107. doi: [10.3989/aespa.087.014.006](https://doi.org/10.3989/aespa.087.014.006)
- Espinosa, D. (2013). Ercávica, oppidum latinorum veterum. En M. L. Cerdeño, E. Gamó y T. Sagardoy (coords.), *La romanización en Guadalajara. Arqueología e Historia* (pp.73-89.). Madrid: La Ergástula.
- Flórez i Santasusanna, M. y Rodá de Llanza, I. (2014). Las Vías romanas en Cataluña: El caso del Vallés oriental (Barcelona). En E. Boube, A. Bouet y F. Colleoni (eds.), *De Rome a Lugdunum des Convénes. Itinéraire d'un Pyrénéen par monts et par vaux. Hommages offerts à Robert Sablayrolles* (pp. 247-262). Bordeaux: Ausonius.
- Fortó, A., Maese, X., Pelegero, J., Pisa, J. y Vidal, A. (2005). El poblado ibérico de la Torre Roja (Caldas de Montbui-Sentmenat). *Lauro*, 26-27, 5-18.
- Fortó, A. y Maese, X. (2012). La Torre Roja: un jaciment ibèric i medieval (Caldas de Montbui, Vallés Oriental; Sentmenat, Vallés Occidental). *Tribuna d'Arqueologia*, 2009-2010, 113-152.
- García Alonso, J. y Arnaiz-Villena, A. (1998). *Minoicos, cretenses y vascos: un estudio genético y lingüístico*. Madrid: Fundación de estudios genéticos y lingüísticos- Complutense.
- García Carrera, R. (1986). *Esglésies i capelles romàniques de Caldes de Montbui*. Terrasa: Egara.
- González Soutelo, S. (2013). ¿De qué hablamos cuando hablamos de balnearios romanos? La arquitectura romana en los edificios de baños con aguas mineromedicinales en Hispania. *Cuadernos de prehistoria y arqueología de la Universidad Autónoma de Madrid*, 39, 123-150.
- Gorostidi Pi, D. (2013). Sobre les marques SYN / SYNE i la seva identificació amb C. Trocina Syncedemus, sevir Augustal de la colònia de Barcino. En C. Carreras Monfort, y A. T. Holder (1896). *Alt-Celtischer Sprachschatz*. Vol. I. Leipzig: B.G. Teubner.
- Green, M. J. (2004). *Guía completa del mundo celta*. Madrid: Oberon.
- Guédon, S. (2010). *Le voyage dans l'Afrique romaine*. Bordeaux: Ausonius.
- Johnston, H. W. (2016). *La vida en la antigua Roma*. Madrid: Alianza editorial.
- Jufer, N. y Luginbühl, T. (2001). *Les dieux gaulois: répertoire des noms de divinités celtiques connus par l'épigraphie, les textes antiques et la toponymie*. Paris: Editions Errance.
- López Mullor, A. y Guitart i Duran, J. (2013) (eds.), *Barcino II: Marques i terrisseries d'àmfores del Baix Llobregat* (pp. 287-296). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Le Glay, M. (1982). Remarques sur la notion de Salus dans la religion romaine. En U. Bianchi y M. J. Vermaseren (eds.), *La soteriologia dei culti orientali nell'impero romano* (pp. 427-444). Leiden: Brill.
- Llorens Forcada, M. M. (1994). *La ciudad de Carthago Nova: las emisiones romanas*. Murcia: Universidad de Murcia.
- López Mullor, A. (1992). Redescubrimiento de una inscripción latina en el castillo de Castelldefels (Barcelona). *Espacio, Tiempo y Forma, Serie I, Prehistoria y Arqueología*, 389-400.

- Malaise, M. (1984). La diffusion des cultes égyptiens dans les provinces européennes de l'empire romain, *Aufstieg und Niedergang der römischen Welt, II*, 17(3), 1615-1691.
- Mangas Manjarres, J. (1992). El culto de Apolo en Hispania. Testimonios epigráficos. *Collection de l'Institut des Sciences et Techniques de l'Antiquité*, 463, 171-192.
- Mangas Manjarres, J. (2015). La religión de la Hispania romana. *De Medio Aevo*, 8(2), 1-24.
- Martín i Oliveras, A., Rodá de Llanza, I. y Velasco Felipe, C. (2007). Cella Vinaria de Vallmora (Teià, Barcelona). Un modelo de explotación vitivinícola intensiva en la Layetania, Hispania Citerior (s. I a.C.- V d.C.). *Historia antiqua*, 15, 195-212.
- Marwood, M. A. (1988). *The Roman Cult of Salus*. Oxford: BAR Publishing.
- Matilla Séiquer, G. (2017a). Balnearios, ciudades y vías. Hacia un planteamiento del problema. En G. Matilla Séiquer y S. González Soutelo (eds.). *Termalismo Antiguo en Hispania: Un análisis del tejido balneario en época romana y tardorromana en la península ibérica. Anejos de Archivo Español de Arqueología*, LXXVIII (pp. 297-339). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Matilla Séiquer, G. (2017b). El balneario romano de Fortuna. Visión de conjunto tras la última campaña de excavaciones. En G. Matilla Séiquer y S. González Soutelo (eds.). *Termalismo Antiguo en Hispania: Un análisis del tejido balneario en época romana y tardorromana en la península ibérica. Anejos de Archivo Español de Arqueología*, LXXVIII (pp. 131-170). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Matilla Séiquer, G. y González Soutelo, S. (2017a). El balneario romano: Concepto, definición y criterios de jerarquización a partir de los ejemplos hispanos. En G. Matilla Séiquer y S. González Soutelo (eds.). *Termalismo Antiguo en Hispania: Un análisis del tejido balneario en época romana y tardorromana en la península ibérica. Anejos de Archivo Español de Arqueología*, LXXVIII (pp. 17-61). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Matilla Séiquer, G. y González Soutelo, S. (2017b). Inventario y revisión de los principales enclaves de aguas mineromedicinales en Hispania. Un estado de la cuestión. En G. Matilla Séiquer y S. González Soutelo (eds.). *Termalismo Antiguo en Hispania: Un análisis del tejido balneario en época romana y tardorromana en la península ibérica. Anejos de Archivo Español de Arqueología*, LXXVIII (pp. 495-602). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Matilla Séiquer, G. y González Soutelo, S. (eds.) (2017c). *Termalismo Antiguo en Hispania: Un análisis del tejido balneario en época romana y tardorromana en la península ibérica. Anejos de Archivo Español de Arqueología*, LXXVIII. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Mayer i Olivé, M. (1980). Dos inscripciones posiblemente barcelonesas. *Rivista di Studi Liguri*, XLVI, 158-166.
- Mayer i Olivé, M. (1985). La qüestió d'Aquae Calidae. *Fonaments*, 5, 161-186.
- Mayer i Olivé, M. (25-27 Enero 1990). El paganismo cívico de los siglos II y III en la Hispania Citerior. Su reflejo en la epigrafía. En *Ciudad y comunidad cívica en Hispania. Siglos II y III d.C. Cité et communauté civique en Hispania* (pp. 161-176). Madrid: Casa de Velázquez, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- Mayer i Olivé, M. (2010). El problema de las Aquae Calidae del norte del conventus tarraconensis. *Palaeohispanica*, 10, 303-317.
- Mayer i Olivé, M. y Rodá de Llanza, I. (1984). *La romanització del Vallès segons l'epigrafia*. Sabadell: Museu de Sabadell.
- Mayer i Olivé, M. y Rodá de Llanza, I. (1996). Epigrafía. 1. Barcelona 1.2. Vallès Occidental. 1.2.1. Mas Manolo. *Fonaments*, 9, 310-311.
- Miró i Alaix, C. (1992). La arquitectura medicinal de época romana en Catalunya. Las termas de Caldes de Montbui como ejemplo. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie II, Hª antigua*, 5, 255-275.
- Miró i Alaix, C. y Peréx Agorreta, M. J. (2017). Las termas medicinales en época romana. Arquitectura al servicio de la salud y el culto. En M. J. Pérex Agorreta y C. Miró i Alaix (eds.), *Vbi Aquae Ibi Salvs. Aguas mineromedicinales, termas curativas y culto a las aguas en la Península Ibérica (Desde la Protohistoria a la Tardoantigüedad)* (pp. 152-168). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Olesti Vila, O. (2005). Propiedad de la tierra y élites locales. El ejemplo del *ager barcinonensis*. En *Histoire, espaces et marges de l'Antiquité: hommages à Monique Clavel-Lévêque*, 4. (pp. 175-200). Paris: Institut des Sciences et Techniques de l'Antiquité (Collection « ISTA », 985).
- Olesti Vila O. y Carreras Monfort, C. (2013). Le paysage social de la production vitivinicole dans l'ager Barcinonensis: esclaves, affranchis et institores. *Dialogues d'h. ancienne*, 39(2), 147-189.
- Olivares Pedreño, J. C. (2000-2001). Teónimos y fronteras étnicas: los lusitani. *Lucentum*. XIX-XX, 5-43.
- Olivares Pedreño, J. C. (2002). *Los dioses de la Hispania Céltica. Bibliotheca Archaeologica Hispana, 15 – Publicaciones de la Universidad de Alicante, Anejos de Lucentum*, VII. Madrid: Publicaciones del Gabinete de Antigüedades de la Real Academia de Historia.
- Olivares Pedreño, J. C. (2017). Las divinidades célticas relacionadas con las aguas termales y la salud y los dioses paleohispanicos. En G. Matilla Séiquer y S. González Soutelo (eds.). *Termalismo Antiguo en Hispania: Un análisis del tejido balneario en época romana y tardorromana en la península ibérica. Anejos de Archivo Español de Arqueología*, LXXVIII (pp. 451-465). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Oller Guzmán, J. (2018). Tiberio y el núcleo romano de Caldes de Montbui (Barcelona). Evidencias de una relación de patrocinio imperial en el conventus Tarraconensis. *Gerión*, 36(1), 185-204. doi: [10.5209/GERI.60299](https://doi.org/10.5209/GERI.60299)
- Oró Fernández, E. (1996). El balneario romano: aspectos médicos, funcionales y religiosos. Balneario romano y la Cueva Negra. *Antigüedad y Cristianismo*, XIII, 23-151.
- Pascual Guasch, R. (1977). Las ánforas de la Layetania. En *Méthodes classiques et méthodes formelles dans l'étude typologique des amphores. Actes du colloque de Rome, 27-29 mai 1974. Publications de l'École française de Rome*, 32. Roma: École Française de Rome.
- Prieto Arciniega, A. y Oller Guzmán, J. (2009). El conciliabulum de Égara. De espacio político a espacio sagrado. En J. Mangas Manjarres y M. A. Novillo López (eds.). *Santuarios suburbanos y del territorio de las ciudades romanas* (pp. 441-456). Madrid: ICCA.

- Rodá de Llanza, I. (1988). Luci Minici Natal Quadroni Vero i la societat barcelonina del seu temps. *Revista de Catalunya*, 22, 37-51.
- Rodá de Llanza, I. (2000). Testimonios epigráficos de las termas. En C. García Ochoa y V. García Entero (eds.), *Termas romanas en el occidente del imperio* (pp. 123-134). Coloquio internacional. Gijón: VTP editorial.
- Rodríguez Cao, C. y Eguileta, J. M. (2017). El balneario romano de la ciudad de Ourense: Primer avance de las excavaciones. En G. Matilla Séiquer y S. González Soutelo (eds.) (2017). *Termalismo Antiguo en Hispania: Un análisis del tejido balneario en época romana y tardorromana en la península ibérica. Anejos de Archivo Español de Arqueología*, LXXVIII (pp. 95-115). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Ruiz Rodríguez, J. C. (2016). El uso del mármol lunense en la epigrafía de ámbito público. El caso de Tarraco en época altoimperial (Siglos I y II N.E.). *Cuadernos de arqueología (CAUN)*, 24, 103-120. doi: [10.15581/012.24.007](https://doi.org/10.15581/012.24.007)
- Ruiz Rodríguez, J. C. (2017). El culto a Minerva en Tarraco. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie II, Historia Antigua*, 30, 323-350. doi: [10.5944/etfii.30.2017.19330](https://doi.org/10.5944/etfii.30.2017.19330)
- Saladino, V. (1994). Salus. *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae*, VII(1), 656-661.
- Syme, R. (1985). The Testamentum Dasumii: Some Novelties. *Chiron*, 15, 41-63.
- Uroz Rodríguez, H. (2004-2005). Sobre la temprana aparición de los cultos de Isis, Serapis y Caelestis en Hispania. *Lucentum*, XXIII-XXIV, 165-180.
- Velázquez, I. y Redentor, A. (2017). Musa Magna en una inscripción votiva de Archena. En G. Matilla Séiquer y S. González Soutelo (eds.) (2017). *Termalismo Antiguo en Hispania: Un análisis del tejido balneario en época romana y tardorromana en la península ibérica. Anejos de Archivo Español de Arqueología*, LXXVIII (pp. 485-492). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Fuentes

- Apuleyo. *Metamorfosis*. Madrid: Cátedra. 2018. [Edición y traducción de José María Royo].
- Estrabón. *Geografía*. Madrid: Gredos. 2003. [Introducción, Traducción y Notas de M^a Paz de Hoz García- Bellido].
- Julio César. *De Bello Gallico*. Madrid: Orbis S.A. 1986. [Traducción directa del latín: José Goya Muniáin y Manuel Balbuena].
- Macrobio. *Saturnalia*. Madrid: Akal. 2009. [Traducción de Juan Francisco Mesa Sanz].
- Marcial. *Epigrammata*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. 2003 [Texto, introducción y notas de José Guillén].
- Pausanias. *Descriptio Graeciae*. Madrid: Gredos. 1994. [Introducción, Traducción y Notas de María Cruz Herrero Ingelmo].
- Plinio el Viejo. *Naturalis Historia*. Madrid: Gredos. 1995. [Traducción y Notas de Antonio Fontán, Ana M^a Moure Casas y otros].
- Ptolomeo. *Cosmographia*. Ulmae: Universidad Complutense de Madrid. 1486. [Manuscrito de Jacobo Angelo].

La epigrafía votiva romana de Caldas de Montbui (Vallés Oriental, Barcelona) (ss. I-II d. C.). Un ejemplo de promoción de las élites provinciales de la tarraconensis en centros de aguas minero-medicinales

Varrón. *De lingua latina*. Madrid: Gredos. 1998. [Introducción, Traducción y Notas de Luis Alfonso Hernández Miguel].

Vitruvio. *Los diez libros de Arquitectura*. Madrid: Editorial Alianza. 2009. [Introducción, Traducción y Notas de José Luis Oliver Domingo].

Representación de la historia de España por medio de la filatelia. Estudio de los sellos diseñados por Gallego y Rey

Representation of the Spanish's History Through the Philately. Study of the Stamps Designed by Gallego & Rey

Pedro Vázquez-Miraz
Universidad Tecnológica de Bolívar
pvasquez@utb.edu.co
 0000-0002-5801-1728

Recibido: 09/11/2019
Aceptado: 04/02/2020

Resumen

Se presenta un análisis pormenorizado de todos los sellos postales españoles elaborados por los humoristas gráficos Gallego y Rey, los cuales pretendieron reflejar la historia española. Este peculiar tipo de producto filatélico, basado en la combinación de hechos históricos y caricaturas, tuvo como objetivo inicial el de fomentar la correspondencia entre los jóvenes lográndose formar un conjunto que exhibe una visión de toda la historia española. Por medio de una revisión de toda la serie de sellos titulada "Historia de España" (2000-2017) se estudió todo el contenido de estos elementos comunicativos y pedagógicos. Los resultados más relevantes nos permitieron determinar que los autores presentaron ciertos sesgos ideológicos, concluyendo que este material filatélico transmitió una serie de valores que ensalzaban hechos históricos ligados al nacionalismo español.

Palabras clave

Historia Social, Nacionalismo, Estudios de caso, Ilustraciones, Historia contemporánea.

Abstract

The research presents a detailed analysis of all Spanish postage stamps created by the humorists Gallego and Rey, which intended to reflect the Spanish history. This peculiar kind of philatelic product, based on the combination of historical facts and caricatures, had as initial objective to encourage mailing among young people resulting in an exhibition of a sole vision of the Spanish history. Through a review of the entire series of stamps entitled "History of Spain" (2000-2017) all the content of these communicative and pedagogical elements was studied. The most relevant results of this study allowed us to determine that the authors presented some ideological bias, concluding that this philatelic material transmitted a series of values that highlighted historical events linked to Spanish nationalism.

Keywords

Social History, Nationalism, Case Studies, Illustrations, Contemporary History.

Para citar este artículo: Vázquez-Miraz, P. (2020). Representación de la historia de España por medio de la filatelia. Estudio de los sellos diseñados por Gallego y Rey. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 89-107. doi: 10.6018/pantarei.44434



1. Introducción

Los conceptos teóricos que abarcan el pasado y presente histórico de un pueblo en su conjunto, tales como el término de memoria histórica u otros similares (conciencia colectiva, valores nacionales, etc.) centran en la España actual un complejo debate multidisciplinar (De la Cuesta y Odriozola, 2018) que afecta a toda la ciudadanía por igual, pues como señalaron Vázquez-Liñán y Leetoy (2016) recordamos y olvidamos colectivamente. Es por ello que las diferentes conciencias históricas se convierten en unos objetos de estudio valiosos “sobre todo en aquellos casos en los que éstos han adquirido un fuerte carácter simbólico” (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018, p. 122). El mismo término de memoria histórica, definido como un producto histórico-político que conserva o modifica los imaginarios sociales de una sociedad (Vázquez-Liñán y Leetoy, 2016), produce el reconocimiento de personajes históricos del pasado (Izquierdo, 2019; Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018) y censura a otros; siendo medido en base a unos objetivos políticos (Vázquez-Liñán y Leetoy, 2016) que, a nuestro parecer, fácilmente evocarían a prácticas ancestrales como la *damnatio memoriae* romana (Varner, 2004). Comportamientos todos ellos que llevarían asociados una pléyade de componentes emocionales (negación, nostalgia, melancolía...) que dificultan seriamente el análisis y estudio del conocimiento histórico (Peiró-Martín, 2004).

Las narraciones nacionales son un conjunto de relatos, crónicas y leyendas elaboradas durante el transcurso de los años por una sociedad cuyo fin último es el de marcar una trayectoria temporal (perfectamente trazada) que identifique de manera protagónica a la propia nación como un ente imperecedero (López-Rodríguez, 2015), caracterizándose por lo general este tipo de textos orales y escritos por presentar la historia como un acrítico, atemporal y perpetuo conflicto entre protagonistas nacionales y antagonistas foráneos (Carretero, 2011; Carretero y Bermúdez, 2012; Carretero y Montanero, 2008). Los medios de comunicación de un país, su sistema educativo, su idioma, sus festividades, la nomenclatura de sus calles, sus monumentos y estatuas e incluso sus propias monedas y sellos serían elementos que nos aproximan a una memoria común y nos refuerzan una visión identitaria como sujetos de una misma nación (López-Rodríguez, 2015), siendo denominado este proceso como “invención de la tradición” por Eric Hobsbawm (Álvarez-Junco, 2001). Un fenómeno de masas asociado a la cultura, al folclore y al nacionalismo (Billig, 1995), pues como afirmó Molina-Aparicio (2005, p. 165), “los estados liberales se fundaron bajo la premisa de que la nacionalidad constituía la identidad preeminente de los nuevos ciudadanos”.

Esta cuestión fue también estudiada por la psicología social desde sus inicios más remotos (Allport, 1927; Le Bon, 1921; Wundt, 1926), afectando de lleno a la didáctica de la historia pues, como afirmarían Rodrigo-Martín, Rodrigo-Martín y Núñez-Gómez (2018), el sistema educativo de un país además de transmitir unos conocimientos a las generaciones futuras también propaga valores, actitudes y normas sociales, por lo que si éste se maneja mal podría convertirse en un aparato de adoctrinamiento mudando así la historia en una arma política progubernamental (Zapata-Parra, 1998).

1.1. El sello como elemento histórico, comunicacional, pedagógico y político

El sello, invento surgido en 1840 (Ayuso, 2007), se empleó en España por primera vez a principios del año 1850 durante el reinado de Isabel II (Sánchez, 2019) y en su momento representaron el firme avance de las comunicaciones humanas en contraposición a los anteriores sistemas de

mensajería, ya que con este producto el correo postal finalmente se convertiría en un servicio para toda la ciudadanía además de consolidar las estructuras del estado (Castillo, 2011) puesto que los timbres postales de prepago formalizaron los portes uniformes y eliminaron el fraude que se producía en los envíos (Rodríguez, 1980). El ejemplar filatélico (entendido como un sello postal presentado bien de forma unitaria o bien adherido a otros tipos de soportes) es un evidente testigo que ofrece un claro testimonio de la sociedad y los valores de las diferentes épocas históricas ya que si la filatelia es concebida como una ciencia auxiliar de la historia (González-Fernández, 2012), por medio de la observación de diferentes colecciones y catálogos de sellos se permitiría a los investigadores hallar interesantes consideraciones históricas y políticas de las naciones que han emitido tales productos al estudiar sus elementos propagandísticos y su respectiva influencia social (García-Álvarez, 2010), puesto que el sello postal tiene un importante papel en la configuración de sentimientos colectivos como los de pertenencia a una determinada nacionalidad y/o estado (Reguera, 2007).

La estampilla de correos es un elemento comunicacional, político y artístico que al igual que monedas y billetes permiten transmitir a toda la sociedad una serie de determinados valores y principios que se pretenden asociar con el país emisor (Sánchez, 2019). El sello es un objeto único en su especie porque engloba elementos icónicos y propagandísticos estatales (de igual modo que la moneda, pero siendo éste más versátil y rico en detalles artísticos) y a diferencia de la pintura o la escultura es de uso común por parte de la ciudadanía. Por consiguiente, al estar el sello postal influenciado políticamente es frecuente que estos productos remitan a valores patrimoniales, acontecimientos históricos y a personajes destacados en el campo de la cultura y la ciencia; siendo su objetivo el de seleccionar y simplificar conceptos e imágenes afines al poder político de manera sistemática (Correyero, 2002; García-Sánchez, 2007) aunque hoy en día el sello carezca de utilidad práctica al haberse visto superado por las nuevas tecnologías.

Respecto a la disciplina histórica, los sellos postales basados en hechos, personajes y conflictos del pasado son un evidente ejemplo de propaganda estatal (Reid, 1984; Davis, 1985) que pretenden, además de contar diversos acontecimientos acordes con el punto de vista de la historiografía oficial, ensalzar a la propia nación mediante el recuerdo de las grandes hazañas y gestas que se llevaron a cabo en otras épocas (Sánchez, 2019). Sirva como ejemplo ilustrativo la reconstrucción providencialista que hizo la dictadura franquista de la historia de España a través de la constante emisión de sellos postales en la que se representaba continuamente a personajes como el Cid o los Reyes Católicos (García-Álvarez, 2010). El franquismo fue el momento histórico español en el que se hizo más evidente la relación entre los sellos postales y la propaganda política, pues con la creación en 1941 de la Oficina Filatélica del Estado (García-Sánchez, 2007), el organismo público del que dependía todo lo sucesivo en materia de emisión de sellos (Correyero, 2002), las emisiones de las estampillas postales debían evocar valores patrios de signo positivo y fieles al régimen establecido (Sánchez-García, 2007).

Totalmente alejada de la motivación política de la filatelia franquista (García-Álvarez, 2010; Navarro, 2009), a finales del siglo XX el Grupo Correos, en colaboración con el Ministerio de Educación y Cultura de España, creó un programa educativo que pretendía fomentar el uso de la correspondencia escrita entre los más jóvenes a la par que, por medio de los sellos, se pudiera fomentar algún interés por la literatura y/o la historia. Nació así en 1998 la primera emisión filatélica de la correspondencia epistolar escolar que fue dedicada a la obra cervantina por excelencia: Don Quijote de la Mancha. Este tipo de estampillas (las cuales se mantuvieron hasta

el año 2004) plasmaron a través de viñetas cómicas escenas relacionadas con la literatura, la filatelia y la historia de España, siendo los creadores de estas imágenes autores de gran prestigio como Antonio Mingote o Miguelanxo Prado; estando diseñados en exclusiva por Gallego y Rey todos los sellos postales relacionados con el ámbito histórico los cuales se construyeron desde un punto de vista similar al de las sátiras políticas de las revistas humorísticas del siglo XIX (Checa-Godoy, 2016; Izquierdo, 2019). Esta dupla formada en los años 80 del siglo XX por José María Gallego (dibujo) y Julio Rey (guionista) se convirtió en un referente consagrado del humor gráfico del periodismo español que actualmente sigue en activo al haberse publicado sus chistes en relevantes medios de comunicación de España.

Aunque después del año 2004 ya no se emitieron más sellos postales asociados con la correspondencia epistolar escolar, trece años más tarde se decidió emitir los últimos ejemplares filatélicos relacionados con la historia de España elaborados por Gallego y Rey, creándose finalmente dos hojas que cerraban la susodicha serie temática. En base a lo dicho, se ha considerado pertinente determinar si este específico material, orientado inicialmente a un enfoque pedagógico, presentaba o no sesgos nacionalistas como la filatelia franquista de antaño. Esta tarea no sería simple debido a la dificultad intrínseca que atañe a este objeto de estudio debido al propio carácter polisémico del concepto de nacionalismo (Molina-Aparicio, 2005), el controversial debate entre investigadores y políticos sobre el nacionalismo español en la época democrática actual (Nuñez-Seixas, 2004) y la identificación de éste con el franquismo (Balfour y Quiroga, 2007; Quiroga y Archilés, 2018).

2. Metodología

Para la realización de esta investigación se ha empleado un diseño descriptivo e interpretativo en el que se analizaron los dibujos de la serie filatélica “Historia de España” elaborada por los humoristas gráficos Gallego y Rey (serie iniciada en el año 2000 y finalizada en el 2017), la cual quedó constituida por un conjunto de 50 sellos y seis hojas bloque, siendo los sellos postales y las hojas en las que las diferentes estampillas fueron exhibidas los propios objetos de estudio. El trabajo se enmarcó entre los principales sub-métodos de la investigación histórica exponiéndose una serie de datos cualitativos por medio del análisis iconográfico-iconológico basado en metodología cualitativa (Panofsky, 1992), revisándose además catálogos filatélicos y sellos de colecciones privadas para realizar comparaciones con sellos de otras épocas históricas y sus distintos contextos temporales.

La selección del fenómeno abordado no fue algo baladí ni azaroso pues estos sellos ilustraron una visión específica de la memoria histórica de todo el estado español desde la prehistoria hasta el reinado de Juan Carlos I (1975-2014); siendo la importancia y originalidad de este material precisada por la propia compañía postal de España al destacarse que ningún otro país ha sintetizado su historia por medio del humor gráfico, superando las caricaturas su motivación humorística inicial al ayudar a constituir los imaginarios histórico-políticos colectivos (Acevedo-Carmona, 2003). Por ende, se efectuó una exhaustiva búsqueda bibliográfica de documentos relacionados con la filatelia y la historia en diferentes bases de datos (principalmente Dialnet y Google Académico), prestando una mayor atención a la creación de las diferentes narrativas nacionales.

3. Análisis descriptivo de la serie filatélica *Historia de España (2000-2017)*

Los sellos y hojas bloque analizados en el presente texto constituyeron finalmente un conjunto cerrado de corte heterogéneo, puesto que estos objetos de estudio, además de haber representado una visión específica de la historia española con un tamiz cómico, hacían coincidir a grandes rasgos la delimitación histórica de las hojas bloque con los períodos tradicionales que separan las distintas etapas de la historia (Prehistoria, Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea). Estos elementos fueron clasificados en función de características físicas bien diferenciadas tales como el número de sellos que cada hoja bloque asentaba o el valor facial de cada sello (Tabla 1).

Tabla 1

Datos básicos de las emisiones postales de la serie Historia de España (2000-2017)

| Época histórica | Año de emisión | N.º Sellos | Valor Sello (€) | Valor Hoja Bloque (€) | Sellos culturales | Sellos de corte nacionalista |
|----------------------------|----------------|------------|-----------------|-----------------------|-------------------|--------------------------------------|
| Prehistoria y Edad Antigua | 2000 | 12 | 0,12€ | 1,44€ | 3 | 1 [Viriato] |
| Edad Media | 2000 | 12 | 0,12€ | 1,44€ | 1 | 2 [Don Pelayo, Reyes Católicos] |
| Edad Moderna | 2001 | 12 | 0,15€ | 1,8€ | 3 | 3 [H. Cortés, F. Pizarro, Felipe II] |
| SS. XVII-XVIII | 2002 | 12 | 0,10€ | 1,20€ | 4 | - |
| S. XIX | 2017 | 1 | 3€ | 3€ | - | - |
| S. XX | 2017 | 1 | 3€ | 3€ | - | 1 [S. XX] |

Fuente: elaboración propia, 2020.

Las dos primeras hojas bloque, denominadas “Historia de España” (Figuras 1 y 2), estaban formadas por veinticuatro sellos postales (doce por hoja) con un valor facial de 20 pesetas cada uno, introduciendo la primera hoja a las diferentes culturas que dejaron su huella e impronta en la historia española ya fueran civilizaciones foráneas (fenicios, cartagineses, romanos...) o pueblos nativos (celtas e íberos), abarcando temporalmente desde la prehistoria y el hombre de Atapuerca hasta las invasiones bárbaras de la península ibérica acaecidas en el siglo V (Figura 1). En relación al ámbito cultural, esta hoja inicial enseñó tres sellos que hacían referencia a las distintas modalidades de las artes clásicas: la pintura, la escultura y la arquitectura (“Pinturas de Altamira”, “Dama de Elche” y “Acueducto de Segovia” respectivamente), mientras que en el lateral de la hoja se presentaba el logo de Correos y el dibujo de un hombre prehistórico regando una columna romana como resumen gráfico del conjunto.



Figura 1. Historia de España. Época prehistórica y clásica (2000). Fuente: Colección privada del autor.

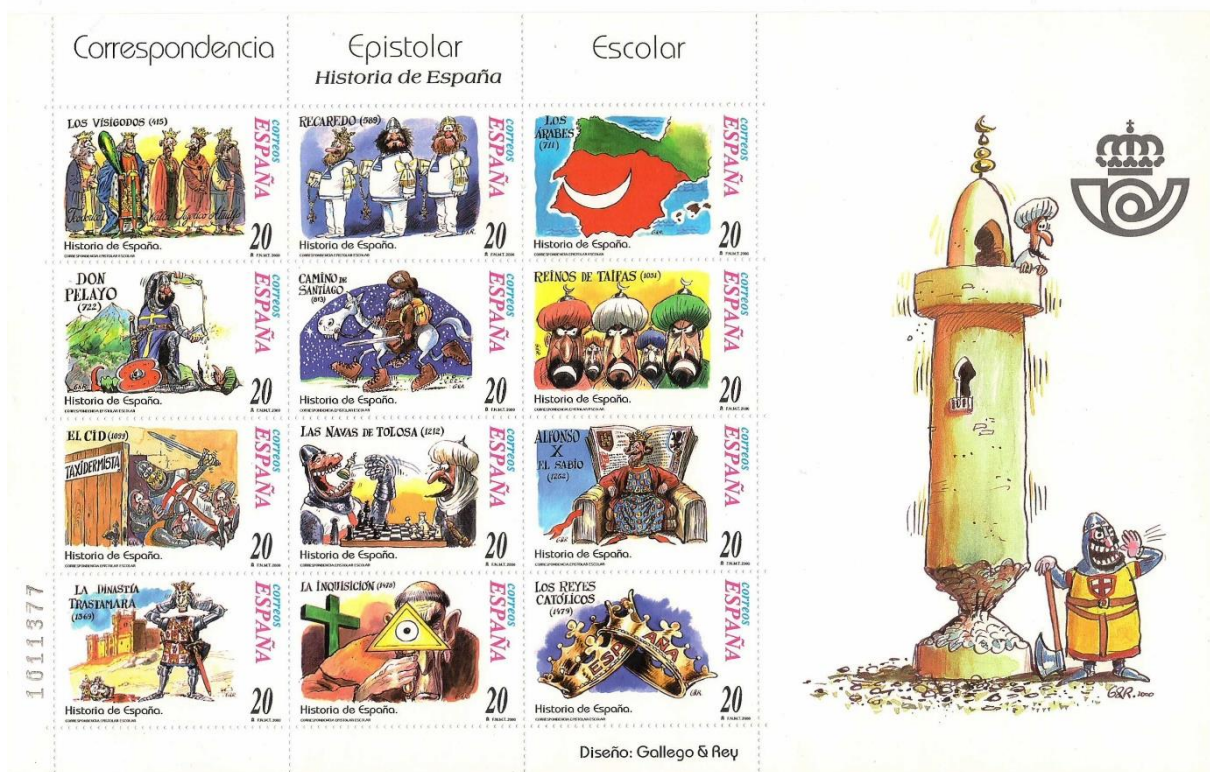


Figura 2. Historia de España. Época medieval (2000). Fuente: Colección privada del autor.

La tercera hoja de la colección, titulada “Historia de España II” (Figura 3), se centraría en los inicios de la Edad Moderna (desde el primer viaje colombino hasta el reinado de Felipe III) enfatizándose el descubrimiento de América y la colonización española de este continente. El producto mantuvo las mismas características físicas que sus antecesoras e introduciendo su precio respectivo en euros (0,15€), la nueva divisa comunitaria que el país adoptó en el año 2002. Esta

hoja mostró también a tres reyes de la dinastía Habsburgo (Carlos I, Felipe II y Felipe III), la batalla naval de Lepanto y en representación a las artes, se ilustraron (en tres viñetas diferentes) la construcción del monasterio de El Escorial, la obra literaria de los místicos San Juan de la Cruz, Teresa de Jesús y Lope de Vega y la pintura de El Greco.

La cuarta hoja, nombrada “Historia de España III. Siglos XVII y XVIII” (Figura 4), exhibiendo ya únicamente su precio postal en euros, fue la que presentó más elementos asociados con el campo de las artes al aparecer caricaturizados autores como Cervantes, Quevedo, Góngora, Jovellanos y Velázquez; siendo también referenciadas obras de este pintor a través de dos de sus cuadros: en la imagen del lateral de esta hoja por medio de una escena de “La rendición de Breda” y un autorretrato ecuestre de Gaspar de Guzmán en la viñeta “Felipe IV. Conde-Duque de Olivares”.



Figura 3. Historia de España II. Época moderna (2001). Fuente: Colección privada del autor.



Figura 4. Historia de España III. Siglos XVII y XVIII (2002). Fuente: Colección privada del autor.

Las dos últimas hojas [“Historia de España I. Siglo XIX” / “Historia de España II. Siglo XX” (Figuras 5 y 6)] fueron un reinicio completo de la secuencia histórica, teniendo estas láminas características propias. Ya no se patrocinaba a la correspondencia epistolar escolar, se presentaba un único sello en el lateral de la hoja acompañado de doce pequeñas ilustraciones sin valor facial y desapareció el logo corporativo de Correos en los laterales. Paradójicamente, aunque los títulos de las dos últimas hojas delimitaban su marco temporal de cada una de ellas, una rápida visión de las mismas reflejaba todo lo contrario. Obsérvese, a modo de ejemplo, las viñetas de Alfonso XIII (presente en la tabla del siglo XIX a pesar de que su reinado personal se inició en el año 1902) o las dos primeras imágenes de la tabla del siglo XX (cuya temática gira en hechos del siglo pasado).

Las primeras ilustraciones de la quinta hoja (Figura 5) versaron sobre los conflictos napoleónicos (iniciándose la secuencia con la derrota naval de Trafalgar y acabando con Alfonso XIII) seguidos de diferentes imágenes que resumían los distintos reinados durante ese siglo; no estando representado directamente en esta hoja ningún literato o artista (salvo Francisco de Goya, pues en la imagen “Guerra de Independencia” se desdramatizó el cuadro “Los fusilamientos del tres de mayo”). La imagen que acompañó a esta hoja (siendo su parte central el propio sello postal) fue un conjunto de sujetos de distintas épocas históricas que observaban alarmados cómo el buque en el que estaban embarcados (alegoría de la propia España) se encontraba casi hundido.



Figura 5. Historia de España I. Siglo XIX (2017). Fuente: Colección privada del autor.

La postrera hoja (Figura 6) tuvo como primera imagen al dramaturgo gallego Ramón María del Valle Inclán y acabaría con el reinado de Juan Carlos I, citando también este documento a otro literato (Rafael Alberti) y diversos acontecimientos históricos (tales como la guerra hispano-estadounidense, el desastre de Annual o la revolución de Asturias) y a un único científico: Ramón y Cajal (habiéndose contabilizado a tres hombres de ciencias en todo el conjunto si consideramos al rey Alfonso X y a Jovellanos como tales).

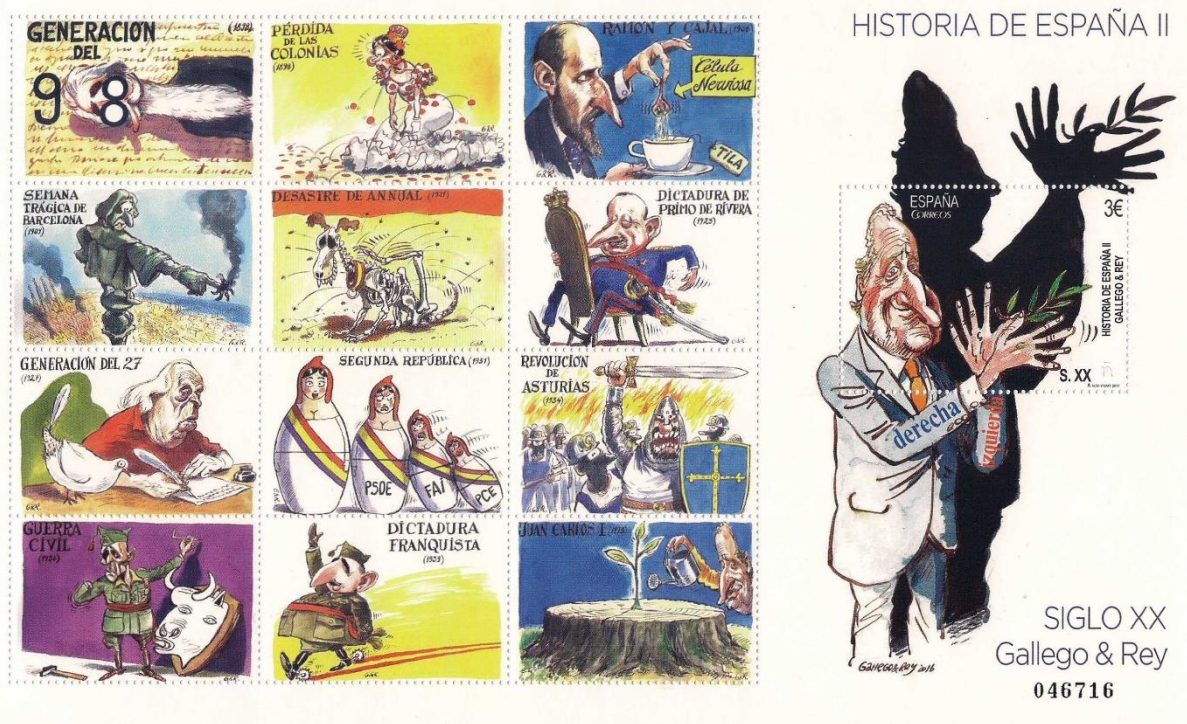


Figura 6. Historia de España II. Siglo XX (2017). Fuente: Colección privada del autor.

4. Análisis interpretativo de la serie filatélica *Historia de España* (2000-2017)

La primera hoja incidía en la importancia del período romano (resultando llamativa la completa omisión de la civilización griega en su seno) presentándose a personajes y hechos como Viriato (usando éste como escudo la propia península ibérica con los colores de la bandera de España) de parecida manera que realizó el franquismo (Gil-González, 2012), ensalzándose estas situaciones como elementos fundamentales de la construcción nacional de España (Gil-González, 2014). Siguiendo este planteamiento el presunto español de antaño lucharía contra el enemigo exterior (Roma, Cartago...) por su rebeldía, heroísmo e independencia (Duplá, 2001), si bien esta valencia negativa de todo lo romano a favor de lo autóctono fue compensado parcialmente con la buena valoración sobre esta civilización presente en los sellos “Hispania romana” y “Acueducto de Segovia”. Esta interpretación es coincidente con los datos de Egea-Vivancos y Arias-Ferrer (2015) donde estudiantes universitarios de segundo año académico señalaban que su conocimiento sobre la historia antigua se reducía básicamente a la lucha de los iberos contra los romanos a la par que se reconocía a esta civilización como la cuna de la cultura española.

Esta hoja indicó la clásica asociación nacionalista de la lucha de los pueblos nativos frente a las armas romanas como representación de la nación española (Duplá, 2001; Kamen, 2020) (véanse los sellos denominados “Viriato” y “Numancia”). Este hecho se ha identificado con una perspectiva positiva de la labor del dominio romano en España gracias a su dimensión civilizadora y la apología del cristianismo (Duplá, 2001). Algo que ya fue hecho en el pasado, pues los sellos de 1974 denominados “Roma-Hispania” asociaron la grandeza de Roma y su imperio con el estado español (Ayuso, 2007); siendo la viñeta “Hispania romana” (donde se ve a un hispano vestido con montera y túnica ante el asombro de otro individuo) un ejemplo más moderno del mismo proceder.

La segunda hoja interpretaba dos victorias cristianas como situaciones clave en la historia española: las batallas de Covadonga y de Las Navas de Tolosa. A pesar de haber sido la primera un enfrentamiento menor entre astures y musulmanes (Arbesú, 2011; Zabalo, 2004) o ser incluso tachada de mito (Kamen, 2020) ésta se magnificó siguiendo la tradición de la historiografía española al ver esta acción como el nacimiento de la España cristiana del medievo (Arbesú, 2011; Zabalo, 2004), habiendo recreado los sellos de esas batallas la idea de absoluta incompatibilidad entre lo español y lo andalusí (García-San Juan, 2013); estando ausentes en la hoja los elementos relacionados con logros de origen musulmán y/o judío. El sesgo pro-cristiano que ha mantenido este material a la hora de explicar los eventos más importantes de la Edad Media española, como el uso del mismo concepto de “reconquista” (Kamen, 2020; López-Rodríguez, 2015) también permitió reinterpretar el inicio del reino visigodo y los estados cristianos de la península ibérica con la identidad nacional española (Arbesú, 2011; Ríos, 2005) y a los Reyes Católicos como los fundadores del estado español moderno, una versión deformada de la historia típica de los siglos XIX y XX (Álvarez-Junco, 2001; Kamen, 2020) de características similares a lo realizado en la filatelia franquista (García-Sánchez, 2007; Navarro, 2009).

En esta hoja, Gallego y Rey asociaron a los cristianos del medievo con los españoles modernos y a los musulmanes con invasores extranjeros (Ríos, 2005). Esta específica visión de la historia, tamizada por el humor de los autores, siendo una clara evidencia de este genio su representación del Cid en contraposición a su tradicional imagen como intachable guerrero cristiano (García-

Álvarez, 2010), quedó parcialmente compensada a la presencia de viñetas críticas como “La dinastía Trastámara” o “La Inquisición”. Por su parte, la tercera hoja enseñó la Edad Moderna bajo una perspectiva nacionalista (López-Rodríguez, 2015; Nieto-Olarte, 2009), desde el primer sello denominado “descubrimiento de América”, concepto “unidireccional y asimétrico en el cual América y su población aborigen se reducen a un objeto cuya realidad depende de la proeza de los europeos” (Nieto-Olarte, 2009, p. 29), hasta el reinado de Felipe III.

Una pauta parecida a la de los tradicionales manuales educativos de inicios y mediados del siglo XX (Campos, 2016) basados en la leyenda blanca española (Molina-Martínez, 2012) puesto que el contenido de esta hoja se basó en la recopilación de nombres de conquistadores y exploradores como los sellos “Hernán Cortés”, donde éste aparecía dando órdenes a unos modernos mariachis y “Francisco Pizarro”, en el que abruptamente se impuso el toro de Osborne como símbolo popular representativo de España (Johnson y Leatherman, 2005) en las ruinas de Machu-Pichu; enfatizándose también la importancia de los Austrias Mayores (particularmente a Felipe II al mostrar en su sello un globo terráqueo con la forma de la península ibérica) en contraposición a los gobiernos de los Austrias Menores, no siendo reflejadas en la serie filatélica de Gallego y Rey las penurias económicas de la época de Felipe II (algo realizado en exclusiva en su vástago) a pesar de las cuantiosas bancarrotas sufridas en ese período específico (Drelichman y Voth, 2011).

Parecida cosmovisión a la propuesta histórica del franquismo y su filatelia (García-Sánchez, 2007; Zapata-Parra, 1998) siendo el reflejo más evidente de lo dicho la serie filatélica “Forjadores de América” (emitida entre las décadas de 1960 y 1970). Para ese régimen los Reyes Católicos, Carlos I y Felipe II serían los grandes dignatarios del Imperio español en contraste con la dinastía borbónica posterior (Box, 2004); mientras que la colonización americana tuvo un carácter universal al crearse la idea de la hispanidad como una comunidad global (García-Sebastiani, 2016; Humlebaek, 2004; Zapata-Parra, 1998). Una visión histórica que en épocas más actuales se ensalzaría nuevamente con el primer centenario de las independencias de Iberoamérica (Moreno-Luzón, 2010) y las efemérides del IV y V centenario del primer viaje de Cristóbal Colón (Moreno, 1992). Paradójicamente, con el advenimiento de la democracia española esta perspectiva se enfatizaría al haberse decidido que el día nacional patrio fuera nuevamente el 12 de octubre. Data impuesta originalmente en la segunda década del siglo XX por el gobierno de Maura como un evento laico en contraste a la celebración religiosa dedicada al apóstol Santiago el 25 de Julio (Álvarez-Junco, 2001), y no más el 18 de Julio franquista (día nacional festivo que conmemoraba el inicio de la sublevación militar, fiesta suprimida en el año 1977). Esta nueva fecha fue seleccionada como una efeméride más neutral buscando así la democracia un nuevo vínculo laico entre su pasado y su propia identidad nacional (Carretero, 2011).

Para el nacionalismo español el descubrimiento y la conquista del continente americano simbolizaría la nostalgia y el deseo futuro de restaurar un poder internacional (García-Sebastiani, 2016) al haberse asumido un punto de vista eurocéntrico (Egea-Vivancos y Arias-Ferrer, 2015; Moreno-Vera y Martínez-Llorca, 2020; Nieto-Olarte, 2009), revistiéndose este elemento en un hispanismo cultural cuya base sería la defensa del idioma español como lengua franca universal frente al resto de idiomas y dialectos (Nuñez-Seixas, 2017). Si bien este enfoque fue duramente criticado (Kamen, 2020; Lander, 2001), el único dibujo que insinuó en la serie una

mínima crítica a la conquista hispana de América fue la caricatura lateral que acompañaba al todo.

En la cuarta hoja Gallego y Rey identificaron a Felipe IV y a Carlos II como gobernantes débiles en contraposición con los nuevos reyes borbónicos Felipe V y Carlos III, separando, al igual que Felipe II, las problemáticas de este último reinado en terceras imágenes (véase por ejemplo el “Motín de Esquilache”). Los autores destacaron únicamente de Fernando VI su frágil salud mental, no plasmando las enfermedades mentales de otros antecesores suyos (Basante, 2010); mostrando de Carlos IV únicamente aspectos críticos al haberle dedicado los dos últimos sellos de la hoja (“Carlos IV” y “Godoy”) y el primer dibujo de la siguiente (“Trafalgar”); a través del carácter ingenuo del monarca, la personalidad traicionera de su primogénito, la ambición política de Napoleón (Hargreaves-Mawdsley, 1968) y el mito de la infidelidad de su esposa con su propio valido (Calvo-Maturana, 2014).

Uno de los aspectos interpretativos más interesantes de la obra global de Gallego y Rey fue el lapso temporal acontecido entre la emisión de la cuarta y las dos últimas hojas. Anomalía explicada por el propio Julio Rey el cual afirmaría que la visión que tenían los propios autores de los hechos históricos del siglo XX (como la guerra civil española o el franquismo) resultaba incómoda y polémica para el director de Correos de inicios de milenio; explicándose así que la serie finalizara extrañamente en los albores del siglo XIX (González, 2015). Un tradicional silencio, similar al acontecido en la enseñanza, que se tradujo en un pobre bagaje académico estudiantil respecto a estos particulares temas de conocimiento (Arias-Ferrer et al., 2019).

Siguiendo con las aclaraciones específicas de cada hoja; en relación a las imágenes (no sellos) del siglo XIX los artistas plasmaron arquetipos de los reyes españoles de este período. Fernando VII vestido como el rey de bastos, un típico naipe español (Denning, 1996), identificándose éste como un déspota monarca feudal (compárese esa ilustración con el sello “Los visigodos”). Isabel II identificada como una mujer depravada por el vicio (Burdíel, 1998) y Alfonso XII visto como un galante triunfador ante las damas, posición estereotipada (Mira, 2016), mientras que Amadeo I y Alfonso XIII se entenderían como sendas figuras acorraladas por los avatares políticos, estando entre ambos la alegoría de la breve I República Española. En esta hoja bloque la constitución de 1812 fue asumida erróneamente como el fruto del esfuerzo colectivo del pueblo, de igual modo que hizo el cuadro “La promulgación de 1812” de Salvador Viniegra y su réplica filatélica de los años 80 (Herrador y Morales, 2012), en contraste con la auténtica y celebrada vuelta del absolutismo (Moreno, 2001); enfatizándose nuevamente elementos eurocéntricos como el inicio del transporte ferroviario peninsular al ignorar la implementación del primer ferrocarril español en Cuba (Oostindie, 1988), comparándose además éste con los polémicos trenes de alta velocidad contemporánea (Romero et al., 2018).

En la hoja bloque del siglo XX Gallego y Rey proporcionaron en sus ilustraciones (no filatélicas) una visión negativa de la II República achacando en exclusiva su inestabilidad a un conjunto de tensiones producidas por partidos de ideología de izquierdas mientras que las dictaduras de Miguel Primo de Rivera y Francisco Franco se vieron como reflejo de las diferentes personalidades de ambos dirigentes: alegre la primera (Ruiz, 2001) y cruel la segunda (Vaca, 1991). Produciéndose así un fuerte contraste entre la visión negativa del franquismo y la perspectiva positiva del reinado de Juan Carlos I (Humanes, 2003); quedando así la monarquía forzosamente ligada al establecimiento de la democracia (Humlebaek, 2004) y legitimándose a la monarquía

como la matriz fundacional de la España democrática en contraposición con la propia identidad histórica del franquismo (Izquierdo, 2019; Rueda, 2013). Algo que no hizo la filatelia de los años 70 al haber mantenido los mismos formatos durante toda esa década, siendo los sellos “Uniformes militares” (1973-1977) o las series básicas de Francisco Franco y Juan Carlos I (en las que aparecía el jefe del estado) válidos ejemplos de lo dicho.

Es así que Juan Carlos I apareció en el sello que conformó la imagen lateral de la hoja (denominado “S. XX”) como símbolo de ese siglo, como el padre de la actual España democrática (Barrero, 2010; Zugasti, 2006) y como el mullidor de la concordia entre los españoles sin distinción de sus ideologías políticas y sus diferentes visiones de España (Balfour y Quiroga, 2007); representándose además como el regenerador de la nación en otra ilustración dedicada a su figura. Una planificada identificación del rey como estadista político que se empezó a llevar a cabo en los años noventa del siglo pasado (Pasamar, 2015), más afín a la visión complaciente y conmemorativa de los primeros ochenta que al desencanto de fines de los setenta o a la actual coyuntura política (Pasamar, 2015) y que la mayoría de los medios de comunicación españoles ofrecieron tácitamente durante décadas (Carratalá, 2015; Humanes, 2003; Zugasti, 2005) habiendo sido, por lo general, minoritarias las críticas mediáticas hacia el monarca (García-Ramos, 2017).

5. Reflexiones finales

Los sellos como vehículos de cultura y objetos coleccionables han sido productos muy cuidados por los estados emisores puesto que éstos han sido pensados para que resulten atractivos y longevos. Además de ser símbolos nacionales los sellos también son un sencillo y exitoso mecanismo de financiación pública, pudiéndose explicar este triunfo debido a la fidelidad del coleccionista particular, el bajo coste de adquisición del mismo y los escasos costes económicos que genera su producción. Respecto a la característica principal que diferenciaba estos sellos (su carácter humorístico), éste siempre se ha situado en una relación ambivalente de amor-odio entre la política y la crítica al poder (Carratalá, 2015); habiéndose interpretado que toda la colección creada por Gallego y Rey osciló más hacia lo identitario que hacia la crítica plural: dos extremos en tensión continua (López-Rodríguez y Carretero, 2012) puesto que la historia, por muy profundo que sea su carácter académico, nunca se presenta aislada de su entorno (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018).

Es por todo lo expuesto que, una vez analizado este material pedagógico, se ha considerado que éste presentaba una tendencia nacionalista que nos evocaba a la filatelia franquista, si bien estos sellos han permitido acercar la historia nacional a los educandos españoles. Unos conocimientos considerados como básicos y de cultura general que no están muy afianzados en el sistema educativo de esta nación europea (Arias-Ferrer et al., 2019; Egea-Vivancos y Arias-Ferrer, 2015). Proceso este último muy relevante puesto que, desde los tiempos de la Constitución de Cádiz, siempre se ha considerado que la educación debería ser el pilar fundamental que sostendría la construcción nacional del estado (Álvarez-Junco, 2001); enfrentándose el actual nacionalismo español de corte democrático a los retos de recomponer su legitimidad histórica, aceptar la pluralidad etnocultural del país, resistir las presiones de los nacionalismos periféricos y asumir las cesiones de soberanía hacia la Unión Europea (Nuñez-Seixas, 2004).

Si bien recalcamos que la finalidad original que tuvo la serie “Historia de España” era la de fomentar la escritura por medio del correo postal entre los más jóvenes a la par que se transmitían mensajes instructivos y culturales (siendo ese el motivo fundamental por el que se escogió para realizar tal labor a esos reputados humoristas gráficos), el sello también es un elemento pictográfico avalado por instituciones políticas que representa diferentes épocas históricas y puede mostrar diferentes sesgos ideológicos. Aunque insistimos que el trabajo realizado por Gallego y Rey ha permitido que la historia española se acercara a la juventud, en nuestra opinión es criticable que para ello fueran utilizados conceptos eurocéntricos (González, 2015; Ortiz, 2017) que generaron una visión errada de una España unificada eterna y atemporal (Del Pozo, 2013) que en los tiempos actuales vuelve a tener numerosos adeptos (Ferreira, 2019).

Bibliografía

- Acevedo-Carmona, D. (2003). La caricatura editorial como fuente para la investigación de la historia de los imaginarios políticos: Reflexiones metodológicas. *Historia y sociedad*, 9, 151-173.
- Allport, F. H. (1927). The psychology of nationalism: The nationalistic fallacy as a cause of war. *Harper's*, 155, 291-301.
- Álvarez-Junco, J. (2001). El nacionalismo español: las insuficiencias en la acción estatal. *Historia Social*, 40, 29-51.
- Arbesú, D. (2011). De Pelayo a Belay: la batalla de Covadonga según los historiadores árabes. *Bulletin of Spanish Studies*, 88(3), 321-340. doi: [10.1080/14753820.2011.574357](https://doi.org/10.1080/14753820.2011.574357)
- Arias-Ferrer, L., Egea-Vivancos, A., Sánchez-Ibáñez, R., Domínguez-Castillo, J., García-Crespo, F. J. y Miralles-Martínez, P. (2019). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su desconocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 461-478. doi: [10.5209/RCED.57625](https://doi.org/10.5209/RCED.57625)
- Ayuso, A. (2007). Entre difusión y propaganda: la literatura latina a través de los sellos de correos. *Minerva. Revista de Filología Clásica*, 20, 191-216.
- Balfour, S. y Quiroga, A. (2007). *The Reinvention of Spain: Nation and Identity since Democracy*. Nueva York: Oxford University Press.
- Barrero, M. (2010). Sátira contra la monarquía hoy: lo representado contra lo narrado. En E. Bordería, F. A. Martínez y J. L. Gómez (dir.) *La risa periodística: teoría, metodología e investigación en comunicación satírica* (pp. 115-141). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Basante, R. (2010). *La demencia de un Rey: Fernando VI (1746-1759)*. Madrid: Instituto de España. Real Academia Nacional de Farmacia.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. Londres: Sage.
- Box, Z. (2004). Secularizando el Apocalipsis. Manufactura mítica y discurso nacional franquista: la narración de la Victoria. *Historia y Política*, 12, 133-160.
- Burdiel, I. (1998). Isabel II: un perfil inacabado. *Ayer*, 29, 187-216.
- Calvo-Maturana, A. (2014). «Con tal que Godoy y la reina se diviertan»: en torno a la virtud de María Luisa de Parma y la legitimidad de Carlos IV. *Historia y Política*, 31, 81-112.
- Campos, L. (2016). América y lo americano en los manuales escolares de Historia a lo largo del siglo XX. *Historia y Política*, 35, 19-46. doi: [10.18042/hp.35.02](https://doi.org/10.18042/hp.35.02)

- Carratalá, A. (2015). El tratamiento de la Monarquía española en las viñetas de los medios digitales. *Dígitos. Revista de Comunicación Digital*, 1, 127-154.
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism. Teaching of history and memories in global worlds*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Carretero, M. y Bermúdez, A. (2012). Constructing Histories. En J. Valsiner (ed.) *Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 625-646). Oxford: Oxford University Press.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-143. doi: [10.1174/113564008784490361](https://doi.org/10.1174/113564008784490361)
- Castillo, A. (2011). «Me alegraré que al recibo de ésta...». Cuatrocientos años de prácticas epistolares (siglos XVI a XIX). *Manuscripts*, 29, 19-50.
- Checa-Godoy, A. (2016). Auge y crisis de la prensa satírica española en el Sexenio Revolucionario (1868-1874). *El Argonauta Español*, 13. doi: [10.4000/argonauta.2335](https://doi.org/10.4000/argonauta.2335)
- Correyero, B. (2002). Propaganda turística y estatal en España a través de sellos y billetes. *Historia y Comunicación Social*, 7, 31-45.
- Davis, B. (1985). Maps on Postage Stamps as Propaganda. *The Cartographic Journal*, 22(2), 125-130. doi: [10.1179/caj.1985.22.2.125](https://doi.org/10.1179/caj.1985.22.2.125)
- De la Cuesta, J. L. y Odriozola, M. (2018). Marco normativo de la memoria histórica en España: legislación estatal y autonómica. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 20. Recuperado de: <http://criminet.ugr.es/recpc/20/recpc20-08.pdf>
- Del Pozo, M. (2013). Nacionalismo, globalización y cultura escolar: láminas murales para la enseñanza de la historia (1860-1939). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(1), 1-28. doi: [10.29351/rmhe.v1i1.10](https://doi.org/10.29351/rmhe.v1i1.10)
- Denning, T. (1996). *The Playing-cards of Spain: A Guide for Historians and Collectors*. Londres: Cygnus Arts.
- Drelichman, M. y Voth, H. J. (2011). Serial defaults, serial profits: Returns to sovereign lending in Habsburg Spain, 1566–1600. *Explorations in Economic History*, 48(1), 1-19. doi: [10.1016/j.eeh.2010.08.002](https://doi.org/10.1016/j.eeh.2010.08.002)
- Duplá, A. (2001). El franquismo y el mundo antiguo. Una revisión historiográfica. En C. Forcadell e I. Peiró-Martín (Coords.), *Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre la historia de la historiografía* (pp. 167-190). Zaragoza: Institución Fernando el Católico y Diputación de Zaragoza.
- Egea-Vivancos, A. y Arias-Ferrer, L. (2015). Russell Crowe el gladiador, Colón el descubridor y otros protagonistas de la Historia. Buceando en las narrativas históricas de jóvenes universitarios españoles. *Clío. History and History teaching*, 41. Recuperado de <http://clio.rediris.es/>
- Ferreira, C. (2019). Vox como representante de la derecha radical en España: un estudio sobre su ideología. *Revista Española de Ciencia Política*, 51, 73-98. doi: [10.21308/recp.51.03](https://doi.org/10.21308/recp.51.03)
- García-Álvarez, L. B. (2010). Las representaciones de la filatelia franquista. *Historia Contemporánea*, 40, 217-240.
- García-Ramos, F. J. (2017). Enrique Ortega, ilustraciones para Cambio 16: intrahistoria de la primera caricatura de Don Juan Carlos de Borbón como rey de España. *Revista Zer*, 22(43), 85-104. doi: [10.1387/zer.17807](https://doi.org/10.1387/zer.17807)

- García-Sánchez, J. (2007). Sellos y memoria: la construcción de una imagen de España, 1936-1945. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 25, 37-86.
- García-San Juan, A. (2013). La distorsión de Al-Andalus en la memoria histórica española. *Intus-Legere Historia*, 7(2), 61-76.
- García-Sebastiani, M. (2016). América y el nacionalismo español: las fiestas del 12 de octubre, del franquismo a la democracia. *Historia y Política*, 35, 75-94. doi: [10.18042/hp.35.04](https://doi.org/10.18042/hp.35.04)
- Gil-González, F. (2012). El uso de la figura de Viriato en la pedagogía franquista. *Estudios de Historia de España*, 14, 213-230.
- Gil-González, F. (2014). Un análisis historiográfico de la figura de Viriato desde los tiempos medievales hasta el siglo XIX. *Estudios de Historia de España*, 16, 25-44.
- González, L. M. (2015). La construcción de la historia de los sellos postales de la Transición y la Democracia (1975-2014). En G. Navarro (coord.), *Autorretratos del Estado. El sello postal de la Transición y la Democracia* (pp. 18-37). Cuenca/Santander: Ediciones de Castilla-La Mancha/Publican Ediciones.
- González-Fernández, D. (2012). La filatelia, ciencia auxiliar de la historia. *Revista Fuentes*, 6(23), 14-34.
- Hargreaves-Mawdsley, W. N. (1968). *Spain under the Bourbons, 1700–1833. History in Depth*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Herrador, J. y Morales, M. Á. (2012). La Constitución de 1812 y el Bicentenario de la Independencia de Iberoamérica en diferentes soportes iconográficos. *Revista de Innovación Docente*, 1, 259-270.
- Humanes, M. L. (2003). La reconstrucción del pasado en las noticias. La representación mediática del 25 aniversario de la muerte de Franco y la coronación de Juan Carlos I. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 30, 39-57.
- Humblebaek, C. (2004). La Constitución de 1978 como lugar de memoria en España. *Historia y Política*, 12, 187-210.
- Izquierdo, J. M. (2019). La Guerra civil española como tema en la novela gráfica actual. *Bergen Language and Linguistics Studies*, 10(1). doi: [10.15845/bells.v10i1.1443](https://doi.org/10.15845/bells.v10i1.1443)
- Johnson, C. y Leatherman, A. (2005). El Toro de Osborne: advertising, community, and myth. *The Social Science Journal*, 42(1), 135–140. doi: [10.1016/j.sosci.2004.11.012](https://doi.org/10.1016/j.sosci.2004.11.012)
- Kamen, H. (2020). *La invención de España: Leyendas e ilusiones que han construido la realidad española*. Barcelona: Espasa.
- Lander, E. (2001). Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo. *Revista de Sociología*, 15, 13-25. doi: [10.5354/0719-529X.2001.27766](https://doi.org/10.5354/0719-529X.2001.27766)
- Le Bon, G. (1921). *Psicología de las multitudes*. Madrid: Daniel Jorro.
- 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*, 9, 77-92. doi: [10.6018/pantarei/2015/6](https://doi.org/10.6018/pantarei/2015/6)
- López-Rodríguez, C. y Carretero, M. (2012). Identity construction and the goals of history education. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (eds.) *History education and the construction of national identities* (pp. 139-150). Charlotte: Information Age Publishing.

- Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 119-142. doi: [10.6018/pantarei/2018/6](https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6)
- Mira, A. (2016). Estereotipos de género y matrimonio regio como estrategia de legitimación en la monarquía española contemporánea. *Revista de Historia Constitucional*, 17, 165-191. doi: [10.17811/hc.v0i17.461](https://doi.org/10.17811/hc.v0i17.461)
- Molina-Aparicio, F. (2005). Modernidad e identidad nacional. El nacionalismo español del siglo XIX y su historiografía. *Historia Social*, 52, 147-171.
- Molina-Martínez, M. (2012). La leyenda negra revisitada: la polémica continúa. *Revista Hispanoamericana. Publicación digital de la Real Academia Hispano Americana de Ciencias, Artes y Letras*, 2. Recuperado de <http://revista.raha.es/art1.html>
- Moreno, I. (1992). América y el nacionalismo de estado español del IV al V Centenarios. *Estudios Regionales*, 34, 53-78.
- Moreno, M. (2001). La «fabricación» de Fernando VII. *Ayer*, 41, 17-42.
- Moreno-Luzón, J. (2010). Reconquistar América para regenerar España. Nacionalismo español y centenario de las independencias en 1910-1911. *Historia Mexicana*, 60(1), 561-640.
- Moreno-Vera, J. R. y Martínez-Llorca, F. J. (2020). La narrativa del colonizador: la América Precolombina, un contenido 'invisible' en los libros de texto españoles. *Izquierdas*, 49, 341-351.
- Navarro, G. (2009). *Autorretratos del Estado. Una aproximación al sello postal del franquismo como medio de emisión de mensajes ideológicos (1936-1975)*. Tesis doctoral: Universidad de Castilla-la Mancha. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10578/1440>
- Nieto-Olarte, M. (2009). Ciencia, imperio, modernidad y eurocentrismo: el mundo atlántico del siglo XVI y la comprensión del Nuevo Mundo. *Historia Crítica*, 39E, 12-32. doi: [10.7440/histcrit39E.2009.01](https://doi.org/10.7440/histcrit39E.2009.01)
- Núñez-Seixas, X. M. (2004). Patriotas y demócratas: sobre el discurso nacionalista español después de Franco (1975-2005). *Gerónimo de Uztariz*, 20, 45-98.
- Núñez-Seixas, X. M. (2017). ¿Negar o reescribir la Hispanidad? Los nacionalismos subestatales ibéricos y América Latina, 1898-1936. *Historia Mexicana*, 67(1), 401-458.
- Oostindie, G. J. (1988). Cuban Railroads, 1830-1868. Origins and Effect of 'Progressive Entrepreneurialism'. *Caribbean Studies*, 20(3-4), 24-45.
- Ortiz, D. (2017). «Tanto monta». Apropiación de los símbolos e imagen de los Reyes Católicos durante el franquismo. En F. J. Moreno (dir.) *El franquismo y la apropiación del pasado: el uso de la historia, de la arqueología y de la historia del arte para la legitimación de la dictadura* (pp. 253-270). Madrid: Editorial Pablo Iglesias.
- Panofsky, E. (1992). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza.
- Pasamar, G. (2015). ¿Cómo nos han contado la Transición? Política, memoria e historiografía (1978-1996). *Ayer*, 99, 225-249.
- Peiró-Martín, I. (2004). La consagración de la memoria: una mirada panorámica a la historiografía contemporánea. *Ayer*, 53, 179-205.
- Quiroga, A. y Archilés, F. (2018). *Ondear la nación. Nacionalismo banal en España*. Granada: Comares.

- Reguera, A. T. (2007). La lucha postal por el territorio. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, 11(237). Recuperado de: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-237.htm>
- Reid, D. M. (1984). The Symbolism of Postage Stamps: A Source for the Historian. *Journal of Contemporary History*, 19(2), 223–249. doi: [10.1177/002200948401900204](https://doi.org/10.1177/002200948401900204)
- Ríos, M. F. (2005). De la Restauración a la Reconquista: la construcción de un mito nacional (Una revisión historiográfica. Siglos XVI-XIX). *En la España Medieval*, 28, 379-414.
- Rodrigo-Martín, L., Rodrigo-Martín, I. y Núñez-Gómez, P. (2018). Propaganda y educación. Estudio de la propaganda en la historia educativa española (1900-1975). *Etic@net*, 18(1), 133-172.
- Rodríguez, C. (1980). Las tarifas postales españolas hasta 1850 (del pago aplazado al franqueo previo). *Investigaciones históricas: época moderna y contemporánea*, 2, 107-166.
- Romero, J., Brandis, D., Delgado-Viñas, C., García-Rodríguez, J. L., Gómez-Moreno, M. L., Olcina, J., Rullán, O., Vera-Rebollo, J. F. y Vicente-Rufí, J. (2018). Aproximación a la Geografía del despilfarro en España: balance de las últimas dos décadas. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 77, 1-51. doi: [10.21138/bage.2533](https://doi.org/10.21138/bage.2533)
- Rueda, J. C. (2013). Entre Franco y Juan Carlos. Representación y memoria en televisión y otros medios populares (1966-1975). *Historia Actual Online*, 32, 93-105.
- Ruiz, M. J. (2001). Dictadura, censura y prensa en España: 1923-1930. En E. Arias, M. E. Barroso, M. C. Parias y Ruiz, M. J. (Coords.) *Comunicación, historia y sociedad: homenaje a Alfonso Braojos* (pp. 577-586). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Sánchez, R. (2019). La imagen circulante del rey: el sello postal y las representaciones visuales de la nación en España (1849-1882). *Hispania*, 79(262), 443-470. doi: [10.3989/hispania.2019.013](https://doi.org/10.3989/hispania.2019.013)
- Vaca, J. A. (1991). *La larga guerra de Francisco Franco*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Varner, E. C. (2004). *Mutilation and Transformation. Damnatio memoriae and Roman imperial portraiture*. Leiden: Brill.
- Vázquez-Liñán, M. y Leetoy, S. (2016). Memoria histórica y propaganda. Una aproximación teórica al estudio comunicacional de la memoria. *Comunicación y Sociedad*, 26, 71-94. doi: [10.32870/cys.v0i26.5436](https://doi.org/10.32870/cys.v0i26.5436)
- Wundt, W. (1926). *Elementos de psicología de los pueblos: bosquejo de una historia de la evolución psicológica de la humanidad*. Madrid: Daniel Jorro.
- Zabalo, F. J. (2004). El número de musulmanes que atacaron Covadonga. Los precedentes bíblicos de unas cifras simbólicas. *Historia. Instituciones. Documentos*, 31, 715-727.
- Zapata-Parra, J. A. (1998). La enseñanza de la historia en la escuela primaria durante el franquismo: la Historia de España y la Enciclopedia Álvarez. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 4. Recuperado de https://www.um.es/cepoat/pantarei/wp-content/uploads/2018/04/1998_16-zapatafranquismo.pdf
- Zugasti, R. (2005). La legitimidad franquista de la Monarquía de Juan Carlos I: un ejercicio de amnesia periodística durante la transición española. *Comunicación y Sociedad*, 18(2), 141-168.

Zugasti, R. (2006). La prensa de la transición como cómplice de Juan Carlos I: el ejemplo de la legitimidad franquista de la Monarquía. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, 18, 299-319. doi: [10.5944/etfv.18.2006.3126](https://doi.org/10.5944/etfv.18.2006.3126)

La representación del patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Primaria: El contexto indígena canario como estudio de caso

The Representation of Archaeological Heritage in Primary Education Textbooks: The Canarian Indigenous Context as a Case Study

A. José Farrujía de la Rosa
Universidad de la Laguna
afarruji@ull.edu.es
 0000-0003-3035-5905

Carmen Ascanio Sánchez
Universidad de la Laguna
cascanio@ull.edu.es
 0000-0002-0299-1958

Ulises Martín Hernández
Universidad de la Laguna
umartin@ull.es

Cristo Manuel Hernández Gómez
Universidad de la Laguna
cherngom@ull.edu.es
 0000-0002-0777-5963

Recibido: 10/02/2020
Aceptado: 14/08/2020

Resumen

En este artículo analizamos el tratamiento didáctico que recibe el patrimonio arqueológico canario de la etapa indígena en los libros de texto de Ciencias Sociales de Primaria de Canarias, con un especial foco de atención en la representación de género. A partir de un análisis cualitativo y cuantitativo, centrado en los libros de texto de cuatro editoriales, en el marco de la LOMCE, nuestra investigación analiza qué se considera patrimonio arqueológico en la enseñanza, cómo y qué se enseña, y cuál es el rol de las mujeres en el contenido educativo y en el hecho histórico. Los resultados obtenidos reflejan la reproducción de miradas eurocéntricas, la inexistencia de una definición explícita de los vestigios arqueológicos y, por tanto, del propio concepto de patrimonio, así como el predominio de la hegemonía cultural androcéntrica. Esta realidad presenta claras afinidades con la constatada en otros estudios afines del estado español.

Palabras clave

Ciencias Sociales, Educación primaria, Patrimonio, Libros de texto, Investigación educativa.

Abstract

In this article we analyze the didactic approach for the Canarian archaeological heritage from the indigenous period within the Primary textbooks of Social Sciences in the Canary Islands, paying also attention to the representation of gender. From a qualitative and quantitative approach, focused on the textbooks from four different publishers, and within the framework of LOMCE, our research analyzes what is considered archaeological heritage in teaching, how and what is taught, and what is the role of women in the historic fact and in the educational content. The main results show the predominance of the androcentric cultural hegemony, the reproduction of Eurocentric views, the absence of an explicit definition for the archaeological remains and, therefore, for the concept of heritage. This panorama presents clear affinities with the one documented in other parts of Spain.

Keywords

Social Sciences, Primary Education, Heritage, Textbooks, Educational Research.

Para citar este artículo: Farrujía de la Rosa, A. J., Ascanio Sánchez, C., Martín Hernández, U. y Hernández Gómez, C. M. (2020). La representación del patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Primaria: El contexto indígena canario como estudio de caso. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 109-128. doi: 10.6018/pantarei.444421



1. Introducción

Este trabajo de investigación analiza cómo los libros de texto del área de Ciencias Sociales, en Educación Primaria, abordan los contenidos relacionados con el patrimonio arqueológico canario de la etapa indígena, en el marco de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)¹. Es por lo tanto una investigación que persigue valorar los saberes, la información y la posible eficacia de estos recursos educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta la fundamentación metodológica y epistemológica implícita en los manuales, así como su grado de correlación con el currículum correspondiente de la Comunidad Autónoma de Canarias².

En el marco docente actual en Primaria, a escala nacional, un porcentaje elevado de los docentes utilizan los manuales en el aula, sin tener en cuenta que es un recurso más (Estepa, 2017; Estepa et al., 2011; Valls y Parra, 2018). A pesar de que el material didáctico hoy en día es variado, el empleo de manuales en las aulas del estado español no ha descendido en los últimos años, sino al contrario, ha experimentado un aumento, a diferencia de lo que sucede en otros sistemas educativos, como es el caso del británico, donde el aprendizaje no depende de la asimilación de contenidos, sino de la realización de procesos de investigación histórica, basados en las teorías constructivistas del aprendizaje (Cooper, 2014).

Los libros de texto, en este sentido, son el principal vehículo para ordenar y comunicar el conocimiento histórico, pues sus narrativas llegan a una gran parte de la población, posibilitando la creación y la asimilación de una determinada conciencia histórica sobre el pasado, sobre la sociedad y sobre los distintos tipos de patrimonio que forman parte de ese pasado.

2. Marco teórico

En el ámbito español, el análisis de los libros de texto desde la Didáctica de las Ciencias Sociales es una corriente ya consolidada. Existen aportaciones generalistas, como la de Merchán (2002), que examinan la composición de los libros de texto y su relación con las metodologías empleadas y con el comportamiento y estrategias de estudio del alumnado; hasta trabajos más específicos que analizan el tratamiento otorgado a un periodo histórico determinado, como el franquismo (Mérida, 2011), o bien, otros que ahondan en el estudio crítico del diseño y desarrollo curricular a través de los diferentes aspectos que un libro aporta (contenidos, personajes, ilustraciones, ejercicios, metodologías-técnicas-estrategias de aprendizaje, subjetividad-objetividad en el léxico...) (Díaz y Puig, 2020; Prats y Valls, 2011). Sin embargo, tal y como ha señalado Prats (2012), no contamos con una producción

1 El mundo indígena canario abarca el período comprendido entre el primer poblamiento humano de las islas, en torno a partir de la segunda mitad del primer milenio antes de la era, y la posterior conquista y colonización europea del archipiélago en el siglo XV.

2 El currículo de Ciencias Sociales figura recogido en el Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Puede consultarse en:

<https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/galerias/descargas/curriculo-primaria/Anexo1 Primaria Ciencias Sociales.pdf>

bibliográfica importante sobre el análisis de los libros de texto que se centran en el estudio de las sociedades prehistóricas y de la antigüedad, y mucho menos, añadiríamos por nuestra parte, en el rol de las mujeres en esa etapa histórica. En el ámbito canario también se documenta este vacío, siempre y cuando exceptuemos aportaciones aisladas como la de Villalba (2017), centrada en el estudio del mundo indígena canario en el marco de los libros de ESO, aunque sin valorar la representación de género.

Conscientes de este marco de referencia, en nuestra investigación analizaremos los contenidos, ilustraciones, ejercicios, así como las fundamentaciones epistemológicas y metodológicas implícitas en algunos manuales del área referida. Por lo que respecta al tema de análisis, nos centraremos en el estudio del tratamiento formativo que recibe el patrimonio arqueológico canario de la etapa indígena, es decir, en los aprendizajes relacionados con los primeros pobladores del Archipiélago y su contribución a la educación integral del alumnado como ciudadanía responsable. A pesar de que en las Islas Canarias la arqueología de la etapa histórica ha ido desarrollándose en las últimas dos décadas del siglo XXI (Arnay, 2009; Delgado, 2014), especialmente en el caso de Gran Canaria, lo cierto es que hablar de patrimonio arqueológico en el archipiélago sigue viéndose como sinónimo del patrimonio indígena. Esta visión simplista y apriorística es la que, erróneamente, sigue presente entre buena parte del colectivo docente, en los libros de texto de Primaria, entre la propia sociedad y en los medios de comunicación, tal y como ya hemos puesto de manifiesto al abordar la construcción de la identidad canaria desde el patrimonio cultural (Farrujía, 2018). Frente a este panorama, la importancia que ha adquirido la arqueología histórica en Canarias queda patente en el incremento del número de excavaciones de yacimientos arqueológicos coetáneos o posteriores a la Baja Edad Media³. Entre ellos encontramos recintos de tipo religioso, militar o civil, así como espacios abiertos.

Asimismo, de forma transversal, nuestro análisis incluye el análisis de la variable de género, indagando en la representación que se hace sobre mujeres y hombres y, por tanto, los esfuerzos y sensibilidades para introducir este enfoque en los libros de texto, en particular, en el tema objeto de estudio: el patrimonio indígena. Si bien este asunto merece una indagación más profunda desde la perspectiva de género, nuestra aportación puede contribuir, como indica Lagarde (2006), a esa necesaria construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres. Esto solo puede alcanzarse a partir de la investigación, la difusión y el apoyo normativo. En el caso canario, en este sentido, la educación es un ámbito sensible para las políticas de igualdad, como lo muestran las leyes y normativas que inciden en este ámbito⁴. Pero ¿han calado esas políticas en los contenidos de determinados recursos educativos, como puede ser el caso de los manuales escolares?

3 Puede consultarse al respecto el Trabajo de Fin de Grado de Historia de Joel Márquez Rodríguez, en la Universidad de La Laguna (curso académico 2014-2015):

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1169/Arqueologia+historica+en+Canarias+implicaciones+patrimoniales.pdf?sequence=1>

4 Dos de los instrumentos clave son: La [Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres](#) (LCIMH), con un capítulo dedicado a la "Igualdad en la Educación" y la [Estrategia para la Igualdad de Mujeres y Hombres 2013-2020](#), que desarrolla un eje específico sobre "Educación para la igualdad entre ambos sexos y la plena ciudadanía".

3. Metodología

Nuestra investigación se basa en una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), a partir de las técnicas de análisis de contenido (Andreu, 2002), con vistas a dar respuesta a tres objetivos específicos:

1. Identificar cómo se plasma el mundo indígena canario, su patrimonio arqueológico y la representación de género sobre este tema en los libros de texto.
2. Analizar qué modelos de enseñanza propician y cuáles son las operaciones mentales que movilizan para la adquisición de los aprendizajes, en relación con los requisitos curriculares.
3. Valorar la idoneidad de los contenidos desde el punto de vista científico y educativo.

3.1. Análisis de los libros de texto

El análisis de los libros de texto de Primaria pone de manifiesto la inexistencia de criterios comunes a la hora de organizar los contenidos, así como importantes diferencias en cuanto a su tratamiento. A pesar de que, curricularmente, ya en 3.º se contempla el acceso a diversas fuentes para que el alumnado elabore trabajos relacionados con los indígenas de Canarias y reconozca los yacimientos del entorno (Criterio 9, contenido 5; y criterio 10, contenido 1, ambos del bloque de aprendizaje las huellas del tiempo), el vacío en los libros de texto es importante. De los cuatro manuales analizados, tan sólo 1 incluye una unidad temática al respecto (Editorial SM).

En el caso del 4.º curso, el currículum estipula la explicación de algunos yacimientos arqueológicos de Canarias, la valoración de su riqueza artística y cultural y su importancia como señas de identidad (Criterio 10, contenidos 1 y 2, del bloque de aprendizaje las huellas del tiempo). Sólo dos libros de texto recogen una unidad temática con contenidos relativamente afines, que se presentan bajo los títulos de “Canarias en la Antigüedad” y “La prehistoria en las Islas Canarias” (Editoriales Anaya y Santillana). Es decir, los criterios de ordenación temporal difieren notablemente⁵.

La inexistencia de una respuesta cerrada en torno al problema de los orígenes en Canarias permite entender, en buena medida, que quede sin resolver en los manuales, de forma satisfactoria, el problema de la simultaneidad entre los procesos históricos particulares acaecidos en el archipiélago canario y las dinámicas descritas para el contexto europeo y mediterráneo desde el cambio de era hasta los albores de la modernidad. No hay ninguna

⁵ Tal y como ya hemos argumentado (Farrujia, 2010, 81), el inmovilismo teórico en el ámbito académico, las controversias existentes en el seno de la arqueología canaria sobre el primer poblamiento de las Islas o el peso de la tradición son algunas de las razones que explican la pervivencia del término “prehistoria canaria” al conceptualizarse la escala espacio temporal de las sociedades indígenas. Es decir, el concepto tiene vigencia, a pesar de no describir una realidad objetiva per se. En este sentido, la comunidad científica baraja dos posibles opciones para el poblamiento de las islas: una acaecida a principios del primer milenio a.n.e., y otra en torno al cambio de era, pero en ambos casos protagonizada por pueblos imazighen del norte de África y, cronológicamente, fuera del marco temporal de la prehistoria. Los libros de texto, en este sentido, también se retroalimentan a partir de “ficciones de lo primitivo”.

propuesta que impulse la reflexión sobre esto, a pesar de que el currículo brinda una organización cronológica de los contenidos históricos, rompiendo con la tradicional vinculación escolar entre el poblamiento amazigh de Canarias y la prehistoria. Asimismo, aunque todos los libros de texto analizados explicitan el origen africano de los pobladores de Canarias, el papel de este continente aparece tan sólo como referente geográfico. No se pone en valor cuál fue su aporte cultural al mundo indígena canario. Es decir, las señas de identidad se trabajan a partir de una óptica que no tiene en cuenta el eco de la propia cultura amazigh en el territorio canario. Este enfoque eurocéntrico presente en los contenidos de los libros de texto es una realidad estructural, que supera el ámbito de las Ciencias Sociales y de Canarias, afectando a otras materias y a otros contextos autonómicos de España y también del extranjero (Díaz y Puig, 2020; Guerra y Nadal, 2016; Martínez-Delgado, 2019).

En el caso de 5.º de Primaria, y a pesar de que curricularmente solo se contemplan contenidos sobre la conquista de Canarias y sus consecuencias (criterio 9, contenido 4, bloque de aprendizaje las huellas del tiempo), uno de los manuales desarrolla aquí los contenidos exigidos curricularmente para 4.º (Editorial Vicens Vives), mientras que otro retoma, a modo de introducción al tema de la conquista, un breve apartado dedicado a “Canarias aborigen” (Editorial SM).

En todos los libros de texto, además, los contenidos se presentan bajo una estructura tradicional de epígrafes, son cerrados y a menudo se sustentan en argumentos de autoridad, con expresiones como “los historiadores sostienen que...”, “la teoría más aceptada...” o “se sabe que...”.

Por lo que respecta a la representación de género en los contenidos sobre el mundo indígena canario, se aprecia su ausencia en los contenidos y explicaciones históricas de todos los manuales analizados, en particular sobre el desarrollo social, entendiendo por tal la evolución, el cambio, la permanencia y la duración de la sociedad, sus estructuras y miembros. No se plantea, en este sentido, ninguna reflexión sobre dicha realidad y las relaciones de poder entre ambos sexos. Esta deficiencia también se ha puesto de manifiesto en los libros de texto de Secundaria, para el mismo período histórico canario⁶, así como en el resto del Estado español en los manuales de Primaria y Secundaria (López-Navajas, 2014; Sáenz, 2015; Vaillo, 2016). Esta problemática, en el marco de la prehistoria, también se detecta en niveles educativos superiores, en particular en el ámbito universitario español (Pastor y Mateo, 2019). Esta realidad, constatada en el estudio de caso que nos ocupa, está estrechamente relacionada con las carencias de la propia investigación sobre esta temática, pues el papel de la mujer indígena, los roles de género y las relaciones que los atañen son todavía poco conocidos en la arqueología de Canarias. En este sentido, la investigación sobre el papel de las mujeres indígenas constituye una de las líneas más prometedoras de la arqueología insular (Santana, 2018). Las evidencias arqueológicas y

⁶ Pueden consultarse al respecto los Trabajos de Fin de Grado de Celia del Castillo Fernández, “La presencia de la mujer en las materias de Geografía e Historia de Canarias de 4.º de ESO. Del diseño curricular a la realidad de las aulas”. Universidad de La Laguna, curso académico 2018-2019; y Leticia Díaz Polegre, “El rol de la mujer en los libros de texto de Geografía e Historia de 2º de ESO: La prehistoria y el mundo indígena de Canarias como paradigmas”. Universidad de La Laguna, curso académico 2019-20. No están aún como recursos online.

ethnohistóricas, no obstante, ponen de manifiesto asimetrías sociales basadas en el sexo, que se expresaban en múltiples ámbitos de la realidad social. Los datos sugieren que estas diferencias entre hombres y mujeres se corresponden con un sistema social patriarcal en islas como Gran Canaria o Tenerife, que contrasta, por ejemplo, con el matriarcado desarrollado en islas como Lanzarote o Fuerteventura.

Esta realidad aquí descrita sobre la representación de género pone de manifiesto las dificultades que existen, al menos para este tipo de recursos didácticos, a la hora de poner en práctica las medidas adoptadas en cuerpos legales como la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, pues en su Artículo 24 se establece como necesaria “La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos”. Asimismo, la carencia de apoyos específicos y de normativas para el obligado cumplimiento de la ley impiden materializar en plenitud el discurso integrador e inclusivo por el que apuesta la LOMCE desde el 2013, al propugnar los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres (Artículo 1)⁷. El caso canario que aquí analizamos, como extensión del contexto nacional, refleja cómo es el discurso antropocéntrico el que sigue predominando en los manuales escolares, es decir, en uno de los recursos educativos con mayor presencia en el aula.

El papel de las ilustraciones de los libros de texto se analiza de forma detallada en el siguiente epígrafe, mientras que en las tablas que se presentan en el epígrafe 4 se detalla cuál es el tipo de imágenes y recursos visuales presentes en las unidades temáticas en cuestión (ver tablas 1 a 8). En la totalidad de los libros analizados, se opta por incluir imágenes del patrimonio arqueológico, arquitectónico, escultórico y rupestre realizado por los indígenas canarios, así como algunos restos materiales tangibles propios de ese horizonte cultural (tablas 1, 3, 5 y 7). Su variabilidad no es un reflejo de la diversidad y complejidad del registro arqueológico del archipiélago, muy al contrario, se privilegian algunos elementos frente a otros y predominan los ejemplos de islas como Gran Canaria, Tenerife o La Palma. En menor medida se representan mapas o recreaciones (tablas 2, 4, 6 y 8), tal y como sucede también en los libros de texto de otras comunidades autónomas (Estepa et al., 2011; Meseguer et al., 2017). Sin embargo, tal y como argumentaremos en el siguiente epígrafe, ello no implica que estas fuentes primarias o secundarias sean empleadas en los libros de texto con una finalidad que vaya más allá de la simple ilustración del contenido.

Por lo que respecta a los ejercicios presentes en las unidades temáticas de los libros de texto analizados, la mayoría no responden al aprendizaje por competencias propio de la

⁷ El Ministerio de Educación está trabajando en este sentido y en algunas comunidades autónomas, como es el caso de Andalucía, ya cuentan con un Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación (2016-2021). Puede verse al respecto: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/c8458d47-056d-4d79-a1bc-4d0129f567e2>. Existe también un Plan de Igualdad en la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, por el que se establece que en todos los centros debe existir un docente acreditado en esta materia. Además, se han creado las figuras de los Agentes Zonales de Igualdad, que coordinan las acciones de diferentes centros y todos los centros han de contar con un Plan Específico de Igualdad. Puede consultarse al respecto: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/educarparalaigualdad/plan-de-igualdad-en-los-centros-educativos/>

LOMCE (tabla 9). Las actividades implican, en la práctica totalidad, la repetición acrítica y memorística de contenidos recogidos en los textos. Asimismo, los ejercicios de expresión escrita tampoco requieren del apoyo o consulta de otras fuentes, sino la lectura previa del propio manual. Resulta ilustrativo al respecto que sólo tres de los manuales de texto, en concreto del 4.º y 5.º curso (SM y Editorial Santillana, para 4.º, y Editorial Vicens Vives, para 5.º), planteen actividades relacionadas con la búsqueda de información online y, por tanto, con la Competencia digital. Asimismo, estos tres manuales presentan este tipo de actividades como ejercicios adicionales de ampliación o refuerzo y no como eje vertebrador del aprendizaje. En relación con esta realidad y con el aprendizaje por competencias en el marco de la historia y el patrimonio, algunos autores ya han evidenciado precisamente la escasa incidencia del aprendizaje competencial en el marco educativo español (Valls y Parra, 2018).

3.2. Muestreo y categorías de análisis

Para el desarrollo de la investigación hemos analizado 12 libros de texto de Ciencias Sociales de la etapa de Educación Primaria, a partir de 4 editoriales nacionales que publican ediciones canarias en el marco de la LOMCE: Anaya, Santillana, SM y Vicens Vives. Estas editoriales son actualmente las que tienen mayor presencia en las escuelas canarias.

De acuerdo con el currículo de la etapa, los cursos en los que se trabajan cuestiones relacionadas con el mundo indígena son 3.º, 4.º y 5.º. La investigación se ha desarrollado delimitando, por tanto, el marco de actuación y análisis a tres cursos y, desde el punto de vista temático, a un espacio, tiempo y contenido determinados.

Desde el punto de vista cuantitativo, hemos trabajado cuatro categorías de análisis⁸:

- Categoría 1. Tipo de bienes patrimoniales representados: hace referencia a la frecuencia con que aparecen las ilustraciones en los libros de texto, con los distintos elementos patrimoniales. Los hemos agrupado en las siguientes categorías: material cerámico, material lítico, cueva artificial, cueva natural, casa/cabaña, cuerpo mirlado, resto antropológico, manifestación rupestre, museo o parque arqueológico. Estas categorías se basan en las características morfológicas y en las disciplinas que las estudian (historia y arqueología), y siguen los parámetros definidos por Estepa et al. (2011): espacio-temporal, valor, contextual y representativo. Tal y como han señalado López Cruz (2009), Estepa et al. (2011) o Ferreras y Jiménez (2013), el patrimonio debe ser entendido como un concepto global y holístico. Para su estudio y gestión se subdivide en las diferentes áreas de conocimiento que están implicadas: natural, histórico, arqueológico, artístico, industrial, antropológico y un sinfín de matices que pueden añadirse al concepto de patrimonio siempre que ciertos sectores de la sociedad le hayan otorgado un valor, no teniendo por qué coincidir con un reconocimiento legal. Por lo tanto, se entiende el patrimonio como una construcción social que se establece en función del valor que le otorga la sociedad en base a unos criterios. La metodología empleada para trabajar esta categoría ha sido de tipo

⁸ Estas categorías son afines a las empleadas en otros proyectos de investigación centrados en el análisis de los libros de texto de Ciencias Sociales en Primaria (Estepa et al., 2011) e Historia (Díaz y Puig, 2020) y patrimonio arqueológico en Secundaria (Meseguer et al., 2017).

cuantitativo y cualitativo, de manera que el análisis nos permite valorar qué elementos patrimoniales tienen mayor protagonismo y, paralelamente, analizar cómo aparecen contextualizados e identificados a partir de los textos a pie de foto, tal y como argumentaremos en próximas páginas y en las tablas 1, 3, 5 y 7.

- Categoría 2. Otros recursos gráficos: hace referencia a la frecuencia con que aparecen otro tipo de imágenes relacionadas con el contenido educativo de tipo patrimonial. Las hemos agrupado en las siguientes categorías: mapa, imagen contemporánea de apoyo, recreación y línea del tiempo. La metodología empleada ha sido de tipo cuantitativo y cualitativo, con vistas a valorar el peso que este tipo de recursos tienen en los libros de texto analizados, tal y como se refleja en las tablas 2, 4, 6 y 8.

- Categoría 3. Contenidos: engloba la información sustancial del contenido-texto principal e hipertexto, que conforman la parte central del tema. Estos contenidos se analizan teniendo en cuenta también los criterios recogidos en el propio currículo de la etapa, con vistas a valorar los posibles desajustes existentes entre los contenidos didácticos y las pautas curriculares, tal y como se desarrolla en el apartado 3.2. Asimismo, se reflexiona sobre los contenidos procedimentales (¿se propicia el uso del patrimonio arqueológico como fuente para conocer el pasado?), conceptuales (¿cómo se define el mundo indígena canario?, ¿cuál es su origen y procedencia?, ¿qué elementos lo definen?, ¿qué pervive de ese mundo?) y actitudinales (las relaciones de identidad o la representación del discurso de género en el tema objeto de estudio).

- Categoría 4. Actividades: conjunto de ejercicios/actividades que aparecen en el tema, tanto al final como a lo largo del desarrollo. A partir de su tipología hemos establecido estas categorías: actividades para responder a los contenidos del texto, actividades para la expresión escrita, actividades para trabajar con las TIC y actividades para el trabajo cooperativo. La metodología empleada para su análisis se ha basado en la cuantificación de las actividades en todos los libros de texto, así como en la referida clasificación cualitativa y el correspondiente análisis, como se plasma en las próximas páginas y en la tabla 9.

4. Resultados y discusión

El análisis de los libros de texto nos permite observar una serie de deficiencias que presentan paralelismos con las reveladas en el resto del estado español. Se detectan importantes discrepancias y enfoques entre los requisitos curriculares de las Ciencias Sociales y la propuesta didáctica de los libros de texto. En este sentido, por ejemplo, la información presente en los manuales de 3.º de Primaria no propicia el manejo de las fuentes arqueológicas para que el alumnado pueda elaborar trabajos sobre los antiguos pobladores de Canarias (Criterio de evaluación 9, contenido 5, del bloque de aprendizaje las huellas del tiempo). Asimismo, el enfoque cerrado y positivista de los contenidos tampoco permite que el alumnado de 4.º pueda valorar la riqueza artística y cultural de este patrimonio (Criterio de evaluación 10, contenido 2, del bloque de aprendizaje las huellas del tiempo), pues los manuales no propician el desarrollo pleno de la Competencias social y cívica o de la Competencia Conciencia y expresiones culturales, contempladas ambas curricularmente. Asimismo, la presencia implícita de las narrativas terminales en los

contenidos de los manuales de 5.º, llevan a ver la conquista de Canarias como el comienzo de una nueva etapa histórica en la que la incidencia del componente indígena desaparece por completo⁹. En este sentido, ¿cómo puede el alumnado apreciar la herencia cultural a escala local (Criterio de evaluación 10, contenido 4, del bloque de aprendizaje las huellas del tiempo), si no se pone en valor el mestizaje resultante de la conquista y colonización, sobre el que se levanta la propia identidad canaria? (Farrujía, 2018). El contenido de los libros de texto es revelador al respecto, pues en ninguno de ellos se reflexiona sobre esta realidad.

En relación con el desajuste temático y procedimental entre los manuales y el currículum, es importante resaltar igualmente que en una de las editoriales seleccionadas no se incluyen los contenidos referentes al mundo indígena canario en los libros de 3.º y 4.º de Primaria (Editorial Vicens Vives), por lo que no se aborda un tema exigido curricularmente. Asimismo, estos contenidos figuran en otro manual de 5.º de la referida editorial, es decir, tampoco se corresponden con las directrices curriculares, pues en este curso se trabaja la Historia Moderna y la conquista de Canarias.

El enfoque marcadamente positivista de los contenidos excluye la posibilidad de favorecer el desarrollo de una conciencia patrimonial en el estudiantado. Se pierde la oportunidad de desarrollar el aprendizaje en contextos reales, de incorporar el registro arqueológico en su calidad de fuente histórica o de activar la formación como público del alumnado en yacimientos arqueológicos o museos insulares.

Por lo que respecta al papel de las ilustraciones, los resultados obtenidos del análisis llevado a cabo han sido reflejados en las tablas 1-8.

Tabla 1

Bienes patrimoniales presentes en los manuales de la Editorial Anaya

| Ítem | Curso 3.º | Curso 4.º | Curso 5.º | Isla (número) |
|---------------------|------------------------------------|--|-----------|----------------------------------|
| arqueológico | | | | |
| Material cerámico | | -Pintadera (se infiere que de GC) -Cerámicas e ídolo antropomorfo guanches (se emplea el genérico “guanches”, las cerámicas se infieren que son de LP, GC y el ídolo de GC). No se especifica el sexo femenino del ídolo. | | Gran Canaria (3) La Palma (1) |
| Material lítico | | -Molino de mano barquiforme (Sin especificar) | | |
| Cueva artificial | -Cuevas de Las Cruces (Gáldar, GC) | -Cuevas de Las Cruces (Gáldar, GC) | | Gran Canaria (2) |

Nota: Items no representados: cueva natural, casa/cabaña, cuerpo mirado, resto antropológico, manifestación rupestre, museo o parque arqueológico.

⁹ Las narrativas terminales reflejan cómo la trayectoria de las comunidades indígenas y su historia se ven básicamente alteradas después de la conquista de su territorio por los extranjeros. El contacto marca el inicio del final. Es decir, estas narrativas no persiguen analizar las pervivencias indígenas, sean marginales o no, sino introducir nociones como la extinción del sustrato indígena y la superioridad del conquistador (Dunbar-Ortiz, 2018). Este proceso narrativo ha marcado la historiografía canaria, especialmente a raíz del franquismo, y ha calado consecuentemente en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales (Farrujía, en prensa).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Otros recursos gráficos presentes en los manuales de la Editorial Anaya

| Ítem arqueológico | Curso 3.º | Curso 5.º | Isla (número) |
|---|--|--|---|
| Mapa | | -Mapa del siglo XIV en el que aparecen por primera vez las Islas Canarias (no se dice que es el de Angelino Dalorto, 1327) | El Hierro, La Gomera, La Palma, Tenerife, Gran Canaria, Lanzarote y Fuerteventura (1) |
| Imagen contemporánea de apoyo (escultura, pintura, tradición vernácula) | -Catedral de Santa Ana (GC) -Palacio de Nava (TF) -Iglesia de La Asunción (LG) | -Torre del Conde (LG) -Presentación de los menceyes guanches a los Reyes Católicos (no se especifica que es el mural del Ayuntamiento de La Laguna, obra de Carlos da Acosta, 1764) | Gran Canaria (1) Tenerife (1) La Gomera (2) |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Bienes patrimoniales presentes en los manuales de la Editorial Santillana

| Ítem arqueológico | Curso 4.º | Isla (número) |
|-----------------------------|--|-----------------------------------|
| Material cerámico | -1 vasija (se infiere LP) -1 ídolo de Tara (se infiere GC) -2 (pintaderas) (se infiere GC) -1 (vasija) (GC) | La Palma (1) Gran Canaria (4) |
| Material lítico | -1 (muelas de molino) (sin especificar) -1 (mortero barquiforme) (sin especificar) | |
| Cueva natural | -1 (Belmaco) (LP) | La Palma (1) |
| Manifestación rupestre | -1 (Cueva Pintada de Gáldar) (LP) -1 (Letreros de El Julán) (EH) | Gran Canaria (1) El Hierro (1) |
| Museo o parque arqueológico | | Gran Canaria (1) |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

Otros recursos gráficos presentes en los manuales de la Editorial Santillana

| Ítem arqueológico | Curso 4.º | Curso 5.º | Isla (número) |
|-------------------------------|--|---|----------------------------------|
| Recreación | -1 (poblado) (s/e) -1 (casa) (Gáldar, GC) -1 (indumentaria indígena, a partir de una representación masculina) (s/e) | -Ingenio azucarero (s/e) | Gran Canaria (1) |
| Mapa | | -1 Mapa de la conquista -1 Mapa de América | |
| Imagen contemporánea de apoyo | -1 (Guanches de Candelaria) (Se infiere TF) -1 (salto del pastor) (S/E) | -1 (Guanche de Candelaria) (Se infiere TF) | Tenerife (6) Gran Canaria (2) |

| | | |
|---|---|---|
| (escultura, pintura, tradición vernácula) | -1 (Mencey de Tegueste, escultura de Candelaria) (TF) -1 (silbo gomero) (S/E) -1 (Museo etnográfico de La Orotava) (TF) | -1 (Museo etnográfico) (Se infiere que es el de La Orotava, TF) -1 Cuadro la rendición de los menceyes, de Manuel González Méndez (título correcto es La rendición de los guanartemes). Sin especificar -1 Castillo de San Miguel (Garachico, Tenerife). No se especifica año de construcción. -1 Catedral de LPGC (No se especifica año de construcción o estilo) -1 Cuadro "La fundación de Santa Cruz de Tenerife" (No se especifica autor, Gumersindo Robayna Lazo, ni año de la obra, 1854, ni museo en el que está: Museo Municipal de Bellas Artes de Tenerife -1 Casa de Colón (GC) -1 (línea del tiempo) |
| Línea del tiempo Otros | -2 (rebaños de cabras) (s/e) | |

Nota: Ítems no representados: recreación y línea del tiempo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5

Bienes patrimoniales presentes en los manuales de la Editorial SM

| Ítem | Curso 3.º | Curso 4.º | Isla (número) |
|------------------------|--|--|-----------------------------------|
| arqueológico | | | |
| Casa/cabaña | -Casa del poblado de La Atalayita (F) | -Casa del poblado de La Atalayita (F) | Fuerteventura (2) |
| Manifestación rupestre | -Grabados de la cueva de Belmaco (LP) -Motivos rupestres de la Cueva Pintada (Gáldar, GC) | -Grabados de la cueva de Belmaco (LP) -Motivos rupestres de la Cueva Pintada (Gáldar, GC) | La Palma (3) Gran Canaria (3) |
| Otros | -Tagoror de El Julián (EH) -Cenobio Valerón (GC) | -Tagoror de El Julián (EH) -Cenobio Valerón (GC) | El Hierro (2) Gran Canaria (2) |

Nota: Ítems no representados: material cerámico, material lítico, cueva natural, cueva artificial, cuerpo mirlado, resto antropológico, museo o parque arqueológico, recreación, mapa, imagen contemporánea de apoyo y línea del tiempo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6

Otros recursos gráficos presentes en los manuales de la Editorial SM

| Ítem arqueológico | Curso 3.º | Curso 5.º | Isla (número) |
|-------------------------------|---|--|---|
| Mapa | -Mapa de las Islas Canarias con ubicación de yacimientos arqueológicos. | -Mapa de las Islas Canarias con los nombres indígenas de cada isla y su división territorial en "reinos". -Mapa de la conquista señorial y de realengo. | El Hierro, La Gomera, La Palma, Tenerife, Gran Canaria, Lanzarote y Fuerteventura (2) |
| Recreación | -Recreación de una excavación arqueológica a partir de un dibujo. | -Retrato idealizado de Jean de Bethencourt. | |
| Imagen contemporánea de apoyo | | -Castillo de Guanapay (Lanzarote). -Catedral de Santa Ana (se infiere que de Gran Canaria). | Lanzarote (1) Gran Canaria (2) |

Nota: Ítems no representados: línea del tiempo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7

Bienes patrimoniales presentes en los manuales de la Editorial Vicens Vives

| Ítem arqueológico | Curso 5.º | Isla (número) |
|------------------------|--|---|
| Material cerámico | -4 pintaderas. Se describen como genéricas para el archipiélago. -Cerámica de Tenerife y La Palma. No se especifica su isla en el pie de foto. Sólo se dice que "cada isla presenta una cerámica con características particulares." -Ídolo de figura humana (sin descripción ni procedencia y sin especificarse su género femenino). | Se infiere Gran Canaria (2), Tenerife (1) y La Palma (1). |
| Material lítico | -Molino circular y barquiforme. No se describen ni se especifica procedencia. | |
| Casa/cabaña | -"Casa y tumbas en un poblado en Gáldar". (errónea descripción, pues se trata de un yacimiento exclusivamente funerario, tumular, La Guancha en Gáldar) | Gran Canaria (1) |
| Manifestación rupestre | -Grabados espirales de La Zarza (LP). -Pinturas rupestres de la Cueva Pintada de Gáldar (GC). | La Palma (1) Gran Canaria (1) |

Nota: Ítems no representados: cueva natural, cueva artificial cuerpo mirlado, rostro antropológico, museo o parque arqueológico.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8

Otros recursos gráficos presentes en los manuales de la Editorial Vicens Vives

| Ítem | Curso 5.º | Curso 6.º | Isla (número) |
|-------------------------------|---|---|---|
| arqueológico | | | |
| Recreación | -Recreación de un poblado guanche de La Orotava. | | Tenerife (1) |
| Imagen contemporánea de apoyo | | Escultura de un mencey (Candelaria). No se describe la imagen ni se aporta procedencia. | |
| Otros | -“Lugar de reunión para los antiguos pobladores de Tenerife [sic]” (no se especifica que es un tagoror. -Añepas del Museo Arqueológico de Tenerife. -Túmulo de La Guancha (GC). | | El Hierro (1) Tenerife (1) Gran Canaria (1) |

Nota: Ítems no representados: mapa y línea del tiempo.

Fuente: elaboración propia.

La lectura de los resultados obtenidos muestra cómo los manuales representan el patrimonio arqueológico más como fuente primaria, es decir, las imágenes se corresponden con yacimientos y/o con piezas arqueológicas (tablas 1, 3, 5 y 7), y en menor medida se representan mapas o recreaciones (tablas 2, 4, 6 y 8). Asimismo, buena parte de las imágenes no cuentan con textos a pie de foto en los que se describa el ítem o se especifique su ubicación, por lo que el alumnado carece de un marco contextual e interpretativo. En el caso de la cultura material, el patrimonio suele aparecer de manera descontextualizada, por lo que su potencial didáctico en el proceso de construcción del conocimiento histórico se ve altamente reducido. Esto se debe a que priman los criterios estéticos al seleccionar las piezas, y la consecuencia es obvia: las imágenes tienen una función descriptiva, no demandan acción y no propician el uso activo del patrimonio y su valor como fuente de conocimiento, como sucede en otros contextos del territorio nacional (Meseguer et al., 2017). A veces incluso, se usan reproducciones o recreaciones de algunos objetos sin que esto se indique.

Tal y como queda reflejado en las tablas 1, 3, 5 y 7, esta realidad aquí descrita es especialmente palpable en el caso de las imágenes relacionadas con el material cerámico y lítico, pues el 98% de estos bienes se presenta descontextualizado.

Se observa, en este sentido, una afinidad entre el tratamiento que recibe el patrimonio arqueológico en los libros de texto y el hilo del discurso museográfico y occidental del siglo XXI. En los museos, la cultura material, descontextualizada, se ha seguido insertando en vitrinas de cristal. Es decir, los objetos arqueológicos de las salas de exposición, al igual que sucede en los libros de texto, están “muertos”. Tal y como ha señalado Ruiz Zapatero (2009), “da la sensación de que, cuanto más muertos, rotos y extraños, mejor, y por eso se presentan en vitrinas auténticos ataúdes de cristal de la materialidad del pasado. Ataúdes transparentes con los restos materiales de las sociedades desaparecidas que,

generalmente, no pueden explicar sus mundos originarios porque resultan también transparentes”.

Esta realidad permite explicar por qué en los manuales, de entre los materiales, predominan los cerámicos y en particular los recipientes de Gran Canaria o La Palma, que destacan por sus cualidades estéticas; mientras que con las manifestaciones rupestres sucede lo mismo con el protagonismo de estas dos islas, dada la percepción como “arte” de las pinturas rupestres (Gran Canaria) y las espirales grabadas (La Palma). En este sentido, se observa la estrecha interrelación que la disciplina arqueológica, desde este enfoque, posee con la historia del arte. Tal y como hemos comentado en líneas previas, los materiales no son tratados como fuentes arqueológicas. Es decir, el enfoque y metodología implícitas en los manuales, condicionan la selección de los materiales y las propias relaciones de identidad que el alumnado puede inferir a partir de los libros de texto. En un territorio fraccionado como el canario, ¿llega a identificarse con ese patrimonio el alumnado de aquellas islas cuyo patrimonio arqueológico no está representado gráficamente en los libros de texto? Es significativo al respecto, en relación con esta carencia, la práctica ausencia de la inclusión del patrimonio en representaciones cartográficas. ¿Se aborda cómo es el reparto patrimonial de ese pasado en las distintas islas? Tan sólo un manual, el de 3.º de Primaria de la Editorial SM, incorpora un mapa con este tipo de información (tabla 5).

La presencia de las referidas narrativas terminales, especialmente en los manuales de 5.º, contrasta paradójicamente, sin embargo, con el protagonismo que se concede a las ilustraciones que reflejan, especialmente en los manuales de 4.º y 5.º de Primaria, la pervivencia de determinadas tradiciones indígenas como el salto del pastor, el lenguaje silbado, la lucha canaria o el gofio (tablas 2, 4, 6 y 8). ¿Pero son estas las únicas pervivencias, o acaso las más representativas, de la herencia cultural local, de acuerdo con una determinada concepción de “lo canario”? ¿Se reflexiona sobre el concepto de pervivencia? ¿Se corresponden con las que el discurso oficial ha institucionalizado tradicionalmente? La nula presencia de otros vestigios culturales, como el toponímico o los juegos tradicionales canarios, por citar algunos ejemplos, corroboran esta visión cerrada y oficial sobre “lo canario” y su pervivencia (Farrujia, 2018). Estos juegos tradicionales, además, dada su naturaleza (Espinell y García-Talavera, 2009), posibilitarían el trabajo de la Competencia matemática recogida curricularmente.

Otro elemento destacable es la práctica total ausencia de ilustraciones y de información sobre las prácticas funerarias de los indígenas canarios. Sólo uno de los libros de texto, de 5.º curso (Editorial Vicens Vives), incorpora una imagen de un túmulo funerario y se hace eco de este contenido, pero sin llegar a mencionar la práctica del mirlado¹⁰ (tabla 7). Esta realidad contrasta con el propio discurso museográfico e identitario canario, pues los cuerpos mirlados se han convertido en bienes culturales de referencia en el marco de la arqueología de las islas, a pesar de que esta práctica mortuoria solo se ha constatado en

¹⁰ A partir de las fuentes etnohistóricas sabemos que al cuerpo momificado se le denominaba “xaxo”, y el “mirlado” era el proceso de conservación al que se sometía el cadáver. Este proceso conllevaba una serie de cuidados diferentes a los que se practicaban a las momias egipcias (Álvarez, 2015), por lo que el uso del término “momia” para el caso canario es erróneo y ha contribuido a confusiones de tipo cultural, cronológico e incluso de orígenes, al utilizarse como argumento aislado para establecerse semejanzas con la cultura egipcia (Farrujia, 2010).

Tenerife, Gran Canaria y de forma más aislada en La Palma, islas en las que están presentes en las vitrinas de sus museos arqueológicos este tipo de bienes.

A pesar de este vacío detectado en los manuales, en el marco educativo de Primaria son numerosas las propuestas relacionadas con la pedagogía y la didáctica de la muerte. Educar para la vida también debe comprender la educación para la muerte y para la comprensión de las prácticas funerarias en tiempos pretéritos (Rodríguez y Goyarrola, 2012).

Por lo que respecta al discurso antropocéntrico, éste también está presente en el ámbito de las ilustraciones. En este sentido, se refuerzan los estereotipos sexuales en las recreaciones, como sucede con el libro de texto de 4.º curso (Editorial SM), en el que las actividades “domésticas” son desempeñadas exclusivamente por mujeres y niñas (trabajo de las pieles o molienda del grano); o bien, se ilustra cómo era la vestimenta característica de la época a partir exclusivamente del género masculino (4.º curso, Editorial SM). Las pocas veces en las que aparecen representados materiales claramente femeninos, como es el caso de los ídolos cerámicos, estos son definidos como *ídolos antropomorfos* o como *figurillas de barro de personas*, sin ponerse en valor su asignación de género y su significación cultural y, por tanto, minimizándose el rol de las mujeres en el hecho histórico (libros de 3.º y 4.º, Editorial Anaya, y de 5.º de Vicens Vives, respectivamente. Tablas 1 y 7). Es necesario resaltar, en cualquier caso, que en los manuales analizados se detecta un ligero incremento en la presencia de imágenes con respecto a los de los marcos legales educativos previos, algo que progresivamente se viene detectando también en los libros de texto del resto del territorio español (Bel, 2017).

El relato androcéntrico al que nos referimos queda también atestiguado en los libros analizados a partir de la exclusión, de entre los contenidos, de determinadas prácticas sociales en las que la mujer indígena ocupó un rol importante, como es el caso del matriarcado, tal y como hemos señalado previamente para Lanzarote o Fuerteventura. También queda manifiesto a partir de la discriminación lingüística, pues en los manuales predomina el uso del masculino genérico: *seres humanos, grupos humanos, primeros pobladores, aborígenes canarios, dioses aborígenes*.

En relación con las actividades de los manuales, las acciones demandadas sobre los elementos patrimoniales que aparecen en las imágenes son usualmente introducidas por verbos asociados a la identificación y a su descripción, que demandan un bajo aprovechamiento cognitivo por parte del alumnado. El tradicional peso que lo conceptual posee en los libros de texto hace que la asociación de acciones de vertiente más procedimental, ligadas a la introducción del patrimonio arqueológico, sea escasa, tal y como también lo han puesto de manifiesto Estepa et al. (2011) para el contexto de la España peninsular. Asimismo, los contenidos, al ser cerrados y no propiciar la consulta de otras fuentes, refuerzan el aprendizaje a partir de una metodología directiva y no constructivista. Está prácticamente ausente, por ejemplo, el trabajo a partir de las Competencias digitales y las propuestas cooperativas del aprendizaje, mientras que predominan los ejercicios de trabajo autónomo, como las preguntas sobre el contenido del texto o las actividades de expresión escrita (tabla 9).

Tabla 9

Tipos de actividades presentes en los libros de texto analizados, en relación con el mundo

| Tipología de las actividades | Curso 3.º | Curso 4.º | Curso 5.º | Curso 6.º |
|---|---|--|--|---|
| Actividades para responder a los contenidos del texto | Anaya (0), SM (5), Santillana*, Vicens Vives* | Anaya (1), SM*, Santillana (13), Vicens Vives* | Anaya (4), SM (7), Santillana (7), Vicens Vives (12) | Anaya*, SM*, Santillana*, Vicens Vives (10) |
| Actividades para la expresión escrita | Anaya (0), SM (0), Santillana*, Vicens Vives* | Anaya (0), SM*, Santillana (2), Vicens Vives* | Anaya (0), SM (1), Santillana (1), Vicens Vives (0) | Anaya*, SM*, Santillana*, Vicens Vives (1) |
| Actividades para trabajar con las TIC | Anaya (0), SM (0), Santillana*, Vicens Vives* | Anaya (0), SM*, Santillana (2), Vicens Vives* | Anaya (0), SM (1), Santillana (1), Vicens Vives (0) | Anaya*, SM*, Santillana*, Vicens Vives (2) |
| Actividades para el trabajo cooperativo | Anaya (0), SM (0), Santillana*, Vicens Vives* | Anaya (0), SM*, Santillana (1), Vicens Vives* | Anaya (1), SM (0), Santillana (0), Vicens Vives (0) | Anaya*, SM*, Santillana*, Vicens Vives (0) |

Nota: *Editoriales que no abordan el mundo indígena en los cursos indicados.

Fuente: elaboración propia.

5. Reflexiones finales

La integración del patrimonio arqueológico del mundo indígena canario en los libros de texto, en el marco de la LOMCE, se ha materializado de manera poco útil, de manera que no ha propiciado la construcción de un conocimiento significativo que supere la lectura estética y que lleve al alumnado a investigar el pasado a través de sus vestigios, a pensar como historiadores. Ello es así, además, porque la Educación Primaria tiene como objetivo fundamental la formación integral del alumnado en un sentido amplio, tanto de contenidos disciplinares e instrumentales como de actitudes y valores, y este enfoque educativo rebasa las limitaciones presentes en los libros de texto como recurso didáctico.

La visión que, sobre el patrimonio arqueológico indígena se plasma en los libros, no induce a un aprendizaje significativo que lleve al alumnado a reconocer la riqueza y la naturaleza intrínseca de este patrimonio, y tampoco permite incorporar a la mujer en plenitud en el discurso histórico. Los contenidos son, mayormente, cerrados y antropocéntricos, y no incorporan una definición explícita de los vestigios arqueológicos como fuentes para el estudio y conocimiento del pasado o para la divulgación patrimonial. Como ya han señalado al respecto Meseguer et al. (2017), al referirse al contexto peninsular en el marco de la Educación Secundaria, la falta de aprovechamiento del potencial del patrimonio en los libros de texto es notable.

El análisis de los contenidos sobre el mundo indígena canario en los libros de texto refleja, en suma, el dominio de un discurso androcéntrico y eurocéntrico, que no ha superado el colonialismo. El papel que se le atribuye al continente africano en relación con el estudio

de la etapa indígena canaria o la escasa presencia de la representación del género femenino en los contenidos sobre el mundo indígena canario, son claros ejemplos de ello. El patrimonio indígena, propio del entorno de los niños y las niñas del archipiélago, es mostrado desde el distanciamiento. Las conclusiones de este estudio, en definitiva, permiten comprender los efectos culturales implícitos en la presentación del currículum en los materiales de uso en las aulas.

Aun así, la progresiva presencia del patrimonio en los libros de texto, su inclusión a partir de múltiples formatos (entre ellos las imágenes con objetos arqueológicos o las recreaciones a partir de ilustraciones), su introducción a partir de fuentes diversas (textuales), y el leve incremento de actividades con mayor demanda cognitiva, como es el caso de las que propician el aprendizaje por indagación, reflejan que se están produciendo ciertos avances.

Esta investigación que aquí presentamos pone de manifiesto, paralelamente, la existencia de problemáticas comunes entre Canarias y el resto del Estado español, y la necesidad de que el profesorado de la etapa de Primaria supere el uso del libro de texto como marco referencial del aprendizaje y, sobre todo, lo combine con otros materiales didácticos, prescindiendo de aquellos contenidos que se consideren inadecuados o complementando otros. Asimismo, las conclusiones aquí alcanzadas deberían servir, por un lado, como base para completar este tipo de investigaciones a escala autonómica, pero en relación con el marco de referencia estatal y, por otro lado, para sentar las bases de una siguiente fase centrada en la elaboración de estrategias didácticas y proyectos. Consideramos que esta es la vía para que el patrimonio arqueológico canario tenga mayor utilidad docente y complete las deficiencias que actualmente se observan en los libros de texto. Sólo así sería factible integrar los recursos patrimoniales en el aula de una manera más formativa y, sobre todo, reflexiva e inclusiva.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación “Patrimonio cultural y género. Identidad y contenidos canarios en los manuales de texto de Primaria y ESO, en el marco de la LOMCE”, de la convocatoria de “Ayudas a nuevos proyectos de investigación 2019” de la Universidad de La Laguna y el Ministerio de Ciencia e Innovación y Universidades.

Bibliografía

- Álvarez Sosa, M. (2015). *Momias. El secreto de su vida eterna*. Colección Canarias & Egipto. Historia para jóvenes. Tenerife: Ediciones ad Aegyptum.
- Andreu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Arnay de la Rosa, M. (2009). La arqueología histórica en Canarias. El yacimiento sepulcral de la Iglesia de Nuestra Señora de La Concepción de Santa Cruz de Tenerife. *Arqueología Iberoamericana*, 3, 21–36.
http://www.laiesken.net/arqueologia/archivo/2009/03/2_en.html

- Bel, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, 377, 82-110. doi: [10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354)
- Cooper, H. (2014). Why Are There No History Text Books in English Primary Schools? *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Delgado Darías, T., Cruz de Mercadal, M., y Sosa Suárez, E. (2014). *La Edad Moderna y Contemporánea en Las Palmas de Gran Canaria a través de los objetos. Materiales arqueológicos de la exposición "El pasado bajo nuestros pies"*. Las Palmas de Gran Canaria: El Museo Canario.
- Díaz López, M., y Puig Gutiérrez, M. (2020). Análisis de la vigencia de una educación sexista en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO. *Social and Education History*, 9(1), 38-64. doi: [10.17583/hse.2020.4294](https://doi.org/10.17583/hse.2020.4294)
- Dunbar-Ortiz, R. (2018). *La historia indígena de Estados Unidos*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Espinel Cejas, J. M. y García-Talavera Casañas, F. (2009). *Juegos guanches inéditos. Inscripciones geométricas en Canarias*. Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Estepa Giménez, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra Escuela*. Lección inaugural, curso 2017-2018. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Estepa Giménez, J., Ferreras Listán, M., López Cruz, I y Morón Monje, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-589.
- Farrujia de la Rosa, A. J. (2010). *En busca del pasado guanche. Historia de la arqueología en las Islas Canarias (1868-1968)*. Tenerife: Edición Ka.
- Farrujia de la Rosa, A. J. (2018). *Identidad canaria. Escritos en torno al patrimonio cultural y la divulgación del pasado*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones Tamaimos.
- Farrujia de la Rosa, A. J. (en prensa). Indigenous knowledge in the Canary Islands? A case study at the margins of Europe and Africa. En L. Dierksmeier, F. Fechner y K. Takeda (eds.), *Indigenous Knowledge. Collaborative Research Centre SFB 1070 Resource Cultures*. Tübingen: University of Tübingen.
- Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, 361, 591-618.
- Guerra de la Torre, E. y Nadal Perdomo, I. (2016). Enseñar África. Un proceso de cambio en la mirada del continente. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de la Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 14-34). Madrid: Editorial Entimema.
- Lagarde, M. (2006). *Género y feminismo. Derechos humanos y democracia*. Cuadernos Inacabados. Madrid: Editorial Horas y Horas.
- López Cruz, I. (2009). Parámetros para la comunicación patrimonial. En J. M. González y J. M. Cuenca, *La musealización del patrimonio* (pp. 47-63). Huelva: Universidad de Huelva.

- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 1-17.
- Martínez-Delgado, C. (2019). Análisis de la transmisión cultural de los libros de texto de música en Educación Primaria. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(2). doi: [10.17398/1695-288X.18.2.117](https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.2.117)
- Merchán, F. J., (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztariz*, 17-18, 79-106.
- Mérida Donoso, J. A. (2011). Intentando no olvidar: Acerca de la didáctica de la dictadura franquista. *Clases de Cultura y civilización*, 232, 15 de octubre de 2011. Recuperado de www.claseshistoria.com/revista/2011/articulos/merida-didactica-franquismo.pdf
- Meseguer Gil, A., Arias Ferrer, L. y Egea Vivancos, A. (2017). El patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 33, 65-82. doi: [10.7203/dces.33.11003](https://doi.org/10.7203/dces.33.11003)
- Pastor Quiles, M. y Mateo Corredor, D. (2019). Trabajo y roles de género durante la Prehistoria. Un estudio sobre su percepción en el alumnado de Historia. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 37-53. doi: [10.6018/pantarei/2019/02](https://doi.org/10.6018/pantarei/2019/02)
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de la Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Rodríguez Herrero, P. y Goyarrola Hormaechea, F. (2012). Propuestas didácticas para una pedagogía de la muerte desde la creatividad artística. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 87-96.
- Ruiz Zapatero, G. (2009). La divulgación arqueológica: las arqueologías ocultas. *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Granada*, 19, 11-36.
- Sáenz del Castillo Velasco, A. (2015). ¡La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, Currículum escolar y Libros de Texto: una relación problemática. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 43-59.
- Santana Cabrera, J. A. (2018). Reflexionando sobre la mujer aborigen de Gran Canaria: integrando arqueología y etnohistoria desde una perspectiva de género. *Complutum*, 29(1), 207-224.
- Vaillo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia una renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97-124.
- Valls, R. y Parra, D. (2018). Las competencias educativas en los libros de texto de Historia. En P. Miralles y C. J. Gómez (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias* (pp. 99-109). Barcelona: Octaedro.
- Villalba Martínez, P. (2017). El tratamiento de la prehistoria de Canarias en la educación secundaria obligatoria. *XXII Coloquio de Historia Canario-Americana (2016)*, XXII-

144.

<http://coloquioscanariasamerica.casadecolon.com/index.php/aea/article/view/10081>

Fuentes. Libros de texto

3.º de Primaria

Gasco Poderoso, B., Lara Sánchez, M., López Pons, A., Menéndez Hurtado, A., García Sebastián, M. y Gatell Arimont, C. (2019). *Proyecto Zoom. Ciencias Sociales. Cuadernillo Canarias. 3.º de Primaria*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.

Grence Ruiz, T. [dir.] (2015). *Ciencias Sociales 3. Proyecto Saber Hacer*. Edición Canarias. Madrid: Santillana.

Marchena, C. [coord.] (2015). *Ciencias Sociales 3. Aprender es crecer*. Edición Canarias. Madrid: Editorial Anaya.

Moya Librero, A. [dir.] (2019). *Ciencias Sociales. Atlas. Conozco mi comunidad. Canarias. 3.º de Primaria. Más Savia*. Madrid: Ediciones SM.

4.º de Primaria

Gasco Poderoso, B., Lara Sánchez, M., López Pons, A., Menéndez Hurtado, A., García Sebastián, M. y Gatell Arimont, C. (2019). *Proyecto Zoom. Ciencias Sociales. Cuadernillo Canarias. 4.º de Primaria*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.

Grence Ruiz, T. [dir.] (2015). *Ciencias Sociales 4. Proyecto Saber Hacer*. Edición Canarias. Madrid: Santillana.

Marchena, C. [coord.] (2015). *Ciencias Sociales 4. Aprender es crecer*. Edición Canarias. Madrid: Editorial Anaya.

Moya Librero, A. [dir.] (2019). *Ciencias Sociales. Atlas. Conozco mi comunidad. Canarias. 4.º de Primaria. Más Savia*. Madrid: Ediciones SM.

5.º de Primaria

García Sebastián, M. y Gatell Arimont, C. (2019). *Proyecto Zoom. Ciencias Sociales. Cuadernillo Canarias. 5.º de Primaria*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.

Grence Ruiz, T. [dir.] (2015). *Ciencias Sociales 5. Proyecto Saber Hacer*. Edición Canarias. Madrid: Santillana.

Marchena, C. [coord.] (2015). *Ciencias Sociales 5. Aprender es crecer*. Edición Canarias. Madrid: Editorial Anaya.

Moya Librero, A. [dir.] (2014). *Ciencias Sociales. Atlas. Mi mundo, mi país, mi comunidad. Canarias. 5.º de Primaria. Savia*. Madrid: Ediciones SM.

La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo

Empathy as an Element of Acquisition of Historical Thinking in High School Students. A Case Study Focused on the Spanish Civil War and Franco's Era

Sebastián Molina Puche
Universidad de Murcia
smolina@um.es
 0000-0003-1469-2100

Adrián Salmerón Ayala
Universidad de Murcia
adrian.salmeron@um.es
 0000-0001-5440-3110

Recibido: 24/09/2019
Aceptado: 07/05/2020

Resumen

Este trabajo se centra en el análisis de la adquisición de la empatía histórica, una de las dimensiones de las llamadas competencias históricas, por parte de un grupo de alumnos de 2.º de Bachillerato de un centro educativo de la Región de Murcia. A partir de la realización de un juego de rol evolutivo ambientado en la Guerra Civil y el Franquismo, se ha realizado un estudio descriptivo con metodología cualitativa a partir de los datos obtenidos de la aplicación de varios instrumentos (relatos elaborados por el alumnado y un cuestionario), que estaban orientados a evaluar el nivel de adquisición de esa dimensión del pensamiento histórico. En este caso, aunque los resultados avalan la eficacia del programa (el 75% de los alumnos alcanza un nivel medio o alto de comprensión empática), las implicaciones en la mejora del rendimiento académico del alumnado son relativas.

Palabras clave

Educación, Interpretación histórica, Enseñanza de la Historia, Estudios de caso, Juego de rol.

Abstract

This paper focuses on the analysis of the acquisition of historical empathy, one of the dimensions of the so-called historical competences, by a group of students of 2nd Baccalaureate from an educational centre in the Region of Murcia. From the realization of an evolutionary role play set in the Civil War and Franco, a descriptive study has been carried out with qualitative methodology in which the data obtained in various instruments (stories prepared by students and one questionnaire), have been analysed to try to assess the level of acquisition of that dimension of historical thinking. In this case, although the results endorse the effectiveness of the program (75% of students reach a medium or high level of empathic understanding), they also denote that the implications for improving student academic performance are relative.

Keywords

Education, Historical interpretation, History Instruction, Case Studies, Role Playing.

Para citar este artículo: Molina Puche, S. y Salmerón Ayala, A. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 129-153. doi: 10.6018/pantarei.444761



1. Introducción

Desde que la enseñanza de la historia adquirió una dimensión institucional en el siglo XIX con el surgimiento de los Estados liberales, han sido varias las voces que han cuestionado el tipo de historia que debía enseñarse en los centros educativos. De hecho, ya en 1891 el catedrático alicantino Rafael Altamira, en su obra *La enseñanza de la Historia* (Altamira, 1997, reedición), criticó ferozmente las rutinas memorísticas y demandó un modelo de enseñanza de la historia que otorgase a los alumnos valores como la comprensión, el análisis crítico o el rigor (Merchán y Duarte, 2014). Ha sido, no obstante, en los últimos treinta años cuando el debate ha tomado mayor fuerza tanto a nivel internacional como nacional, y se ha mostrado la dicotomía entre el modelo de enseñanza de la historia de corte “tradicional” o “romántico” y el modelo “crítico” o “ilustrado” (Carretero, 2007; Molina, Miralles, Deusdad y Alfageme, 2017). El primero de ellos bebe del positivismo decimonónico que produjo “la creación de relatos de corte teleológico y determinista orientados a promover la identificación acrítica de la población hacia una determinada nación” (López, 2010).

El segundo modelo encuentra sus raíces en la racionalidad crítica de la Ilustración. Está ligado a la cientificidad de la historia, entendida no como un saber estático sino como una ciencia, un campo de conocimiento en permanente construcción, que tiene como finalidad que los alumnos comprendan la complejidad del mundo en que viven y potencien así su espíritu crítico (Gómez y Molina, 2017).

Estos dos modelos devienen antagónicos. El primero estimula la creación de identidades colectivas excluyentes al tener como centro discursivo el relato nacional, étnico o cultural basado en la diferencia entre el “nosotros” y “los otros”. El segundo busca ayudar a la construcción de identidades múltiples o inclusivas (Carretero, Rosa y González, 2006).

Por ello, y ante la presente globalización y el alejamiento de los postulados uniformadores de los Estados-nación decimonónicos, la visión tradicional de la enseñanza de la historia debería tener cada vez menor cabida en nuestras aulas (Molina y Ortuño, 2019).

Frente al modelo memorístico e identitario, desde los años 70 (sobre todo a partir del *History Project 13-16* británico, pronto adoptado por varios grupos de innovación pedagógica en España: Sallés y Santacana, 2016), las innovaciones e investigaciones en didáctica de la historia han trabajado en torno a un concepto que ha conseguido revolucionar, en favor del segundo modelo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje con el desarrollo del denominado *pensamiento histórico*.

El presente artículo se encuentra enmarcado dentro de estos últimos estudios y, en concreto, en una de sus dimensiones: la empatía histórica. A partir de un estudio de caso desarrollado con alumnos de 2.º de Bachillerato, se analiza la respuesta obtenida en un juego de rol evolutivo en el que los alumnos tienen que construir un relato desarrollando la evolución histórica de unos personajes durante la Guerra Civil y el Franquismo. Este estudio nace, por tanto, de la necesidad de renovar la forma de enseñar historia para que ésta deje de ser una asignatura enunciativa e implique a los alumnos en la construcción del conocimiento, cumpliendo esa función social y cívica (Prats y Santacana, 2011) y, al mismo tiempo, consiguiendo acrecentar la motivación del alumnado en el desarrollo de la misma.

2. Marco teórico

2.1. Concepto, importancia e implementación del pensamiento histórico

El pensamiento histórico se puede definir como el conjunto de destrezas y habilidades utilizadas por el historiador en la construcción del conocimiento histórico. Éthiers, Demers y Lefrançois (2010) lo definen como un constructo metódico que integra tanto la perspectiva temporal como la interpretación crítica. Santisteban (2010) señala que este pensamiento histórico precisa de cuatro operaciones: pensar en el tiempo, dotar de una explicación causal e intencional, desarrollar las capacidades para la empatía e interpretar fuentes. No obstante, una de las obras que mayor difusión ha tenido acerca de estos conceptos ha sido la de Seixas y Morton (2013), quienes presentan seis grandes conceptos metodológicos fundamentales: relevancia histórica, trabajo con fuentes históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica, y, por último, la dimensión ética, que han acabado por convertirse, de manera prácticamente generalizada, en los elementos de referencia del pensamiento histórico. De todas las citadas dimensiones, una de las que más interés ha suscitado en lo que a desarrollo de experiencias educativas innovadoras se refiere, ha sido la de perspectiva histórica, generalmente asimilada con la empatía histórica (Domínguez, 2015; González, Enríquez, Pagès y Santisteban, 2009). De hecho, el ya citado proyecto curricular *History Project 13-16* –más tarde denominado *School History Project*–, vinculó la docencia con la investigación para la comprensión de conceptos estructurales de la Historia, como lo era la empatía (Miguel-Revilla y Sánchez, 2018a). De igual modo, trabajos pioneros como los de Dickinson y Lee (1978) focalizaron sus investigaciones en el análisis de las reacciones de los alumnos ante conceptos de segundo orden como prueba, causalidad o empatía, mientras que Shemilt (1984) llegaría a acuñar el término *construcción empática*.

El concepto de empatía proviene del campo de la psicología y fue acuñado por el alemán Theodore Lipps, quien utilizó el término *Einfühlung* para referirse a aquel que pierde la conciencia de sí mismo ante una pintura (u otro objeto artístico) y queda absorbido por este (Cairns, 1989; Chillón y Frieria, 1998).

En el campo de la enseñanza de la historia, la empatía supone obligar al historiador a construir el conocimiento a través del acto de *re-pensar* (Domínguez, 2015) o *reactualizar*, que vendría a ser la capacidad para ponerse en el lugar de los agentes de los hechos históricos estudiados (Chillón y Frieria, 1998). Así, la empatía es más que una identificación con un agente del pasado, pues se trata de comprender los fines y las intenciones de los personajes históricos, las situaciones en las que ellos actúan y las razones de sus actos (Cairns, 1989). Lee y Ashby (2001) señalan que la empatía histórica significa ser capaz de ver y considerar desde una posición apropiada, sin necesariamente asumir o compartir, las conexiones existentes entre las intenciones, las circunstancias y los actos de los agentes históricos, y que no se trata tanto de conocer que ciertos agentes y grupos históricos tenían una perspectiva propia, sino de ser capaz de esgrimir las repercusiones de esas perspectivas en un determinado contexto.

Seixas, por su parte, utilizando el término de *perspective taking*, apunta también en la misma dirección señalando que se trata del acto cognitivo de comprender los distintos contextos sociales, culturales, intelectuales, e incluso emocionales, que conformaron las vidas y actos de la gente en el pasado (Seixas, 2011).

Foster (2001) reúne las principales características de la empatía histórica aportadas por autores anteriores. Así, en la empatía histórica predominan seis rasgos: supone comprender los actos de la gente en el pasado, aunque no comporta principalmente imaginación, identificación o afinidad en los sentimientos; implica una valoración exhaustiva del contexto histórico; promueve hacer conclusiones bien fundamentadas aunque provisionales; precisa de múltiples fuentes y perspectivas y requiere que los propios estudiantes examinen sus puntos de vista (Foster, 2001).

Una definición concisa del concepto es la que realiza Yilmaz (2007), quien señala que la empatía histórica es “la habilidad para ver y juzgar el pasado en sus propios términos intentando comprender la mentalidad, los marcos de referencia, las creencias, los valores, las intenciones y las acciones de los agentes históricos utilizando para ello las evidencias históricas” (p. 331).

Otro debate referido a la empatía histórica gira en torno al papel que ejerce ésta en la enseñanza. Con la intención de poner un poco de orden, Harris y Foreman-Peck (2014), plantean que la empatía en historia debe ser entendida de una forma tridimensional: una dimensión cognitiva para reconstruir, mediante pruebas, los pensamientos de los agentes históricos; otra dimensión en la que la empatía se comporta como una actitud o tendencia, puesto que se está eligiendo empatizar; y, por último, otra dimensión en la que la empatía es el entendimiento de los posibles sentimientos de personas del pasado comparados con los nuestros propios. No en vano, como indican Feliu y Hernández (2013), puede considerarse que se trata de “la esencia histórica por definición”, ya que es “la praxis de ubicarse en el punto de vista de personas del pasado” (p. 18).

Como se ha podido comprobar, el concepto de *empatía histórica*, puesto en duda, problemático y ambiguo, sigue en construcción. Y aunque se han podido vislumbrar algunos indicios de consenso, desde aquí se invita a una reflexión por parte de los investigadores y de los educadores para que avancen en la consecución de una definición precisa que delimite sus componentes y sus implicaciones conceptuales.

2.2. La evaluación del desarrollo de la empatía histórica entre el alumnado

Como hemos señalado, en el seno de las experiencias innovadoras británicas de los años setenta, la *empatía* fue uno de los rasgos más destacados (Domínguez, 2015). No obstante, no sería hasta el proyecto británico CHATA, a finales de los años 80, cuando ésta comenzara a estudiarse como objeto didáctico (González et al., 2009). En todo caso, un problema al que se han enfrentado cuantos han diseñado y puesto en práctica innovaciones en este sentido ha sido la evaluación de los logros obtenidos por los usuarios. En este sentido, las investigaciones han seguido dos estrategias. Por un lado, se encuentran aquellas que entienden la empatía como un proceso heurístico, por lo que han planteado el desarrollo y evaluación de ejercicios empáticos de tres distintos tipos: los implicativos (utilizando la dramatización teatral), descriptivos (utilizando una proyección superficial del estudiante al agente histórico, reconstruyendo ambientes o situaciones históricas) o explicativos (planteando tareas resolutorias, al tener que elegir entre unas determinadas opciones) (Chillón y Frieria, 1998; Martín, 2010).

Por otro lado, desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje, se han centrado en analizar el modo en que evoluciona en los sujetos la comprensión del pasado histórico, estableciendo diversos grados que oscilan desde uno nulo o mínimo de empatía (en el que para los alumnos las

gentes del pasado eran inferiores intelectual y moralmente) a uno máximo en el que los alumnos asumen que la gente tenía las mismas capacidades intelectuales y morales que en la actualidad, pero diferentes valores y creencias, necesarias para la reconstrucción histórica (Berti, Baldin y Toneatti, 2009; Chillón y Frieria, 1998). Estos estudios han dado lugar a la categorización de diferentes niveles de empatía histórica, que se presentan a continuación.

En EEUU se creó en 2012 el proyecto *Reading like a Historian* (<https://sheg.stanford.edu/history-lessons>), que ha planteado una vía alternativa a las experiencias de empatía histórica inglesas estableciendo cuatro niveles de progreso: nivel 1) se realiza un juicio de los actores históricos según sistemas de valores actuales, nivel 2) no se valora la información histórica, nivel 3) se lleva a cabo una contextualización descriptiva, y nivel 4) se juzga históricamente la información de forma racional reconociéndose la propia subjetividad (Sáiz, 2013).

Tras un análisis comparativo de los modelos de progresión propuestos hasta 2015, Domínguez (2015) observa un gran consenso que permite hablar de cinco grandes niveles: nivel 1) incompreensión, nivel 2) explicación estereotipada, nivel 3) explicación desde la perspectiva de hoy, nivel 4) explicación desde la perspectiva histórica, y nivel 5) explicación contextualizada.

Volviendo a España, Sáiz (2013) llevó a cabo una actividad acerca de la conquista cristiana de la Valencia musulmana, en la que los alumnos debían escribir un relato en primera persona encarnando un personaje imaginario de los grupos sociales implicados. La tipología que utilizó se basaba en Ashby y Lee (1987), en *Reading like a Historian* y en el proyecto catalán de González et al. (2009). Otros trabajos sobre empatía histórica en España han sido los de Pizarro y Cruz (2014), quienes han trabajado la empatía referida a soldados de la Primera Guerra Mundial; Guillén (2016), sobre un ejercicio basado en las respuestas de los alumnos ante un relato protagonizado por un corsario y un bandolero en el siglo XVI; o Calderón y Arias (2017), centrado este último en la adquisición de perspectiva histórica por parte de alumnado de quinto curso de Educación Primaria.

Más recientemente contamos con los trabajos de Miguel-Revilla y Sánchez (2018b) y Molina y Egea (2018), que se han centrado en el desarrollo de la conciencia y la empatía histórica respectivamente. En el primer trabajo se centran en el análisis de la respuesta dada a un grupo de alumnos de cuarto curso de ESO a una pregunta sobre el mantenimiento de simbología franquista en distintas ciudades españolas. En este, se realiza un análisis cualitativo de las narraciones del alumnado que utiliza una categorización que sirvió de guía para el presente trabajo. En lo relativo al artículo de Molina y Egea (2018), se trata del análisis de un ejercicio de empatía histórica en 4.º de ESO, consistente en la elaboración de un relato en el que el alumno se convierte en un individuo que, terminada la Guerra Civil, es enviado a un campo de concentración nazi. Los autores han utilizado para evaluar la *empatía* histórica un nuevo modelo inspirado en la categorización de Lee y Ashby (2001), González et al. (2009) y Sáiz (2013) y en el que añaden además una gradación de niveles de complejidad (alto, medio, bajo e insuficiente) siguiendo los modelos de la tesis doctoral de Salazar (2016).

Basándonos en este último trabajo (Molina y Egea, 2018), el estudio de caso que nos ocupa parte del análisis de los datos obtenidos en el desarrollo de una actividad centrada en la empatía histórica, que ha sido llevada a cabo en un aula de 2.º de Bachillerato. Esta actividad ha consistido en el desarrollo de un juego de rol evolutivo ambientado en la España de la Guerra

Civil y el Franquismo, en el que los alumnos han tenido que ponerse en el lugar de una persona cuya vida se desarrolló en esta época. Así, cada alumno ha recibido un primer relato introductorio que narraba, en primera persona, la situación familiar, laboral, geográfica y temporal de su personaje. A partir de aquí, y teniendo en cuenta que esta breve introducción terminaba en 1936, el alumnado, de forma individual, ha tenido que construir, con la finalidad de comprender las perspectivas de los agentes históricos, una narrativa en la que quedase reflejada la evolución histórica de dicho personaje desde el comienzo de la Guerra Civil hasta el final de la dictadura de Franco. Una vez realizada la actividad, se ha pasado a analizar los resultados de la misma haciendo uso de una metodología cualitativa en la que se han utilizado, como instrumento de recogida de datos, los propios relatos elaborados por el alumnado y dos cuestionarios: uno centrado en la adquisición de los contenidos del período histórico estudiado, y otro sobre la opinión que les merecía la propia actividad realizada. Los datos y su análisis se muestran en el apartado siguiente.

3. Marco empírico: un estudio de caso en torno a la empatía histórica

3.1. Objetivos de la investigación

El objetivo principal de esta investigación es analizar el nivel de adquisición de perspectiva histórica por parte del alumnado de 2.º curso de Bachillerato a través de un trabajo desarrollado en la asignatura de Historia en torno a la empatía histórica.

Para ello, se siguen tres objetivos específicos:

1. Averiguar si, por medio del desarrollo de acciones tendentes a potenciar la empatía histórica, el alumnado entiende la función social y cívica que tiene la enseñanza de la Historia.
2. Conocer el nivel de empatía histórica desarrollado por el alumnado participante.
3. Examinar si trabajar desde una perspectiva competencial facilita la adquisición de contenidos históricos escolares por parte del alumnado.

3.2. Participantes

La investigación que nos ocupa se llevó a cabo en un centro de Educación Secundaria (IES) en una localidad situada en la comarca de la Vega Media del río Segura (Murcia), durante el mes de abril de 2019. El IES está situado en un medio rural en una localidad en la que el 6% de la población activa se dedica a la agricultura, un 29% a la industria de la transformación agrícola y un 41% al sector servicios, el cual ha repuntado en los últimos años. El nivel de estudios de los padres de los alumnos del centro es también medio: un 30 % tiene únicamente estudios primarios, el 60 % estudios medios y solamente entorno al 10 % tiene estudios universitarios. El aula en la que se desarrolla este estudio de caso está conformada por 29 alumnos, de los cuales 18 eran chicas y 11 chicos. Una mirada a la diversidad precisaría de dos anotaciones: uno de los alumnos presentaba dislexia y, en cuanto a la inmigración, uno de los estudiantes era de origen marroquí, aunque mostraba una sólida integración. Por último, resulta procedente añadir que estos alumnos no habían desarrollado anteriormente ningún tipo de ejercicios relacionados con la movilización de competencias históricas y, por tanto, tampoco ligados a la empatía histórica.

3.3. Diseño de la actividad e instrumentos de investigación

3.3.1. Diseño de la secuencia

Para la realización de este estudio, se partió de la elaboración en el aula de una secuencia de trabajo denominada *Cuadernos de vida*, enmarcada dentro de una Unidad Didáctica de 2.º de Bachillerato que recoge los contenidos curriculares correspondientes a la Guerra Civil y la Dictadura Franquista (ubicados en los Bloques 11 y 12 del currículum de la asignatura de Historia de España de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia). La puesta en práctica de este tipo de secuencia requiere la utilización de competencias de pensamiento histórico, como el trabajo y análisis de fuentes, la contextualización y la perspectiva histórica, la identificación de procesos de cambio y continuidad, la causalidad histórica, y, por supuesto, la empatía histórica.

La actividad que sirve de base a esta investigación fue llevada a cabo por el alumnado como trabajo autónomo debido, especialmente, a la complejidad que comporta 2.º de Bachillerato: alta carga lectiva, dinámica de clase casi íntegramente dedicada a la preparación de la prueba de acceso a la Universidad, alto número de alumnos, estrecho margen temporal, etc.

Para el diseño de *Cuadernos de vida*, se ha contado con un amplio abanico de influencias y referencias. En primer lugar, la experiencia *Viure i morir a la guerra civil espanyola, 1936-1939* incorporada en Tribó (2005). En esta experiencia, desarrollada en el año 2000 por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, se ofrecía al alumnado de Secundaria una propuesta didáctica centrada en la vida cotidiana durante la Guerra Civil, que consistía en hacer vivir a los alumnos la experiencia de cuatro personas (un soldado, un maestro, una lavandera, y la criada de un médico).

En segundo lugar, han sido también influyentes algunas de las experiencias innovadoras anteriormente citadas, como las de Sáiz (2013), Molina y Egea (2018) y González et al. (2009), para desarrollar un enfoque de trabajo basado en la construcción de relatos o narrativas históricas como método para impulsar la empatía histórica, desechando así una opción de respuestas múltiples o ejercicios puntuales sobre preguntas concretas de clase, al estilo que proponían Domínguez (1986) o Pizarro y Cruz (2014). Esto fue debido principalmente a la mayor complejidad y envergadura competencial que aporta la construcción de narrativas históricas, cuya elaboración y análisis, constituyen, para Voss y Wiley (2006, citado en Domínguez, 2015, p. 56), una de las tres habilidades del historiador.

Además, no se puede obviar la influencia que ha tenido también la lectura de la obra de Hernández (2016), quien reivindica la historia reciente como objeto de estudio en las aulas y su importancia para la construcción de una sociedad democrática, así como el artículo de Molpeceres (2006), quien apunta que, a pesar del alto interés del alumnado por la Guerra Civil y el Franquismo, los alumnos tienen conocimientos realmente escasos sobre estos temas. Estos dos aspectos llevaron finalmente a ubicar la experiencia innovadora en el curso y en los contenidos curriculares anteriormente citados.

El diseño de la actividad se centró en dos aspectos concretos: en primer lugar, la elaboración de los perfiles introductorios a la vida de sus personajes y, en segundo, la recopilación del material necesario que los alumnos debían consultar para desarrollar de forma autónoma las perspectivas y evolución histórica de los mismos.

En cuanto a los perfiles introductorios, cada alumno contaba con un personaje distinto y, por tanto, cada uno partía desde una perspectiva diferente (Anexo I). La confección de dichos perfiles estuvo inspirada en testimonios reales extraídos del *Banco de testimonios* de la Generalitat de Catalunya, el archivo del proyecto *Madres e Hijas de la Transición Española* (mujerymemoria.org), el portal web *La guerra de nuestros abuelos*, biografías presentes en la página web de la *Fundación Pablo Iglesias* o de la *Fundación Francisco Franco*, en el portal web *Todos los nombres*, el de la *CNT de Puerto Real*, el *Diccionario Bibliográfico Español* recogido en la web de la Real Academia de la Historia y el portal web dedicado a los brigadistas internacionales *Sobre Gales y la Guerra Civil Española*.

El criterio seguido para el diseño de dichos perfiles fue la búsqueda del equilibrio dentro de la diversidad. El género de los personajes y el de los alumnos fue respetado, intentando con ello favorecer la construcción empática. El diseño estaba destinado para que existiera un reparto equitativo entre hombres susceptibles de apoyar o participar en el bando republicano (5) y de apoyar o participar en el bando sublevado (6). En cuanto a las mujeres, se consideró crear una gran disparidad de perfiles, desde criadas o lavanderas hasta una diputada del gobierno republicano o una mujer con un importante papel en la carlista *Comunión Tradicionalista*. De ellas, 8 serían susceptibles de apoyar al régimen republicano, 2 al nuevo régimen franquista y 11 no parecerían mostrar, en principio, ningún interés en la política. Este desequilibrio obedeció especialmente a los resultados encontrados en las fuentes y testimonios orales consultados, que correspondían a una mayor presencia de mujeres que apoyaban al gobierno republicano.

En cuanto al material aportado, denominado *Caja de Recuerdos*, estaba compuesto de fuentes primarias y secundarias que el alumnado debía consultar y analizar para construir su relato. Los criterios para seleccionar este material fueron (1) que albergara la mayor parte de las sensibilidades, (2) que reuniera una gran cantidad de testimonios, (3) que abarcara contenidos de las formas de vida, (4) que contara con material de prestigiosos historiadores y (5) que, además, presentara también otro tipo de material como películas o canciones de la época.

A partir de las breves introducciones, del material aportado por el docente, de las anotaciones tomadas en clase y del propio material lectivo de la asignatura, los alumnos tuvieron que construir un relato sobre la vida de sus respectivos personajes desde el punto de vista de los mismos, con el fin de desarrollar la capacidad empática histórica.

En cuanto a la normativa impuesta, esta presenta las siguientes reglas: el personaje no podía morir, el relato debía ser redactado en primera persona, la historia debía ajustarse a la realidad histórica, debía contar con un mínimo de dos páginas, se recomendaba que un relato ocupara todas las épocas estudiadas, y era importante un apartado final de bibliografía/webgrafía. Además, esta normativa señalaba, a modo de elemento novedoso y motivador, la permisividad de faltas de ortografía e incluso el uso de lenguaje coloquial, en caso de que el personaje a recrear tuviera un bajo nivel cultural. En este proyecto se apostaba por brindar libertad a los alumnos para reproducir las vidas y perspectivas de sus personajes, en la línea de lo que señalan Molina y Egea (2018) de no limitar la originalidad del alumnado, por lo que no se pusieron mayores límites que un amplio espacio temporal (1936-1975).

3.3.2. Instrumentos para la obtención de datos

Con el fin de responder al objetivo principal del proyecto –el nivel de adquisición de perspectiva histórica del alumnado de 2.º curso de Bachillerato a través de un trabajo desarrollado en la asignatura de Historia en torno a la empatía histórica- se han utilizado dos instrumentos de obtención de datos: los propios relatos y un cuestionario de opinión.

a. Los relatos

El análisis de las construcciones narrativas presentadas por el alumnado -cuyos ejemplos más significativos se pueden ver en las páginas siguientes- ha sido utilizado para responder a los siguientes objetivos.

Por un lado, estos relatos se han utilizado para conocer el nivel de adquisición del objetivo específico 1 (cumplimiento de la función social y cívica de la enseñanza de la historia), a través de la evaluación mediante rúbrica de los niveles de empatía alcanzados por los alumnos, ya que la capacidad de comprensión del punto de vista de su personaje supondrá el desarrollo de la empatía deseada que cumple con dicha función.

Para dar respuesta al objetivo específico 2 (conocer el nivel de empatía histórica desarrollado por el alumnado participante), se llevó a cabo un análisis riguroso del contenido de los relatos por medio de una rúbrica realizada *ad hoc*, y que puede consultarse en la Tabla 1. Además, los relatos también fueron utilizados para responder al objetivo específico 3 (examinar si trabajar desde una perspectiva competencial facilita la adquisición de contenidos históricos escolares por parte del alumnado) siguiendo una serie de criterios en su análisis: la introducción de conocimientos históricos significativos explicados en clase y/o aprehendidos en su proceso autónomo de construcción del conocimiento; explicaciones correcta del proceso histórico; la existencia de errores históricos significativos y la validez de las fuentes consultadas por los alumnos.

Pese a que fueron 29 estudiantes los que participaron en la propuesta señalada, el número de relatos entregados por el alumnado fue de 28, ya que uno de los alumnos no hizo entrega del mismo.

b. El cuestionario de opinión

El otro instrumento utilizado fue un cuestionario anónimo creado para conocer la percepción general de los alumnos acerca de la experiencia tratada. En este cuestionario, respondido por todos los participantes (29), el alumnado ha tenido que reflejar su grado de conformidad o discrepancia en una escala Likert de 5 elementos en torno a veinte cuestiones planteadas en base a siete criterios generales: la idoneidad en tiempo y espacio de la actividad, la práctica como instrumento motivacional, la utilidad del ejercicio para su formación histórica, la finalidad empática del mismo, la idoneidad del material aportado, otras cuestiones relativas a la mejora del ejercicio y, por último, un apartado de comentarios y/o sugerencias. Las cuestiones planteadas pueden ser consultadas en la tabla 3.

Con este instrumento, se pretendía responder también al objetivo específico 3 (examinar si trabajar desde una perspectiva competencial facilita la adquisición de contenidos históricos

escolares por parte del alumnado). En este sentido, en respuesta a lo planteado por Almansa (2018), se creó un espacio específico para preguntar a los alumnos si el ejercicio había conseguido aumentar su motivación por la asignatura, mientras que el resto de preguntas giraban en torno a si la experiencia les había facilitado el estudio para el cuestionario de conocimiento de contenidos, y si les había permitido aprender cosas nuevas que no habían visto en clase.

3.4. Procedimiento de análisis de datos

El material entregado por el alumnado se utilizó como una de las herramientas de recogida de datos de la investigación. Para el análisis de los datos aportados, se utilizó una rúbrica, inspirada en Molina y Egea (2018) y fundamentada en la categoría empática denominada *empatía histórica contextualizada*, considerada por los diferentes autores como el nivel más alto alcanzable en los modelos de progresión empática (Domínguez, 2015; Molina y Egea, 2018; Sáiz, 2013).

Como se puede observar en la rúbrica (Tabla 1), esta categoría concentra tres criterios básicos: la precisa contextualización, la realización de juicios sobre el pasado en función de los valores del pasado y la capacidad para relacionar estos valores con los del presente. En función del nivel de los criterios alcanzados, se obtendrá una mayor o menor calificación.

Los criterios fundamentales de esta *empatía histórica contextualizada* beben directamente de aquellos establecidos por Foster (2001) como esenciales para evaluar la empatía histórica, véase: indicar que el pasado es diferente del presente; explicar las perspectivas que se toman y sus consecuencias; desarrollar perspectivas objetivamente precisas basadas en las evidencias históricas y, finalmente, la habilidad de distinguir entre las perspectivas pasadas y las presentes (Foster, 2001, pp. 175-178). Además, esta categorización de la empatía tiene mucho que ver también con las tesis clásicas de Leopold von Ranke, que indican que el pasado es diferente del presente y no debería ser juzgado con los valores del presente (Harris y Foreman-Peck, 2014, p. 3).

Tabla 1

Rúbrica de evaluación de la competencia de empatía histórica contextualizada

| Nivel | Criterios de análisis |
|--------------------|---|
| Nivel alto | Contextualización de forma precisa; realización de juicios sobre el pasado en función de los valores del pasado, relacionándolos con el presente. |
| Nivel medio | Contextualización poco elaborada, emisión de juicios sobre el pasado en función de los valores del pasado de forma correcta, pero sin comparaciones con el presente. |
| Nivel bajo | Contextualización mínima, emisión de juicios valorando el pasado de forma incorrecta. No hay perspectiva histórica sino que abunda el presentismo. Se trata de una empatía histórica presentista. |
| Nivel insuficiente | Contextualización mínima. No hay emisión de juicios ni valores. Predomina la mera descripción. |

Fuente: elaboración propia.

Pero, además, este nivel de empatía se nutre conceptualmente de las investigaciones que, desde los años 80, han tratado de concretar una categoría máxima en los modelos de progresión de empatía histórica. Así, esta categoría se sustenta en el nivel 4 de Shemilt (1984), el nivel 5 de Ashby y Lee (1986), el nivel 5 de la categorización de consenso propuesta por Domínguez (2015), el nivel 4 de Sáiz (2013) y, por último, en la categoría de *empatía histórica contextualizada* de Molina y Egea (2018), que recogía ya, además, el cuarto nivel propuesto *a posteriori* por González *et al.* (2009).

4. Resultados

4.1. Resultados de los relatos

De acuerdo con la rúbrica propuesta de *empatía histórica contextualizada* (Tabla 1), revela que los niveles alcanzados por el alumnado (N=28) han sido los siguientes (Tabla 2): un 25% (n=7) ha logrado el nivel alto -porcentaje similar a Molina y Egea (2018) y a Sáiz (2013)-, el 50% (n=14) el nivel medio y un 18% (n=5) el nivel bajo. Solo un 7% (n=2) han obtenido un nivel insuficiente. De aquí se extrae que, aunque solo un cuarto de la muestra logra cumplir con todos los requisitos para obtener esta competencia empática, se comprueba, sin embargo, que un 75% ha conseguido superar holgadamente la presente prueba con nivel medio o alto (porcentaje similar al de la investigación de Domínguez en 1986). Esto permite afirmar que el desarrollo de la empatía histórica ha tenido éxito entre el alumnado y que, por tanto, esta experiencia ha servido para desarrollar la función social y cívica de la historia (objetivo específico 1).

Tabla 2

Muestreo de los niveles que han adquirido cada uno de los distintos relatos

| Nivel | Código | Total | Porcentaje |
|--------------------|--|-------|------------|
| Nivel alto | 5, 13, 16, 18, 25, 27, 28 | 7 | 25% |
| Nivel medio | 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 19, 20, 23, 24, 29 | 14 | 50% |
| Nivel bajo | 21, 22, 26, 30, 32 | 5 | 18% |
| Nivel insuficiente | 14, 17 | 2 | 7% |

Fuente: elaboración propia.

Como ejemplo de un relato considerado como de nivel alto, contamos con el número 5. En este se realiza una contextualización precisa:

[05] (...) todo se torció aquel 19 de julio de 1936, cuando las tropas de los sublevados llegaron a Villadiego, donde hubo un foco de oposición que fue duramente reprimido por la Guardia Civil y los milicianos de derechas.

Se detecta una correcta emisión de juicios sobre el pasado con valores del pasado:

[05] Las noches eran mi momento favorito del día, era un momento padre e hija, él me leía cuentos, como La buena Juanita, siempre me decía que tenía que ser como Juanita, cariñosa con todo el mundo, buena estudiante y siempre aprendiendo de mi madre a cómo hacer las tareas del hogar. Un día normal en mi casa en Villadiego era mi madre cosiendo mi ajuar, yo aprendiendo a su lado a hacer punto de cruz, mis hermanos jugando y mi padre en la pescadería (...).

Se aprecia además una correcta comparativa con el presente:

[05] A día de hoy, cada vez que hablo con mi nieta sobre la gran España del pasado, ella me rebate diciendo que no entiende cómo podía vivir así, y yo siempre le digo que cómo trata ella de defender tonterías como la igualdad hombre-mujer, si como decía la gran sabia Pilar Primo de Rivera "La vida de toda mujer, a pesar de cuanto ella quiera simular -o disimular- no es más que un eterno deseo de encontrar a quien someterse".

Profundizando en los resultados, el nivel más repetido (la mitad de la muestra con la que se contaba) ha sido el de nivel medio. Esto significa que, aunque estos alumnos han contextualizado y han tenido la habilidad de elaborar juicios sobre el pasado con valores del pasado, sin embargo, no han sido capaces de relacionarlos con los del presente.

Se trata de relatos como el del alumno número 3, en el que se realiza una contextualización adecuada:

[03] Cuando estalló la guerra civil, a mí no me llamaron, pero a mi hermano mayor sí y tuvo que irse a las milicias, por desgracia en las jornadas de mayo del 37, donde los comunistas querían eliminarlas, recibió un tiro en el pecho y lo mataron (...).

Y se emiten juicios sobre el pasado en función de los valores del pasado:

[03] La industria donde trabajaba entró en quiebra y me vi obligado a dejar a mi mujer y al niño allí e irme a Alemania con mi hermano a trabajar (...) Mi hermana se quedó cuidando de nuestros padres que ya estaban mayores.

En lo relativo a los relatos considerados como de nivel bajo, el del alumno número 26 puede ser muy ilustrativo. Este posee una contextualización poco elaborada:

[26] Tras el estallido de la guerra civil seguí del lado comunista y para luchar por la República Española y en contra del fascismo (...).

Cuenta también con una visión presentista de los hechos narrados:

[26] "Provengo de una familia minera, fui educado en los valores del trabajo, el esfuerzo y el sacrificio (...) Con 14 años entré por primera vez a trabajar en la mina. Empecé a media jornada pues todavía estaba estudiando (...).

Por último, el relato del alumno 14 es buen ejemplo del nivel de empatía insuficiente, con un carácter más literario que propiamente histórico:

[14] Conforme iban pasando los meses, nos íbamos adaptando a nuestra nueva vida. El ambiente en casa era mejor, mi padre se encontraba muy bien en su nuevo trabajo, yo hice nuevas amistades que me hicieron encontrarme muy bien en mi nueva vida, etc. (...) Los rincones de mi casa dejan constancia de mi lucha: cuadros que mi padre aprendió a trazar cuando pagaba sus ideas socialistas en prisión; recuerdos de mi hermano, condenado a trabajos forzados en el Valle de los Caídos... Incluso algún vecino vengativo que jugó a delatarnos.

4.2. Resultados del cuestionario de opinión

Como se ha señalado anteriormente, el cuestionario de opinión tenía como finalidad principal conocer la percepción del alumnado sobre su proceso de aprendizaje (relacionado con los objetivos específicos número 2 y 3). En este sentido, las respuestas del cuestionario (Tabla 3) no dejan lugar a dudas.

Tabla 3

Resultados del cuestionario de opinión (a. Totalmente en desacuerdo; b. En desacuerdo; c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo; d. De acuerdo; e. Totalmente de acuerdo)

| Preguntas | a | b | c | d | e |
|--|---|----|--------|----|----|
| 1. No ha sido una buena idea realizar esta práctica en 2º de Bachillerato debido a la carga lectiva que de por sí ya presenta este curso. | 2 | 10 | 3 | 7 | 7 |
| 2. Me hubiera gustado haber realizado este tipo de actividades en cursos anteriores. | 0 | 0 | 2 | 10 | 17 |
| 3. Considero que sería una buena idea trazar todo un curso desarrollando la vida de un personaje ficticio para comprender la Historia de una manera más cercana. | 2 | 4 | 8 | 9 | 6 |
| 4. El juego ha conseguido despertar mi interés por la Guerra Civil española y el Franquismo. | 0 | 0 | 4 | 13 | 12 |
| 5. Este trabajo ha conseguido motivarme y aumentar mi interés por la Guerra Civil y el Franquismo. | 1 | 2 | 7 | 12 | 7 |
| 6. Haciendo mi trabajo he descubierto y aprendido cosas que no hubiera aprendido en clase o a través de los apuntes. | 0 | 0 | 3 | 12 | 14 |
| 7. El juego ha sido motivador. | 0 | 1 | 1 2 | 13 | 3 |
| 8. Recomiendo esta actividad para los alumnos del próximo año. | 1 | 4 | 5 | 8 | 11 |
| 9. Tras haber realizado la práctica, me ha resultado más fácil estudiar para el examen. | 0 | 3 | 6 | 9 | 11 |
| 10. El juego ha sido útil para mi formación en Historia. | 0 | 0 | 6 | 13 | 10 |
| 11. Pienso que con este tipo de actividades puedo aprender más Historia que con las clases clásicas. | 0 | 1 | 5 | 13 | 10 |
| 12. El juego me ha hecho plantearme cuestiones que no me habría planteado siguiendo el curso normal de clase. | 0 | 1 | 6 | 12 | 10 |
| 13. He conseguido empatizar/ponerme en la piel de mi personaje. | 0 | 0 | 6 | 10 | 13 |
| 14. He podido desarrollar habilidades de investigador y de historiador para construir mi relato. | 0 | 0 | 8 | 15 | 6 |
| 15. Ha sido una experiencia innovadora. | 0 | 0 | 1 | 9 | 19 |
| 16. El material aportado por el profesor ha sido útil. | 1 | 0 | 1 | 12 | 15 |
| 17. El material aportado por el profesor ha sido excesivo. | 7 | 6 | 6 | 4 | 6 |

| | | | | | |
|--|---|----|---|----|----|
| 18. Me hubiera gustado contar con más herramientas e instrumentos de investigación. | 3 | 15 | 7 | 1 | 3 |
| 19. He contado con la ayuda y guía del profesor en todo momento. | 0 | 1 | 4 | 8 | 16 |
| 20. Me hubiera gustado compartir la experiencia de mi personaje con las experiencias de los personajes del resto de la clase a través de actividades alternativas: entrevista, juegos de preguntas, recreaciones, etc. | 0 | 3 | 5 | 13 | 8 |

Fuente: elaboración propia.

A destacar la buena opinión que tienen sobre la idoneidad del momento en el que se desarrolla el proyecto empático y el tiempo que ocupa (ítems 1 a 3), aunque casi un tercio de los alumnos (10 de 29) consideran que no es buena idea la realización de actividades de este tipo en 2º de Bachillerato. En lo relativo a su opinión sobre la capacidad de motivación de la actividad (preguntas 4 a 8), aunque más de la mitad de los alumnos encuestados (19 de 29) afirman que ha aumentado su interés por la Guerra Civil (pregunta 4), cuando se les pregunta directamente por su opinión sobre la motivación alcanzada tras la actividad (pregunta 7), solo 16 de los 29 alumnos admiten estar de acuerdo o muy de acuerdo con ello. En relación a la utilidad del ejercicio para su formación histórica (preguntas 9 a 12), destaca, en primer lugar, que 23 estudiantes afirman que el juego ha sido útil para su formación en Historia (preguntas 10 y 11), y 20 alumnos consideran que, tras la actividad, les ha resultado más fácil estudiar para el examen (pregunta 9).

En cuanto a las dos dimensiones restantes (finalidad empática de la actividad, ítems 13 a 15, e idoneidad del material entregado, ítems 16 a 20) las respuestas son, en términos generales, elocuentes: 28 de los 29 alumnos celebran el carácter innovador de la actividad (pregunta 15), mientras que 24 de los 29 admiten haber contado con la ayuda del profesor.

En definitiva, y en términos generales, las respuestas de los alumnos confirman que con este tipo de actividad se puede aprender más historia que con la metodología tradicional, un punto que se manifiesta también a partir de los comentarios donde algunos alumnos se referían a esta cuestión en los siguientes términos: “He aprendido mucho” o “Creo que ha sido un trabajo muy interesante que no se nos había planteado antes”. Por todo ello, resulta evidente tanto desde el punto de vista de los alumnos como del análisis de sus relatos, que el ejercicio ha tenido un resultado positivo en cuanto a la construcción de conocimiento histórico.

5. Análisis de resultados

De acuerdo a cada uno de los criterios fundamentales de la rúbrica (precisión en la contextualización, realización de juicios sobre el pasado en función de los valores de la época analizada, y capacidad para relacionar estos valores con los del presente), merece la pena desgranar los resultados obtenidos en los relatos (Tabla 4).

En cuanto a la presencia de una contextualización precisa, esta se halla en el 36% de los relatos (n=10); porcentaje al que le siguen 9 de los mismos que han sido contextualizados de forma poco elaborada y, finalmente, los otros 9, que han sido contextualizados mínimamente.

Tabla 4

Niveles de contextualización: número total y porcentaje de respuesta (N=28)

| Nivel de contextualización | Número de relatos |
|----------------------------|-------------------|
| Precisa | 10 (36%) |
| Poco elaborada | 9 (32%) |
| Mínima | 9 (32%) |
| Nula | 0 |

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la emisión de juicios sobre el pasado asumiendo los valores del pasado, los resultados revelan que en 7 de las narrativas se logra su mayor nivel, en 7 se asumen los valores del pasado de forma errónea y en 14 narrativas no se realiza ningún tipo de juicio.

Un ejemplo de enjuiciamiento del pasado con valores propios de la época lo encontramos, por ejemplo, en la narración número 19:

[19] Al principio hacía lo que me decían porque para mí no significaba nada y porque mi padre decía había que respetar las creencias de los demás, y yo respetaba a mi padre, mucho.

La relación de los valores del pasado con los del presente se encuentra en 7 de los ejercicios evaluados. Los relatos que lo han conseguido han sido los que han alcanzado el nivel más alto de empatía histórica contextualizada. Un aspecto destacable es que la comparación entre valores del pasado y valores del presente ha estado protagonizada en la mitad de las ocasiones por aspectos de desigualdad de género y realizados por alumnas, lo que demuestra, el actual interés de los adolescentes por estos temas, y la utilidad de esta experiencia para con esa función social y cívica. Este tipo de respuesta tiene como mejor exponente el relato número 25:

[25] Atanasio desapareció, no quiso hacerse cargo de nuestra hija. En ese entonces era imposible imaginarse una madre soltera, al contrario que ahora, que la mayoría lo son, y tan felices. Y aunque madre me apoyaba a pesar de los comentarios del pueblo y de las vecinas, ya sabes que nuestro padre no tenía tanto tacto, y no podía aguantar la vergüenza que le producía mi presencia en casa, por lo que decidió mandarme a un centro religioso en Murcia. Bien lejos, para que pudierais creer que estaba muerta. En este sitio mi vida se basó en coser y rezar, para demostrar lo arrepentida que estaba de mi "pecado".

Por último, en el caso de los juicios erróneos sobre el pasado, no todos ellos desembocan necesariamente en elementos presentistas, es más, éstos últimos solo se encuentran en uno ellos, en el relato 14. En cuanto a elementos claramente presentistas, éstos se encuentran en 6 de los relatos, una cifra nada desdeñable, con ejemplos como el relato número 11:

[11] Casi 3 años de guerra entre españoles nos dejó un país devastado y dividido. Fue el bando sublevado el ganador de la contienda. A nosotros nos quedaron pocas opciones de vivir en paz: exilio o represión, cuando no fusilamiento. Elegí exilio y pude llegar a uno de los barcos atracados en el puerto de Gijón con destino a Francia.

○ como los detectados en el relato número 12:

[12] Me crié en un pueblo rodeada de mis hermanos, era un poco difícil ya que ellos no me entendían, mis tres hermanas eran las mayores y pues claro solo me hacían caso cuando mi madre se lo pedía y los otros tres, dos de ellos eran gemelos y siempre estaban juntos y el otro solo me sacaba 1 año y no es que me entendiera mucho.

Con respecto a este último bloque de narrativas, en las que se emiten juicios erróneos del pasado, cabe destacar que la mayor parte de ellas se han empleado elementos de una empatía histórica meramente descriptiva, que se acercaría más a la denominada empatía histórica simple de Sáiz (2013) y González et al. (2009), consistente en la descripción de hechos contextuales de los que el personaje forma parte, pero de los que no se extrae ninguna valoración ni juicio al respecto. Este extremo puede observarse en el relato número 13:

[13] Mi misión, junto a la de muchos otros encarcelados como yo, fue la de cavar trincheras a primera línea de fuego, escuchando a cada momento explosiones, metralletas y algún quejido que otro de algún soldado, temerosos por mi alguna bala nos alcanzaba a nosotros (...) tras estar en Belchite, me mandaron a Jaca, a Teruel y por toda la sierra de Almantas a cavar trincheras como un condenado. (...) Una anécdota de limosna. No recuerdo bien el año, pero salió mi mujer a pedir algo para comer mientras yo me quedaba con mi hijo en casa. Tras toda la mañana intentando conseguir un alimento que echarnos a la boca, regresamos a casa y mi hijo le dijo a su madre “¿qué traes mamá?” y mi mujer con los ojos llorosos le dijo “Tres almendricas...”.

Además, se han hallado dos casos en los que el alumno ha representado casi teatralmente a su personaje sin profundizar en las ideas del mismo, las intenciones de sus actos o su cosmovisión, riesgo del que ya advertía Hernández (2015, p. 144). Se trata de los relatos número 30 y 32:

[30] La forma en que esa gente quería romper la unidad de España era digno de castigar, tal y como decía nuestro gran fundador José Antonio, que fue acusado de conspiración y rebelión militar contra el Gobierno de la Segunda República. (...) Una acusación totalmente injusta ya que eran los propios republicanos los que atentan contra nuestro querido país. Pero este hecho no quedará impune.

[32] Crecí rodeado de gente buena y tradicionalista que me enseñaba buenos valores, no como los de esos rojos que no creían en Dios y que se aprovechaban del trabajo de los demás.

Ambos casos, además, corresponden a una contextualización mínima y a un nivel bajo de empatía histórica contextualizada. Una primera hipótesis que se puede esbozar es la posible desmotivación que ha podido generar en estos alumnos los perfiles entregados, casualmente ambos muy similares: hijos de familias de pequeños propietarios, fervientemente católicas y con inquietudes políticas dirigidas al falangismo. El poco interés, la baja motivación (Almansa, 2018) del alumnado frente a estos perfiles puede ser la causa explicativa de que los relatos no hayan superado el límite mínimo establecido, sus discursos estuvieran poco elaborados y el apartado bibliográfico fuera verdaderamente insuficiente.

Por último, existen dos ejemplos que pueden mostrar de forma explícita la función social y cívica de este ejercicio, a través de mensajes aleccionadores que extraen los personajes de sus vivencias (objetivo específico 1, en respuesta a lo expuesto, entre otros, por Miguel-Revilla y Sánchez, 2018b; y Prats y Santacana, 2011). Ahora bien, esto hay que tomarlo con precaución, puesto que es complicado averiguar a través de estos fragmentos si los alumnos realmente extraen estas

conclusiones o si, como tarea de identificación, únicamente señalan el punto de vista del agente histórico en su contexto. Ejemplo de esto sería el también aleccionador, pero nada democrático, que aparece en el relato número 5:

[5] En 1975, el Generalísimo Francisco Franco fallece, y el pueblo se divide en quienes quieren continuar con el régimen que nos había dado tantos beneficios y quienes querían un futuro inestable, lleno de incertidumbre y desigualdades. Por desgracia, triunfó la democracia, y con ella llegó la crisis.

Por ello, esta función social y cívica se hace más reconocible e identificable a través de la consecución de altos niveles empáticos (Molina y Egea, 2018; Sáiz, 2013).

Por otro lado, la propia percepción del alumnado sobre su capacidad para empatizar con sus personajes señala que 22 de ellos lo ha conseguido, mientras que el resto, 6 estudiantes, ha respondido de forma ambigua, por lo que el cuestionario también avala el cumplimiento de la función social y cívica, niveles que se aproximan a los expuestos por Sáiz (2013) y Molina y Egea (2018), y resultan algo superiores a los recabados por Guillén (2016), aunque en este caso puede deberse al hecho de que este último realiza una experiencia en segundo de ESO, y el factor edad puede haber sido determinante.

Para conocer si la experiencia ha sido útil desde un punto de vista formativo (objetivo específico número 3), se ha comprobado si los alumnos han sido capaces de aportar en sus narrativas conocimientos históricos vistos en clase y/o aprehendidos en su proceso de trabajo autónomo, si han sido capaces de dar una explicación correcta a los procesos históricos abarcados, si han cometido errores históricos significativos y, por último, si han trabajado correctamente con las fuentes. Los resultados indican que más de la mitad del alumnado ha cumplido con estos requisitos, lo que permite afirmar que la actividad ha sido útil para su formación histórica, aspecto que también ratifica las respuestas del cuestionario de conocimientos, y se encuentra en línea con estudios semejantes anteriormente citados (Sáiz, 2013; Pizarro y Cruz, 2014; Guillén, 2016; Molina y Egea, 2018).

En primer lugar, 22 de los alumnos aportan conocimientos históricos vistos en clase, entre los que predominan los referentes a la contextualización o a los episodios principales de la guerra. Es el caso del relato número 28, en el que se citan los sucesos de mayo de 1937 en Barcelona:

[28] Todo iba bien, hasta mayo de 1937 que las calles de Barcelona volvieron a llenarse de barricadas y cadáveres. En ese mes casi no fuimos al colegio porque había tiroteos continuamente, asesinatos de curas y burgueses, e incluso los propios republicanos se estaban enfrentando entre ellos. Había estallado una especie de "Guerra Civil" en Barcelona entre anarquistas y comunistas (POUM y CNT-FAI-anarquistas se enfrentaron a los comunistas). Este conflicto fue ganado por los comunistas y estos eliminan el poder de la CNT.

Otro ejemplo lo encontramos en el relato número 9, que menciona la matanza de Badajoz:

[9] Durante el mes de agosto avanzamos por Extremadura, tomando ciudades como Mérida y Badajoz (otra ciudad donde los legionarios ejercieron, ante mis ojos, una brutal represión).

Por otro lado, 27 de los alumnos han incorporado conocimientos aprendidos a través de la consulta de fuentes correspondientes a muy diversos temas, como por ejemplo los relacionados con la carestía de alimentos, presente en el relato número 16:

[27] A pesar de ser un plato tan poco atractivo la pasta de harina, bicarbonato y agua que sustituía al huevo y las mondas de la naranja que sustituían a la patata me parecían todo un manjar.

En cuanto a las correctas explicaciones de los procesos históricos, éstas se hallan en doce de los relatos, mientras que en siete de ellos se producen de forma escueta. Por el contrario, En cuanto a errores históricos significativos, éstos se hallan únicamente en tres de las narrativas, entre los que cabe destacar el presente en el relato número 12:

[12] Mi padre lo defendía a capa y espada, pues como tenía entendido él también era socialista, siempre andaba gritando que él lucharía por la clase obrera si los bolcheviques se atrevían a sublevarse.

Incluimos igualmente el que aparece en el relato número 13:

[13] Tras la batalla volví a Vigo, mi lugar de procedimiento, donde me llamaron a formar filas (¿otra vez a filas?) (...) Tres días después el 1 de abril, durante la madrugada en la radio el general Francisco Franco anunció “no ha llegado la paz, sino la victoria”, comunicando el fin de la guerra y el comienzo de una dura y larga dictadura”.

Por otra parte, un examen de las fuentes consultadas por los alumnos, señala que en 20 de los 28 relatos se hallan fuentes válidas, mientras que en ocho son imprecisas o generalistas y en un caso nulas. En cuanto a este punto, hay que tener en cuenta que los alumnos no están acostumbrados a trabajar citando las fuentes que utilizan. También, que solamente se les pidió un apartado final de bibliografía/webgrafía en el que indicaran de dónde provenía la información, lo que ha hecho que algunos lo hayan señalado de forma muy generalista. Esta ausencia en el uso de fuentes se hizo aún más destacable en el cuestionario de conocimientos: ni uno solo de los participantes mencionó fuentes históricas en sus respuestas, denotando, una vez más, la gran falla existente entre la potencialidad de las fuentes históricas como herramienta para la enseñanza de la historia (Chillón y Frieria, 1998; Prats y Santacana, 2001), y su uso real en las aulas.

Por último, centrándonos en las posibilidades de mejora de la actividad, 27 de los 29 estudiantes consideraron que el material entregado había sido útil aunque, al mismo tiempo, 10 de los 29 alumnos señalaron que había sido excesivo. Por otro lado, solo 5 de ellos consideraban que le hubiera gustado contar con más herramientas e instrumentos de investigación. En cuanto a la amplia libertad brindada, uno de los comentarios sugería lo siguiente: “Me gustaría que el trabajo hubiese estado un poco más guiado, es decir, con unos límites más marcados”. Como estrategias de mejora, a 24 de los 29 alumnos le hubiera gustado compartir la experiencia de su personaje con las del resto de compañeros a través de actividades alternativas como entrevistas, juegos de preguntas, recreaciones, etc. A colación de esto, algunos se referían en los siguientes términos: “Que hubiéramos interactuado en la clase como nuestros personajes” o “Compartir los relatos en clase podía haber resultado útil”. Finalmente, ante la cuestión de si sería una buena idea trazar todo un curso desarrollando la vida de un personaje ficticio para comprender la Historia de una manera más cercana, 21 de los alumnos apostaron por ello, frente

a la sólida resistencia de los ocho restantes que se opusieron a esta opción. Todos estos datos apuntan a que esta actividad empática aún podría tener más recorrido teniendo en cuenta estas nuevas perspectivas.

Todo ello, no obstante, sí que ha servido para dejar entrever las diferencias abismales entre dos formas de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, dos modelos contrapuestos que pugnan desde el propio nacimiento de la asignatura de Historia, y a cuyo debate este proyecto quiere aportar, sin embargo, la validez de esta experiencia.

Porque, a pesar de las limitaciones, los resultados de este estudio de caso no han sido desfavorables, logrando alcanzar un nivel alto de empatía histórica contextualizada en 7 de los 29 alumnos que participaron en la experiencia, y un nivel medio en 14 de los mismos, lo que significa que 21 de los 29 estudiantes lograron empatizar mínimamente con su personaje.

6. Reflexiones finales

A partir de fundamentos teóricos sobre el pensamiento histórico como los presentados por autores como Lee y Ashby (2001), Foster (2001), Seixas (2011) y Seixas y Morton (2013), y de experiencias desarrolladas recientemente en España centradas en el análisis de la perspectiva y la empatía histórica como las de Pizarro y Cruz (2014), Guillén (2016), Calderón y Arias (2017), Miguel-Revilla y Sánchez (2018b) y Molina y Egea (2018), este proyecto, que bebe de dichos estudios, se propuso desarrollar un estudio de caso centrado en el desarrollo de la empatía histórica en 2.º de Bachillerato. Los objetivos giraban en torno a evaluar la función social y cívica de iniciativas relacionadas con el pensamiento histórico, su capacidad de motor motivacional en los alumnos, su utilidad desde un punto de vista formativo y sus repercusiones académicas en el sistema actual, así como la manifestación de aquellos aspectos de mejora.

Antes del diseño de la investigación, éramos conscientes de los problemas a los que nos enfrentábamos: el hecho de trabajar en 2.º curso de Bachillerato, si bien nos permitía plantear el estudio con un alumnado al que se suponía un alto nivel de conocimientos históricos, también nos hacía conocedores del enorme peso que tenía para estos las pruebas de acceso a la universidad (que condiciona altamente la dinámica habitual de las clases), y del hándicap que supone plantear a unos alumnos totalmente habituados a un modelo de trabajo y de evaluación de conocimientos muy centrado en la memorización, una nueva metodología de aprendizaje de la historia.

Con todo, y para intentar obtener la mayor cantidad posible de datos sobre la validez de la iniciativa, se hizo uso de una amplia gama de herramientas de recogida de datos que nos permitían, además de conocer el nivel de adquisición de la variable empatía histórica, comprobar también la repercusión en el rendimiento académico de los alumnos en contextos en los que se varía sustancialmente la dinámica de trabajo en el aula de Historia.

En este sentido, se observa un relativamente bajo nivel de adquisición de la competencia empática, que en este caso ha sido obtenido por buena parte del alumnado: solo siete de los 29 alumnos analizados alcanzaron un nivel alto de empatía histórica contextualizada, e incluso dos de ellos, que generalmente obtenían buenas calificaciones en la asignatura, suspendieron la prueba. Esto denota la enorme influencia que, en estos cursos, mantienen los modelos tradicionales

de enseñanza de la historia, centrados fundamentalmente en la adaptación exclusiva a un modelo didáctico en el que predominan los conceptos de primer de orden, los contenidos cerrados y los exámenes memorísticos de preparación para la EBAU, dando lugar a la consecuente ausencia de experiencia en las competencias histórico, con las consecuencias cívicas que esto conlleva.

A la luz de estos datos, gran parte del alumnado sin embargo empeora sus logros académicos tras la estrategia empática. Esto puede deberse, por un lado, a que los alumnos no están acostumbrados a trabajar con este modelo de aprendizaje y, por otro, a que están más adaptados al modelo memorístico tradicional, lo que refleja el claro predominio de las técnicas tradicionales y la ausencia casi total de elementos de pensamiento histórico en las aulas. Por ello, estos resultados, si arrojan alguna certeza, es la existencia de una diferencia abismal entre dos formas de entender la enseñanza y el aprendizaje, concretamente en este caso, entre realizar un examen de tipo memorístico y llevar a cabo una actividad que implica procesos cognitivos y recursos propios del historiador.

Por último, en cuanto a las posibilidades de mejorar esta experiencia, existe un gran consenso entre los alumnos (27 de los 29 que realizaron el cuestionario de opinión) en la preferencia de realizar este ejercicio en cursos anteriores y su rechazo a realizarlo en 2.º de Bachillerato. A este respecto cabría señalar algunas de las sugerencias de los propios alumnos: “Sería interesante aplicar este trabajo a 4.º de la ESO, donde hay menos carga académica y la 2.ª Guerra Mundial da más juego” y “Esta actividad la recomendaría para alumnado de 4.º de la ESO o 1.º de Bachiller, pero no para 2.º de Bachiller”. En este sentido, el peso que tiene para estos alumnos la prueba de acceso a la universidad (PAU o EBAU) es palpable, y es una de las posibles causas de que buena parte de las experiencias didácticas centradas en el desarrollo de la empatía histórica, como las desarrolladas por Cruz y Pizarro (2014) o Guillén (2016), se hayan realizado en cursos previos e incluso en niveles educativos inferiores (caso de Calderón y Arias, 2017).

En definitiva, este estudio ha servido de elemento motivador que ha movilizado la construcción activa del conocimiento histórico por parte del alumnado, cumpliendo asimismo la función social y cívica de la Historia. Todo ello a partir de una iniciativa que, además, ha dejado en los alumnos las huellas de la importancia de la contextualización, la perspectiva histórica, la dificultad de viajar al pasado y la comprensión de los motivos e intenciones de la otredad.

Bibliografía

- Almansa, R. M. (2018). La empatía como método humanístico de docencia de la Historia: sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 17, 87-98. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/343303/434421>
- Altamira, R. (1997). *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Akal.
- Berti, A. E., Baldin, I. y Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 278-288. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X09000174>
- Cairns, J. (1989). Some Reflections on Empathy in History. *Historical Association*, 55, 13-18.

- Calderón, P., y Arias, L. (2017). El desembarco de Colón en San Salvador. Análisis de las narraciones de alumnado español de 10-11 años en términos de perspectiva histórica. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 34-51. doi: [10.1344/reire2017.10.217702](https://doi.org/10.1344/reire2017.10.217702)
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la historia*. Barcelona: Paidós.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (comp.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Chillón J. L. y Frieria, F. (1998). *Dramatización y empatía en la enseñanza: el milenario de la donación del valle de Sariago al monasterio de San Pelayo (Asturias). Un ejemplo de utilización de textos y uso del lenguaje*. *Iber*, 15, 114-121.
- Dickinson, A. K., y Lee, P. (1978). Understanding and Research. En A. Dickinson y P. Lee (eds.), *History Teaching and Historical Understanding* (pp. 95-120). Londres: Heinemann Educational Books.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Éthier, M., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 61-73. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/254489712>
- Feliu, M. y Hernández, F. X. (2013). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Foster, S. T. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. En O. L. Davis, E. A. Yeager y S. J. Foster (eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Gómez, C. J. y Molina, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, 6, 206-229. doi: [10.18239/vdh.v0i6.276](https://doi.org/10.18239/vdh.v0i6.276)
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. Recuperado de: <http://periodicos.udesc.br/index.php/tempo/article/viewFile/2175180306112014005/3052>
- González, N., Enríquez, R., Pagès, J. y Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (eh) en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En AAVV (ed.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*. Bolonia: Pàtron Editore.
- Guillén, M. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria. *Clio. History and History teaching*, 42. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n42/articulos/guillen2016.pdf>
- Harris, R. y Foreman-Peck, L. (2014). Stepping into other people's shoes': teaching and assessing empathy in the Secondary History Curriculum. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 1-14. doi: [10.18546/HERJ.04.2.11](https://doi.org/10.18546/HERJ.04.2.11)

- Lee, P. y Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. En O. L. Davis, E. A. Yeager y S. J. Foster (eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Lee, P. y Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39-48.
- López, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: Identificación e identidad nacional. *Clío & Asociados*, 14, 9-33. doi: [10.14409/cya.v1i14.1673](https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1673)
- Martín, D. (2010). La empatía en la enseñanza de la historia. A la búsqueda de la empatía en un aula de los Andes. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 102-110.
- Merchán, J. y Duarte, O. (2014). Los grupos de innovación en la enseñanza de la Historia de España en Bachillerato: innovación, cambio y continuidad. En N. Martínez Valcárcel (coord.), *La historia de España en los recuerdos escolares: análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 53-74). Valencia: Nau Libres.
- Miguel-Revilla, D. y Sánchez, M. (2018a). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de estudios sociales*, 65, 113-125. doi: [10.7440/res65.2018.10](https://doi.org/10.7440/res65.2018.10)
- Miguel-Revilla, D. y Sánchez, M. (2018b). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 119-142. doi: [10.6018/pantarei/2018/6](https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6)
- Molina, S. Miralles, P., Deusdad, B. y Alfageme, M. B. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 331-354. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59463/36175>
- Molina, S. y Ortuño, J. (2019). Concepciones del profesorado sobre el papel de la enseñanza de la historia en la formación de identidades colectivas. En A. Delgado y A. Rivera (eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pp. 43-55). Granada: Comares.
- Molina, S. y Egea, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 1-22. doi: [10.18239/ensayos.v33i1.1737](https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1737)
- Molpeceres, A. (2006). Los ecos del pasado en el presente. Lo que los alumnos saben y perciben de la guerra civil. *Aula de innovación educativa*, 157, 27-31.
- Pizarro, F. y Cruz, P. (2014). Empatía en clase de Historia: los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial. *Clio. History and History teaching*, 40. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n40/articulos/Losalumnossoldadosde laPrimeraGuerraMundial.pdf>
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En J. Prats, *Recursos didácticos. Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En AAVV (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica* (pp. 18-64). México DF: UNAM.

- Rodríguez, C. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 75-89. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184396>
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2.º de ESO. *Clío. History and History Teaching*, 39. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>
- Salazar, R. A. (2016). *La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: El aula como laboratorio* [Tesis doctoral]. Barcelona: Facultad de Educación. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/390947>
- Sallés, N. y Santacana, J. (2016). Los grupos de innovación educativa en la Enseñanza de la Historia en España. *Educatio siglo XXI*, 34(2), 145-166. doi: [10.6018/j/263851](https://doi.org/10.6018/j/263851)
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- School Council History 13-16 Project (1976). *A New Look at History*. Edinburgh: Homes McDougall.
- Seixas, P. (2011). Assessment of historical thinking. En P. Clark (ed.), *New possibilities for the past, shaping history education in Canada*. Vancouver: UBC Press.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. En A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (coords.), *Learning History* (pp. 39-84). Londres: Heinemann Educational Books.
- Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: ICE/HORSORI.
- Yilmaz, K. (2007). Historical empathy and its implications for classroom practices in schools. *The History Teacher*, 40(3), 331-337. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/215643395_Historical_Empathy_and_Its_Implications_for_Classroom_Practices_in_Schools

Anexo I

Perfiles biográficos asignados al alumnado y numeración utilizada para la identificación del relato

| Relato | Fuente utilizada | Descripción (perfil introductorio) |
|--------|---|---|
| 3 | http://bancmemorial.gencat.cat/ | Josep Busquets Subirats. Tortosa, 1920. De familia trabajadora. Afiliado al Partido Radical Socialista. |
| 4 | http://bancmemorial.gencat.cat/ | Onelia Castriz Muñoz. Avilés, 1927. Hijastra de un diputado provincial socialista. Sin especiales convicciones políticas. |
| 5 | https://mujerymemoria.org/web | Carmen Perea Sánchez, Burgos, 1925. De familia humilde con ideas tradicionalistas. Afín a Falange. |
| 7 | http://bancmemorial.gencat.cat/ | Purificación Gallego Prieto, Madrid, 1913. De familia humilde. Afiliada al Partido Socialista. |
| 8 | http://bancmemorial.gencat.cat/ | Pedro Alonso Pérez. Madrid, 1922. Hijo de un fundador de la Federación Anarquista Ibérica. Afiliado al Partido Comunista. |
| 9 | http://platea.pntic.mec.es/~anilo/abuelos/marco3.htm | Bernardino Hernández, Sevilla 1919 en Sevilla. De familia acomodada, movilizado por el bando nacional. Sin especiales convicciones políticas. |
| 10 | https://www.elmundo.es/especiales/espana/guerra-civil/relatos/ | Concha Martínez, Barcelona 1918. Hija de un obrero afiliado a CNT. Afiliada a las Juventudes Socialistas Unificadas. |
| 11 | https://www.youtube.com/watch?v=ruUJ-tcUBnM | Josefa Carmín, Gijón 1918. De familia humilde comprometida con las luchas de los mineros. Afiliada a las Juventudes Socialistas Unificadas. |
| 12 | https://www.youtube.com/watch?v=r4dqMgSH64 | Catalina Sánchez, Rus (Jaén), 1918. De familia humilde de una zona rural, afín al Partido Socialista. Sin especiales convicciones políticas. |
| 13 | https://www.galiciamaxica.eu/ | José Antonio Ramírez Castillo, Salgueiro, 1917. De familia humilde. Movilizado por el Bando Nacional. Sin especiales convicciones políticas. |
| 14 | http://bancmemorial.gencat.cat/ | Francisco Jiménez Alcalde. El Entrego (Asturias), 1919. De familia minera. Afiliado a las Juventudes Socialistas Unificadas. |
| 15 | http://www.todoslosnombres.org | Pedro Salazar Perea. Bujalance (Córdoba), 1918. De familia de jornaleros de ideas anarquistas. Tras la guerra se une al maquis. |
| 16 | https://www.plusesmas.com/nostalgia/biografias/victoria_kent/ | María Siano González, Málaga, 1898. De familia acomodada. Titulada universitaria. Diputada por el Partido Radical Socialista. |
| 17 | http://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/eu/ | Rosa Martínez Pastor. Madrid, 1902. De familia militar tradicionalista. Integrante de Acción Católica y Comunión Tradicionalista. |

| | | |
|----|---|--|
| 18 | Inspirado en el resto de perfiles | Josefa Martínez Pérez. Mula, (Murcia), 1928. De familia de labradores pobres. Analfabeta. Sin especiales convicciones políticas. |
| 19 | http://bancmemorial.gencat.cat/ | Carme Casas Godessar. Sotenera (Huesca), 1921. Hija de un maestro de escuela republicano. Sin especiales convicciones políticas. |
| 20 | https://www.elmundo.es/especiales/espana/guerra-civil/relatos/ | Pedro José Pérez Ruiz. Meruelo (Cantabria), 1918. Fundador de Falange Española en su localidad y secretario de las Juventudes Católicas. |
| 21 | Inspirado en el resto de perfiles | María Sandoval Fernández. Almagro (Ciudad Real), 1920. De familia humilde. Analfabeta. Sin especiales convicciones políticas. |
| 22 | http://puertoreal.cnt.es/ | Concepción Martínez Fuster. Barcelona, 1915. De familia de clase media. Titulada universitaria de ideas anarquistas. |
| 23 | http://www.fpabloiglesia.es/ | Celia Martínez Prieto. Madrid, 1915. Hija de un ferretero. Miembro del sindicato de la UGT, combatiente. |
| 24 | http://bancmemorial.gencat.cat/ | Ana Soler. Darnius (Girona), 1922. Hija de panaderos afines a los partidos de izquierda. Sin especiales convicciones políticas. |
| 25 | http://bancmemorial.gencat.cat/ | María del Carmen Torregrosa. Barcelona, 1924. De familia humilde de ideas anarquistas. Sin especiales convicciones políticas. |
| 26 | http://www.terrnorm.ic24.net/spanish%20civil%20war.htm | James Elliot. Ammanford (Gales), 1908. De familia minera. Afiliado al Partido Comunista. Miembro de las Brigadas Internacionales. |
| 27 | Inspirado en el resto de perfiles | Encarnación López. Archena (Murcia), 1926. De familia de jornaleros. Prácticamente analfabeta. Sin especiales convicciones políticas. |
| 28 | http://bancmemorial.gencat.cat/ | Ana Busquets. Esplugues (Barcelona), 1923. De familia humilde. Sin especiales convicciones políticas. |
| 29 | Inspirado en el resto de perfiles | Alicia Valero. Archena (Murcia), 1917. Hija de braceros agrícolas. Prácticamente analfabeta. Sin especiales convicciones políticas. |
| 30 | https://fnff.es/memoria-historica/ | José Ruíz Martínez. La Carolina (Jáen), 1919. De familia acomodada católica. Afiliado a Falange. |
| 32 | Inspirado en el resto de perfiles | Francisco Zafra Nortes. Burgos, 1917. De familia humilde católica y tradicionalista. Afín al bando sublevado. |

Fuente: elaboración propia.

Fuentes orales para el desarrollo de la empatía histórica: un estudio en la formación del profesorado de Educación Infantil

Oral Sources for the Development of Historical Empathy: a Research in Early Childhood Teacher Training

María Teresa Carril-Merino
Universidad de Valladolid
mteresa.carril@uva.es
 0000-0001-8296-6922

Beatriz Andreu-Mediero
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
beatriz.andreu@ulpgc.es
 0000-0002-2351-2880

Mercedes de la Calle-Carracedo
Universidad de Valladolid
mcalle@sdcs.uva.es
 0000-0002-4039-6893

Esther López-Torres
Universidad de Valladolid
esterlop@sdcs.uva.es
 0000-0003-2041-5556

Recibido: 04/02/2020
Aceptado: 14/08/2020

Resumen

Se presenta un estudio realizado en la Universidad de Valladolid con alumnado del Grado en Educación Infantil, que tiene como objetivo analizar los niveles de empatía histórica, tanto en su dimensión cognitiva como en la afectivo-emocional, a partir del trabajo con fuentes orales. Se diseña un modelo de investigación que, desde un paradigma metodológico cualitativo, y utilizando el software ATLAS.ti, se centra en el análisis de narrativas de estudiantes elaboradas en un ejercicio de empatía histórica, planteado a partir del trabajo con testimonios de dos emigrantes canarias que pasaron algunos años de su infancia y adolescencia en el Sáhara Español. Los resultados ponen de manifiesto que el trabajo del alumnado con fuentes orales optimiza explicaciones contextualizadas por empatía histórica.

Palabras clave

Ciencias Sociales, Investigación educativa, Educación superior, Formación del profesorado.

Abstract

This paper presents a study carried out at the University of Valladolid (Spain) with students enrolled in the Early Childhood Education Bachelor's Degree. Historical empathy levels are examined, both in their cognitive and affective-emotional dimensions, in connection with the use of oral sources. A research model based on the qualitative methodological paradigm has been designed, and the ATLAS.ti software has been used to analyze narratives created by students after an intervention in order to foster historical empathy. The intervention focused on the examination of testimonies provided by two Canarian emigrants who spent a few years of their childhood and adolescence in the Spanish Sahara. The results show that the students' work with oral sources can optimize contextualized explanations mediated by historical empathy.

Keywords

Social Sciences, Educational Research, Higher Education, Teacher Education.

Para citar este artículo: Carril-Merino, M^a. T., Andreu-Mediero, B., De la Calle-Carracedo, M., y López-Torres, E. (2020). Fuentes orales para el desarrollo de la empatía histórica: un estudio en la formación del profesorado de Educación Infantil. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 155-184. doi: 10.6018/pantarei.444771



1. Fuentes orales y empatía en la formación inicial docente

1.1. Fuentes orales para la Didáctica de la Historia

La expresión historia oral recoge dos términos que aluden, por un lado, a la historia, entendida como conocimiento histórico, y, por otro, a la oralidad, concebida e ilustrada con fuentes orales para su construcción (Portelli, 2014). Esta última, la oralidad, constituye la forma más antigua de transmisión de tradiciones y memoria de los seres humanos, de hecho, ya Herodoto de Halicarnaso comenzó a recabar, de forma escrita, algunos testimonios orales, creando una obra de gran valor histórico y literario. No obstante, la historia oral moderna comenzó a desarrollarse en Estados Unidos a mediados de la década de 1940, para ir consolidándose a través de las cuatro generaciones que identifica Joutard (1986), y, particularmente, a partir de la influencia de la obra de Thompson (1988), que promovió lo que hoy conocemos como la construcción de la historia “desde abajo”, “dándoles voz a los sin voz” (Fraser, 1993). Desde los años noventa, comenzó a profundizarse en el análisis y en la interpretación de estas fuentes, contribuyendo, con ello, a la construcción de un conocimiento histórico democrático, que incidía en la cotidianidad de toda la sociedad e iba dando, progresivamente, mayor protagonismo a las “historias de vida”, a la subjetividad y al valor de los silencios (Joutard, 1986).

En este marco, Portelli define las fuentes orales como narrativas construidas entre el historiador y el informante que tienen como base la memoria de la persona entrevistada, de forma que “nos dicen no sólo lo que la gente hizo, sino lo que deseaba hacer, lo que creía estar haciendo y lo que ahora piensa que hicieron” (1991, p. 42). Son “narraciones conversacionales” grabadas, no conversaciones, en cuya narrativa se reflejan diferentes estructuras interconectadas (la lingüística, la social y la ideológica), en las que predomina la contrariedad y en cuyos argumentos se debe buscar la explicación y la interpretación (Grele, 1991, 2007).

La fuente, de hecho, es oral, aunque posteriormente se deba o se pueda recurrir a su transcripción para conservarla y trabajarla, dando pie así a archivos orales que los historiadores pueden consultar para incluir en sus investigaciones históricas (Gartner, 2015; Joutard, 1986; Portelli, 2014). Existen por tanto, dos formas de acceso a las fuentes orales para su posterior análisis e interpretación histórica: por un lado, la participación directa en la creación de la fuente a través de la realización y transcripción de la entrevista y, por otro, la utilización de entrevistas ya realizadas por otras personas, que se pueden encontrar en archivos públicos o privados, y que ofrecen la posibilidad de consultar, según proceda, los videos, audios, transcripciones o informes de dichas entrevistas.

Y es a finales del siglo XX y principios del XXI cuando las fuentes orales comienzan a despertar un especial interés en el ámbito educativo, y, particularmente, para la Didáctica de la Historia que, desde una perspectiva crítica se centraba en problematizar el presente con la finalidad de pensar históricamente (Cuesta, 2007, 2010; López-Facal, 2016). Se contempla, así, en la formación histórica, una historia social que recurre a la memoria histórica (Cuesta, 2010, 2007; González y Santisteban, 2015; Matozzi, 2008; Pagès, 2008), algo esencial, según Rösen (2007), para la elaboración de la conciencia histórica y el pensamiento histórico que, en su sentido más profundo, pone en relación el contexto del pasado con la experiencia de vida del presente (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018b).

Diferentes investigaciones han conectado la historia oral con la Didáctica de la Historia materializándose en proyectos educativos de historia oral o secuencias didácticas con fuentes orales. Destacan, en este sentido, los trabajos desarrollados en el ámbito argentino por Schwarzstein (2001), Benadiba (2007; 2011) o Benadiba y Biosca (2008), quienes constituyen un referente en el trabajo con este tipo de fuentes en las aulas de infantil, primaria y secundaria. Centrándonos en el ámbito español, a partir de la década de los años noventa, figuran algunas propuestas educativas con fuentes orales para la etapa de Secundaria (Nuñez, 1990; Peinado, 2014), y destacan aquellas que se materializan en proyectos de aula sobre la historia reciente de España partiendo de lo local (Alcaraz y Pérez, 1997; Cuesta, 2007; Pérez, 2008; Prades, 2016; Santos y Santos, 2011; Sarria, 2008). Asimismo, en la etapa universitaria se han desarrollado interesantes trabajos en la formación inicial del profesorado que, o bien, investigan sobre las concepciones e ideas del profesorado en torno al uso de la historia oral como estrategia didáctica (Meneses, González-Monfort y Santisteban, 2019), o bien, recurren a las fuentes orales para profundizar en el conocimiento del pasado. Estos últimos son los más abundantes, tanto para abordar cuestiones vinculadas a la historia de la educación (Jiménez, 2009; Payá, 2015; Sonlleve y Sanz, 2019), como para afrontar determinados contenidos propios de las Ciencias Sociales (Anadón, 2006; Andreu-Mediero 2017b, 2018; Fuertes, 2016; Mendioroz-Lacambra, 2016).

Estas iniciativas recogen, de alguna manera, las inquietudes formuladas por un grupo de investigadores del área de Didáctica de las Ciencias Sociales que vienen a insistir en la necesidad de acudir a estas fuentes para la enseñanza de la historia en las etapas de Educación Infantil, Primaria o Secundaria (Cuesta, 2007, 2010; Fuertes, 2014, 2015; González y Santisteban, 2015; Pagès, 2008).

Efectivamente, desde la Didáctica de la Historia, se insiste en la necesidad de favorecer la participación del alumnado en la construcción de la explicación histórica a través del uso de las fuentes históricas, definidas por Seixas y Morton (2013) como uno de los seis grandes conceptos clave o de segundo orden para el desarrollo del pensamiento histórico. Las fuentes orales cobran, en este sentido, un papel fundamental (Benadiba, 2007; Fuertes, 2014, 2015; Schwarzstein, 2001), por cuanto favorecen, a su vez, la comprensión de los otros conceptos clave o de segundo orden (relevancia histórica; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica; y dimensión ética de la historia). Y es que, a través de los testimonios de la historia, los estudiantes pueden ampliar “la conciencia histórica al comprender que el pasado forma parte del presente de los entrevistados y del suyo propio” (Benadiba, 2007, p. 29), construyendo sus propias representaciones mentales en cuanto al espacio y al tiempo. Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí (2018a) reconocen en esta construcción un trabajo útil para comprender cómo los estudiantes se acercan a la comprensión de los procesos históricos fomentando la autorreflexión y la conexión con su contexto.

Pero, además, desde el punto de vista procedimental, el trabajo con fuentes orales en el aula exige al alumnado un desarrollo de habilidades de investigación, de análisis y de tratamiento de información, así como de habilidades críticas y reflexivas. Tales destrezas demandan debate, cooperación y reflexión, impulsando un aprendizaje activo, al tiempo que más democrático e igualitario, al recurrir a protagonistas reales de la historia, que promueven, en definitiva, una educación en valores (Fuertes, 2014). Por otra parte, al hacer partícipe al alumnado de la construcción del conocimiento histórico a través de la entrevista, se favorece un aprendizaje significativo y una consolidación de los vínculos intergeneracionales, más aún si tenemos en cuenta,

como señala Fuertes (2015), que las fuentes orales permiten empatizar con el entrevistado al poderle mirar a los ojos.

El uso de las fuentes orales resulta, por tanto, apropiado para la enseñanza de la historia en cualquiera de las etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta la Universidad, y, por este motivo, es fundamental trabajar con ellas en la formación inicial del profesorado. En este sentido, existen distintas aportaciones centradas, mayoritariamente, en la construcción de las propias fuentes mediante la realización de entrevistas, pero también, aunque en menor medida, en el trabajo con las transcripciones de dichas entrevistas. Dentro de esta última línea de trabajo imperan interesantes propuestas que apelan, no solo a la construcción de la fuente sino, también, a la consideración de los archivos de historia oral como un potente recurso didáctico (Sarría, 2008). A este respecto, cobran especial interés algunos proyectos vinculados a la memoria histórica llevados a cabo mediante el análisis de transcripciones (Mendioroz-Lacambra, 2016), y otros que, a su vez, se han utilizado para afrontar el estudio de los movimientos migratorios (Aisenberg, 2001, 2002; Andreu-Mediero, 2017b, 2018; Pérez, 2008). Todos estos trabajos permiten constatar que, a través del análisis de las transcripciones, los estudiantes consiguen asimilar no solo contenidos conceptuales y procedimentales sino, también, actitudinales, al llegar a empatizar con los testimonios, a los cuales, sin embargo, el alumnado no mira a los ojos.

1.2. Ejercicios de empatía histórica a partir del trabajo con fuentes

El trabajo de interacción con las fuentes históricas tiene una parte importante y decisiva de raciocinio, pero también tiene otra parte, no menos importante, sensible y ética, que acerca al estudiante a la perspectiva del pasado por el camino de los sentimientos y emociones. Un razonamiento similar planteaba ya Dilthey (1883/1949), cuando, sin dejar de aspirar a su pretensión (descartada mucho después de su muerte) de una interpretación objetiva de los textos históricos, señalaba que sus explicaciones se lograban mediante la empatía de los pensamientos y sentimientos, en combinación con el contexto cultural e histórico del texto y los motivos de los agentes históricos.

De cualquier modo, la reconstrucción de creencias y valores de otros tiempos no puede realizarse desde formas de pensamiento actuales (Portal, 1990; Seixas, 1993), sino que requiere de otras muy diferentes a las nuestras. De ahí que, para diferenciar el pasado del presente, nos sea extraordinariamente ventajoso acudir a la capacidad empática en la enseñanza de la historia, como competencia que facilita la superación del presentismo y que contribuye al desarrollo del pensamiento histórico.

Las primeras investigaciones educativas en torno al modo en que los niños aprenden y piensan la historia surgieron en el Reino Unido a partir de los años setenta del siglo XX, haciéndose eco de la preocupación que, en este sentido, tenían los propios docentes. Esta vinculación entre la docencia y la investigación para tratar de analizar las habilidades históricas de los estudiantes a partir del uso de fuentes y ejercicios de empatía histórica dio lugar a los trabajos de Dickinson y Lee (1978) y de Shemilt (1987). Estudios que, basándose en las ideas que los alumnos mostraban al explicar los actos y pensamientos de nuestros antecesores, llegaron a proponer modelos de desarrollo de la comprensión del pasado en niveles de progresión.

En este contexto, nace el Proyecto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches), desarrollado por Lee, Dickinson y Ashby entre 1978 y 1996, en un grupo de niños de 7 a 14 años, con el objetivo de examinar los enfoques de enseñanza de la historia y las ideas que los niños tienen de ella. Trabajaron en el proyecto durante diferentes fases y, entre otros estudios, llevaron a cabo una investigación longitudinal sobre los caminos que siguen los niños en la progresión del aprendizaje de la historia. Para ello, analizaron grabaciones en vídeo de actividades con pequeños grupos de adolescentes a quienes pedían que explicaran situaciones y episodios del pasado, aparentemente irracionales e incoherentes, desde una visión contemporánea, como es el caso de los juicios de ordalías de los pueblos anglosajones. De los resultados que obtuvieron se pudo concluir que los niños y adolescentes presentaban una comprensión de los conceptos históricos más limitada de lo que inicialmente se suponía (Lee, Dickinson y Ashby, 2004).

Por otro lado, Shemilt, con el proyecto “*Historia 13-16*” del *Schools Council: Pasado, presente y futuro* que se inició en 1972 (Sallés y Santacana, 2016), propuso un modelo evolutivo de desarrollo de la comprensión de los hechos del pasado por parte de los adolescentes, en base a las ideas que estos mostraban al explicar los hechos y pensamientos de las gentes de otros tiempos. Según ese modelo, la etapa más alejada de la comprensión histórica se enmarca en una concepción presentista, que lleva a considerar la acción humana irrelevante y a los antepasados inferiores, mientras que, en el otro extremo, en la última etapa del modelo de progresión, se articulan explicaciones empáticas y causales que tienen en cuenta la metodología de la historia (Shemilt, 1984).

A partir de estos estudios cobró fuerza la idea de que los estudiantes de historia deben comprender actitudes y reglas de culturas del pasado y considerar el comportamiento de sus protagonistas como algo lógico y comprensible en ese contexto (Shemilt, 1984). Ello marcó un camino diferente en la forma de enseñar historia, contribuyendo a pasar de una enseñanza transmisiva de conceptos a un estudio de las explicaciones históricas alrededor de nociones estructurales, como por ejemplo la empatía (Trepát, 1995). Estos cambios en la investigación y enseñanza provocaron la reforma de los exámenes públicos en el Reino Unido y un diferente sistema de evaluación para el área de Historia en el marco del nuevo *UK National Curriculum* (Lee, Dickinson y Ashby, 2004).

No obstante, estas novedades en la forma de enseñar y de analizar el pasado no han estado exentas de controversia. De hecho, la empatía es un constructo cuyas bondades para la comprensión de la historia reconocen una gran parte de los didactas en la actualidad, sin embargo, el debate en torno a su carácter y entendimiento está servido pudiendo diferenciarse, principalmente, dos tendencias. En un lado, encontramos numerosas investigaciones que señalan el papel cognitivo de la empatía histórica (Ashby y Lee, 1987, 2001; Bryant y Clark, 2006; Foster, 2001; Hartmann y Hasselhorn, 2008), entendida como una habilidad que nos capacita para llegar a comprender qué hicieron, qué pensaron o por qué actuaron así nuestros predecesores. En el otro lado, en cambio, se sitúan otros muchos trabajos que, con el objetivo de facilitar a los estudiantes la visión de los agentes del pasado como seres humanos, con sus preocupaciones y miedos, y con sentimientos de amor y de odio, apuestan por una comprensión más rica de la historia que va más allá de una toma de perspectiva exclusivamente cognitiva.

Dentro de esta última tendencia se encuadran aquellos trabajos que en el estudio de la empatía, se centran en personajes de la historia que despiertan mayor afectividad entre el alumnado, bien porque se vieron obligados a tomar decisiones relevantes en el devenir de nuestro pasado, o bien, porque soportaron condiciones extremas y humanamente difíciles de afrontar (Calderón-López y Arias-Ferrer, 2017; Carril-Merino, Sánchez-Agustí y Muñoz-Labraña, 2020; Endacott y Brooks, 2013; Endacott, 2014; Huijgen, van Boxtel, van de Grift y Holthuis, 2017; Riley, 2001; Virta y Kouki, 2014). Tales aspectos, según han corroborado estos estudios, contribuyen a que los estudiantes se puedan identificar y sentirse atraídos desde un plano emocional con las situaciones vividas, fundamentalmente, por personas comunes, cuyas reacciones emocionales pueden conectar con sus propias experiencias. Apoyarse, por tanto, en la reconstrucción de los afectos y sentimientos de los protagonistas del pasado para reconstruir hechos históricos, es una parte importante de la empatía histórica que complementa el trabajo de contextualización a partir de fuentes y de testimonios. Y, es que, tal como señalan Endacott y Brooks (2013), la empatía histórica puede entenderse como un compromiso cognitivo y afectivo que mantienen los estudiantes con los agentes históricos y que les facilita la comprensión de las decisiones que tomaron y de las acciones y experiencias que vivieron.

En el contexto español, enfatizando bien la dimensión cognitiva, o bien, la dimensión afectiva de la empatía, se han desarrollado diferentes experiencias en las aulas escolares, sobre todo en Secundaria (Domínguez, 1986, 2015; González, Henríquez, Pagès y Santisteban, 2008; Guillén, 2016; Sáiz, 2013). No obstante, y pese al interés que los ejercicios de empatía histórica tienen para el desarrollo del pensamiento histórico en cualquier etapa educativa, tales actividades apenas se rastrean en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales, siendo muy escasas las investigaciones desarrolladas en España en torno a estas cuestiones con docentes en formación (Carril-Merino, Sánchez-Agustí y Miguel-Revilla, 2018; Carril-Merino, Sánchez-Agustí y Muñoz-Labraña, 2020; San Pedro-Veledo y López-Manrique, 2017). Todas ellas, por otra parte, se realizan con futuros maestros y maestras de Educación Primaria, lo que nos lleva a plantearnos la necesidad de afrontar tales estudios en el Grado en Educación Infantil.

1.3. Fuentes orales para desarrollar empatía histórica en futuras maestras de Educación Infantil

La formación inicial en Didáctica de la Historia de los maestros y maestras de Educación Infantil ha de capacitarles, indudablemente, para saber aprovechar el potencial embrionario de pensamiento histórico que tienen los escolares de esta etapa (Cuenca, 2008; Miralles y Rivero, 2012; Trepát, 2011). Atendiendo a ello, desde las universidades debemos formarles para analizar distintas propuestas didácticas que, generalmente, basadas en la metodología de trabajo por proyectos (Calle, 2016), abordan en esta etapa educativa temas históricos (Rivero y Pelegrín, 2019), así como para diseñar y aplicar en el aula acciones concretas. Estas, según advierte Cooper (2002), deben ayudar a los niños y niñas a: 1) comprender los conceptos de tiempo y cambio, 2) entender que existen diferentes interpretaciones del pasado, y 3) hacer deducciones e inferencias sobre el pasado utilizando diversas fuentes, las cuales, por otro lado, están presentes también en las dos líneas de trabajo anteriores.

Para los niños y niñas de Educación Infantil, cuya aprehensión del medio y del tiempo depende, esencialmente, tal y como ya señalara hace décadas Hannoun (1977), de sus propias experiencias motoras y de sus vivencias directas, las fuentes históricas constituyen una fabulosa

oportunidad para “tocar y sentir la historia” conectándoles directamente con el pasado y, despertando, a su vez, en ellos, el asombro y el interés, tan importantes en estas edades. Ese asombro, que lleva a formular interrogantes, a preguntar los porqués y a buscar respuestas acercando al sujeto al conocimiento histórico, se hace aún más potente cuando surge del contacto directo con fuentes orales. Estas, a diferencia de otras fuentes históricas, activan emociones que ayudan a los estudiantes a apropiarse de su pasado reciente a través de la singularidad (Benadiba, 2011), construyendo un aprendizaje significativo, pero también integral y crítico (Fuentes, 2016), en cuanto que permiten superar los límites de la hegemonía cultural al penetrar en la experiencia individual y en la subjetividad (Sonllewa y Sanz, 2019, p. 400).

A pesar, sin embargo, del enorme potencial que ofrecen las fuentes orales en la Educación Infantil para acercar a los niños y niñas a la comprensión de la historia, la realidad escolar revela, contrariamente a lo esperado, que el uso de las mismas con este objetivo apenas tiene presencia en las aulas durante esta etapa (Fuentes, 2014). Es por ello que consideramos fundamental centrar nuestra atención en la formación de los futuros docentes destinados a trabajar en ellas, apostando, además, por un aprendizaje vivencial (Kolb, 2014). Esta estrategia de enseñanza basada en las propuestas de Dewey (1967), propicia al discente experiencias concretas para que aprenda vivencialmente los conceptos que se le proporcionan, algo imprescindible en cualquier etapa educativa, y, en consecuencia, también en la formación inicial docente (López-Torres y Velasco, 2017), especialmente, en la de los maestros de Educación Infantil.

Desde esta premisa, entendemos que la experiencia directa del trabajo con fuentes orales por parte de los futuros docentes de esta etapa, constituye la mejor vía para que lleguen a reconocer su utilidad en la comprensión del pasado a través de la adopción de perspectiva histórica, por cuanto les desafía a obtener impresiones sobre un conjunto de hechos que van más allá de una simple fotografía fija. Poner al profesorado en formación inicial en contacto con la individualidad del pasado puede ayudarle a entender los motivos personales de sus actos, consecuencia del sentir y pensar de una época, tal como planteaba Dilthey (1883/1949). En nuestro compromiso con la historia, la negociación entre la afinidad y la distancia cuenta con la *empatía histórica* y exige reconocimiento, tal y como hemos señalado anteriormente, tanto de los pensamientos como de los sentimientos de las gentes del pasado. Por tal motivo, consideramos de gran interés realizar con las futuras maestras de Educación Infantil ejercicios de empatía histórica a través de fuentes orales.

Lo que aquí presentamos es una investigación sobre la posible relación que existe entre el estudio de esta tipología de fuentes, a partir de transcripciones de entrevistas realizadas por otras personas, y el desarrollo de la empatía histórica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Las dos fuentes con las que trabajamos, utilizadas ambas en investigaciones anteriores, tanto de carácter didáctico (Andreu-Mediero, 2017b, 2018) como de carácter histórico (Andreu-Mediero, 2017a), se presentan, respectivamente, en formato de transcripción y de entrevista periodística (se trata ésta última de una fuente hemerográfica). Su contenido aporta información sobre las características económicas, políticas y sociales del Sáhara Español en relación con su contexto, resultando especialmente interesante lo relativo a la vida cotidiana, la convivencia entre españoles y saharauis, y el momento de la evacuación del territorio, en noviembre de 1975, en pleno conflicto bélico, una vez que España decide abandonar la colonia.

Así pues, nos planteamos averiguar si un estudio del pasado, que utiliza como recursos las fuentes orales, puede promover narrativas con explicaciones históricas contextualizadas en una muestra de futuras docentes en Educación Infantil, analizando la adopción de perspectiva histórica (dimensión cognitiva) y el alcance de los aspectos emocionales en la empatía histórica (dimensión afectiva).

2. Diseño de la investigación

2.1. Participantes y contexto

El estudio se realizó durante el año 2018, en la Universidad de Valladolid, con alumnas de la Facultad de Educación del campus de Palencia matriculadas en la asignatura de “Desarrollo curricular de las Ciencias Sociales” que se imparte en el tercer curso del Grado en Educación Infantil. El criterio, pues, para la selección de las participantes responde al muestreo de conveniencia, el cual permite la elección de una parte de la población atendiendo a la accesibilidad de las investigadoras a la misma (Cohen, Manion, y Morrison, 2017; Creswell, 2014).

Para comprender mejor el contexto en el que se desarrolla nuestro estudio, es preciso señalar que la asignatura referida constituye la única formación específica en Didáctica de la Historia en el título del Grado en Educación Infantil, de ahí la pertinencia del grupo objeto de estudio, al que se implicó en la investigación a través de una implementación didáctica a lo largo de varias sesiones.

El trabajo realizado en las aulas con las futuras maestras se articuló en torno a tres ejes esenciales que se sucedieron en el tiempo. El primero de ellos, desarrollado en dos sesiones, se centró en la formación teórica de las estudiantes en torno a las dos cuestiones fundamentales que sustentan la intervención didáctica: por un lado, el potencial de las fuentes orales como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, y por otro, la importancia de la empatía histórica como competencia del pensamiento histórico. A partir de esta base teórica se puso en marcha el segundo eje articulador de esta experiencia, destinado a afrontar una práctica de trabajo con fuentes orales mediante un ejemplo concreto. Para ello, se eligió como contenido disciplinar la historia del Sáhara Español durante el Franquismo y el movimiento migratorio de españoles al territorio, de forma que se pudiera conectar pasado y presente en lo que se refiere al hecho migratorio y sus consiguientes procesos de integración social. Tras una lección magistral participativa sobre esta temática, en la que se puso en relación las características del momento histórico con el devenir de la colonia española, se procedió a un ejercicio práctico, vinculado, directamente, al trabajo con las dos fuentes que se aportaron. Este ejercicio se realizó durante varias sesiones que incluyeron trabajo individual del alumnado, reflexiones en pequeño grupo y puesta en común de ideas en gran grupo. Una vez realizada esta experiencia con las fuentes, entró en funcionamiento el último eje articulador de la propuesta didáctica, con la construcción de narrativas individuales por parte de cada estudiante, las cuales constituyen, propiamente, el objeto de estudio de nuestra investigación.

Si bien la actividad se llevó a cabo con todo el grupo de clase, para la investigación se descartaron los estudiantes que no participaron en alguna de las sesiones de aula. De este modo, la muestra finalmente analizada consta de dieciocho casos individuales, representativos por la

profundidad de los análisis realizados, y sin la intención de generalizar los resultados obtenidos en la muestra a una población (Stake, 1999). Se trata de dieciocho individuos con una edad comprendida entre 21 y 24 años, y en todos los casos mujeres, por lo que, la variable independiente del género no ha sido objeto de análisis en este estudio.

2.2. Enfoque metodológico y modelo de investigación

El estudio, que se encuadra en el tipo de investigaciones de diseño seccional, interviene en un grupo determinado y en un solo momento. Este tipo de diseño es bastante frecuente en investigaciones sociales y educativas, y una de sus ventajas es la recogida de datos descriptivos sin intervenir en ellos ni manipularlos (Sierra-Bravo, 2007). En el presente análisis, se utiliza el texto como material empírico y se parte del interés de las perspectivas de los participantes sobre una temática de estudio determinada, aspectos estos que señala Flick (2015) como rasgos integrantes y característicos de la investigación desde un enfoque hermenéutico cualitativo.

Las técnicas empleadas para la recogida de datos se basan en el análisis inductivo de documentos, lo cual significa poder acceder a las palabras escritas de las informantes en un momento conveniente de la investigación. El proceso de exploración se fundamenta en la reducción de los datos, partiendo de unos patrones o temas y de su posterior interpretación siguiendo, en nuestro caso, una categorización previa de niveles de progresión de la empatía histórica. En los análisis se tiene en cuenta la coherencia, procurando atender y reflexionar sobre todas y cada una de las frases que se recogen en las narrativas en un intento por comprender el fenómeno que se estudia (Creswell, 2014; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Con el objetivo de buscar apoyo en la parte operativa del diagnóstico, y para la construcción de un marco que nos permita comunicar lo que las narrativas revelan en un proceso recursivo desde los datos hacia la creación de un nuevo modelo de investigación, se recurre al software cualitativo ATLAS.ti. Su aporte más significativo se centra en tareas básicas relativas a la organización y almacenamiento de los relatos. Se procede así a una primera selección del material en citas, a una segunda selección y codificación de frases y pasajes que responden a una serie de tópicos que se repiten (carreteras de tierra, escasez de agua, buenas/malas relaciones interculturales, trabajos que desarrollan los padres en el Sáhara, el cine como lugar de ocio, sentimientos de temor, presencia de estereotipos, estar a gusto/a disgusto...), a la recuperación del material etiquetado, y a la creación de anotaciones que expliquen el proceso que se está llevando a cabo.

Finalmente, para la realización de este estudio se diseñó un modelo de investigación original que, con el propósito de aportar orientación y sistematización a la hora de planificar y realizar el trabajo atendiendo a sus distintas fases (Flick, 2015), ayuda a identificar los elementos que intervienen en su desarrollo y su interrelación. En la Figura 1 se muestra este diseño con una descripción simbólica y funcional de sus etapas, de forma que, con la finalidad de poder ser utilizado en estudios posteriores, permita su adaptación a las cambiantes circunstancias de otros casos.

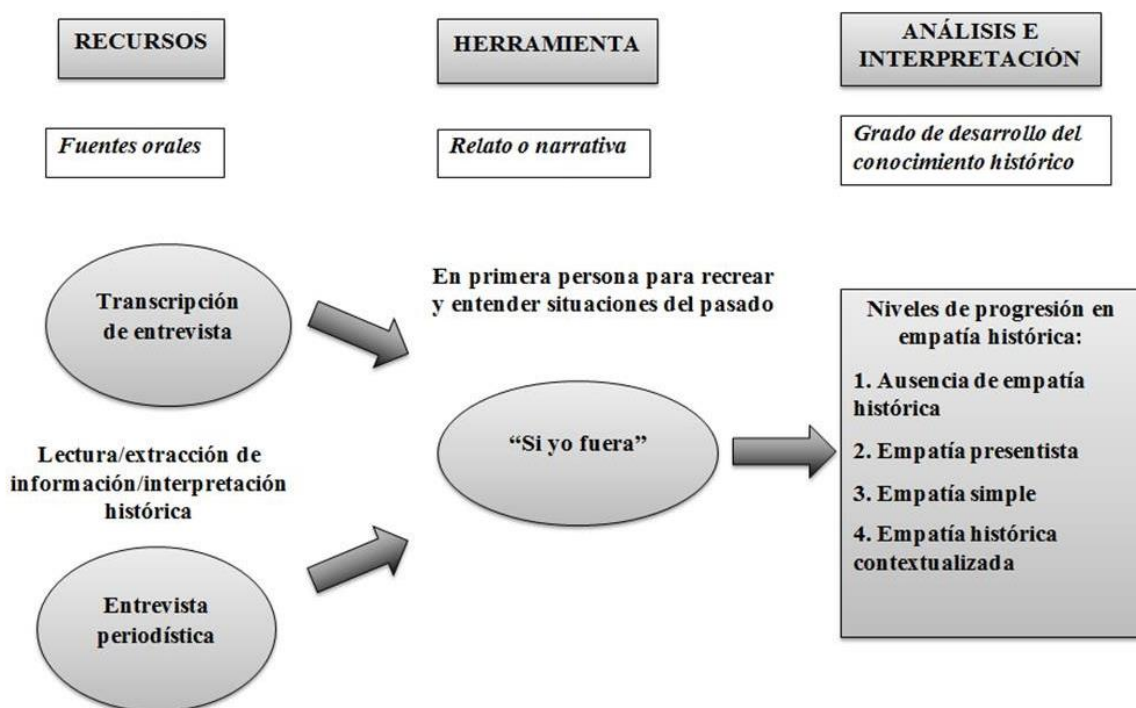


Figura 1. Diseño de la investigación. Fuente: elaboración propia. [Se representa un modelo simbólico del proceso de la investigación].

A continuación, en los siguientes apartados se detalla cada una de estas etapas o fases delineando las decisiones tomadas y los métodos que se asumen y adaptan a las condiciones de la investigación.

a. Recursos: las fuentes orales

La primera fuente constituye una parte de la transcripción de la entrevista realizada a una mujer grancanaria que en su niñez emigró junto a su familia al Sáhara Español. Está integrada en un conjunto de entrevistas que, bajo un prisma hermenéutico (Fraser, 1993), optan por la historia oral temática (Aceves, 1999) en torno al movimiento migratorio de canarios a la antigua colonia española durante el Franquismo. El documento primario que trabajamos plasma las vivencias de esa persona desde qué a los nueve años, en 1962, marchó con sus padres y hermanos a Villa Cisneros, actual Dajla, segunda villa más importante entonces del Sáhara Español tras la capital, El Aaiún. El testimonio narra las causas que llevaron a sus padres a emigrar al vecino territorio en busca de trabajo y cómo transcurrió su vida allí desde entonces y hasta la evacuación del Sáhara Español en 1975, año en el que retornó a Gran Canaria. El fragmento de la fuente entregada al alumnado recoge los principales indicadores conceptuales que permiten comprender los movimientos migratorios (las causas de la migración, sus factores de expulsión y de atracción, o las causas del retorno), además de la vida cotidiana en el territorio (cuestiones relativas al lugar, la vivienda, la escuela, los trabajos, o el ocio, entre otros), así como las percepciones de la protagonista de la fuente sobre los aspectos primordiales que rodearon su vida en el Sáhara (el lugar, sus gentes, el momento vivido durante la evacuación o el momento de retorno a la isla de Gran Canaria).

La segunda fuente, de carácter hemerográfico, recoge y describe una entrevista periodística realizada a una migrante canaria, que marchó con poco más de dos años al Sáhara Español y regresó en el momento de la evacuación, cuando solo tenía ocho años. Es decir, estamos ante una

fuente secundaria, que recoge la transcripción de dicha entrevista mezclada, en ocasiones, con el relato contextualizado del periodista, lo cual nos resulta interesante para que el alumnado entienda el proceso de elaboración de la misma y las diferencias entre ambas fuentes. En ella, la protagonista relata, más brevemente, las causas por las cuales su padre tuvo que marchar primero a Port Etienne en Mauritania, en 1967, para pasar, posteriormente, a la pequeña población pesquera de La Güera en el territorio sahariano, donde transcurrió su infancia desde 1969 hasta 1975, momento en que afrontó el retorno como una niña de Primaria. En el caso de esta fuente se destaca el papel de la madre, directora del colegio de La Güera, así como las vivencias y percepciones de la niña en esta localidad y en el momento de la evacuación.

b. Herramienta: las narrativas

En esta fase del trabajo, junto con la realización de diversas prácticas que orientan a las informantes en el estudio sistemático y analítico de fuentes orales, la muestra tiene que construir un relato como si se tratara de actores que participan en él con la finalidad de recrear y entender una situación específica del pasado proyectándose en ese período y reconstruyendo escenarios de ese tiempo pretérito. Es este un ejercicio de empatía histórica que supone el reconocimiento de los pensamientos y los sentimientos de personas que actuaron en otro tiempo, así como la comprensión de sus acciones y las razones que las motivaron, tal como se ha planteado en estudios anteriores (Carril-Merino, Sánchez-Agustí, Muñoz-Labraña, 2020; Carril-Merino, Sánchez-Agustí y Miguel-Revilla, 2018; Endacott y Brooks, 2013). Se trata de buscar nuevos enfoques de la historia, del mismo modo que señala Rüsen (2007), en la línea de ensanchar el horizonte del pensamiento histórico en un marco de comunicación intercultural que mira hacia el presente y que es esencial para la percepción del otro en otro tiempo.

Para definir el modo de plantear este ejercicio de empatía en nuestro estudio y mantener la apuesta que se realiza por el aprendizaje vivencial de las futuras maestras, se tiene muy en cuenta su momento vital, especialmente vinculado a su juventud. Según esto, y con el propósito de facilitar la identificación de las informantes con las protagonistas de las fuentes, pero sin alejarse de sus propias circunstancias personales, se decide que se pongan en la “piel” de un/a adolescente español/a para que, a continuación, opten por una de las siguientes alternativas: (a) Tus padres emigran al Sáhara Español buscando nuevas oportunidades laborales en la década de los años sesenta; o (b) Se desata un conflicto político y bélico en el Sáhara Español que te obliga a abandonar el lugar en 1975. A partir de esta indicación, las alumnas han de elaborar una narrativa en primera persona en la que, centradas, fundamentalmente, en su percepción sobre el lugar al que llegan y que constituye su nuevo hogar (caso a), o sobre la situación conflictiva que les obliga a dejar su hogar (caso b), reflejen sus pensamientos, sentimientos y emociones, describiendo lo que esa experiencia supone en su vida personal, familiar y social. No se les hace ningún comentario ni se les da ninguna instrucción sobre el formato del relato (diario, carta...), el cual es completamente libre, para que cada una de las informantes opte por el que prefiera.

c. Análisis y categorías

El análisis e interpretación de las narrativas históricas se realiza desde un paradigma cualitativo con el soporte del software ATLAS.ti. Se procede a la reducción de los datos y, posteriormente, siguiendo a Huberman y Miles (1994), se realizan codificaciones inductivas que condensan y

organizan la información recogida en los relatos y que facilita la extracción de conclusiones en una segunda fase del análisis cualitativo.

En este punto de la investigación se tienen en cuenta dos cuestiones: por un lado, aquellas frases y reflexiones que muestran la construcción o no de conocimiento histórico contextualizado y, por otro lado, el reconocimiento de los sentimientos ajenos a través de manifestaciones de aprecio o de menosprecio. Un buen trabajo con las fuentes orales consultadas por cada estudiante les permitiría, no solo empatizar con la protagonista de las fuentes consultadas, desde la dimensión afectiva del constructo, reconociendo con ello los sentimientos del *otro*, sino, también, realizar explicaciones contextualizadas, desde la dimensión cognitiva de la empatía, para las cuales además pueden recurrir a la información que les fue facilitada al inicio de la práctica sobre la situación del Sáhara durante el Franquismo.

Para realizar este análisis y atendiendo al grado de desarrollo de la empatía, tanto desde el punto de vista cognitivo como desde un punto de vista afectivo-emocional, hemos establecido unas categorías previas (ver Tabla 1), basándonos en los niveles de progresión que sobre empatía histórica se han empleado en estudios anteriores (Carril-Merino, Sánchez-Agustí y Miguel-Revilla, 2018; Dickinson y Lee, 1978; Domínguez, 2015; Shemilt, 1987).

Tabla 1

Categorías para el análisis de niveles de progresión de la empatía histórica

Nivel 1. Ausencia de Empatía histórica: Explicaciones a-históricas que contradicen las fuentes. Sentimientos negativos y prejuicios. Dificultad de adaptación.

Nivel 2. Empatía Presentista: Utilización escasa de las fuentes, aunque sin caer en contradicción histórica. Interpretaciones de las situaciones del pasado desde una perspectiva actual recurriendo a estereotipos.

Nivel 3. Empatía Simple: Se observa un uso adecuado de las fuentes históricas, pero con escasa contextualización histórica. Percepción positiva del Sáhara.

Nivel 4. Empatía histórica contextualizada: Explicaciones contextualizadas con perspectiva histórica. Ruptura de estereotipos.

Fuente: Elaboración propia.

3. Análisis y resultados

Los resultados finales con respecto a la frecuencia de los niveles de progresión de la empatía histórica, descritos en el epígrafe anterior, se muestran en la Tabla 2. Además, se refleja en ella la opción elegida por las informantes, de entre las dos que se les ofrece, para elaborar sus narrativas.

Tabla 2

Distribución de la muestra en relación con los niveles de empatía histórica y con la fuente oral elegida (opciones a y b)

| Niveles de Empatía Histórica | Frecuencias opción "a" (Emigran al Sáhara) | Frecuencias opción "b" (Abandonan el Sáhara) | Total |
|--------------------------------------|---|---|-------|
| 1. Ausencia Empatía Histórica | 4 | 1 | 5 |
| 2. Empatía Presentista | 6 | 0 | 6 |
| 3. Empatía Simple | 1 | 2 | 3 |
| 4. Empatía Histórica Contextualizada | 2 | 2 | 4 |
| Total | 13 | 5 | 18 |

Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos el análisis de las narrativas de las participantes que se encuadran en cada uno de los niveles de empatía que fueron previamente establecidos, y que ayudan a describirlos. El contenido de sus relatos nos ha permitido comprender mejor la progresión que adquieren los distintos aspectos que definen la empatía histórica, cuya presencia o ausencia viene a completar las características propias de cada uno de los niveles, desde una ausencia de empatía histórica, en el primero, hasta la recreación de un mundo social históricamente contextualizado, en el último.

3.1. Primer nivel: ausencia de empatía histórica

Este primer nivel de empatía histórica, integrado por cinco informantes, aglutina explicaciones que, principalmente, destacan por su escasa o nula relación con el contexto histórico y por sus interpretaciones carentes de empatía histórica emocional, en las que sobresalen los prejuicios y los sentimientos de superioridad.

Desde el punto de vista más cognitivo del trabajo con fuentes, la informante A3 reseña en su narrativa características del Sáhara Español en los años sesenta que no son las que se recogen en las fuentes orales:

[...] La casa que tenemos ahora es más pequeña y no podremos ir a un parque como en España [...]. Aquí la gente es pobre y casi no hay sitios donde ir como tiendas o cines [A3].

De hecho, estas características entran en contradicción con el recurso presente en la narrativa, que es la primera fuente. En el testimonio, se evidencia, por ejemplo, la amplitud de la casa de la protagonista y la presencia de colegios, tiendas o cines, regentados, mayoritariamente, por población canaria. Recordemos que en la práctica de investigación se parte de clases expositivas y de reflexiones sobre las características del Sáhara Español, así como de los factores económicos, sociales y políticos del periodo, que explican las experiencias migratorias en esos años de la

historia de España. Debemos tener en cuenta y traer a nuestra memoria que durante la década de los sesenta la apertura económica que vivió el país tuvo su influencia en el Sáhara, mediante inversiones extranjeras, en torno a sectores como el petrolífero o el fosfatero, y nacionales, para consolidar la colonización del territorio, de forma que esto supuso una atracción de numerosa mano de obra, fundamentalmente canaria, en busca de un futuro mejor. Así, la economía se dinamizó en torno a las prospecciones de petróleo, la búsqueda de fosfatos y el banco pesquero canario-sahariano, dando lugar al crecimiento urbano del territorio, sobre todo en lo que respecta a las principales poblaciones, El Aaiún y Villa Cisneros (Andreu-Mediero, 2017a).

En el mismo sentido de la anterior participante (A3), la informante A18, cuya narrativa se presenta en forma de epístola, nos relata lo siguiente:

[...] el otro día mi padre enfermó y nos costó mucho ir al médico, y más aún que nos atendiesen, ya sabes que los recursos aquí son muy limitados, pero por suerte ya está mucho mejor [A18].

Esta interpretación que hace sobre las deficiencias sanitarias, no se basa en aspectos presentes en las fuentes, ni tampoco referidos en la clase expositiva. El territorio contaba con dispensarios sanitarios y algunos centros, como el Hospital Sanitario de Villa Cisneros, aunque bien es cierto que para determinadas cuestiones más especializadas había que desplazarse a la isla de Gran Canaria, el relato refleja una problemática ante la enfermedad de su padre que no resulta ser grave, por lo que deja entrever prejuicios con respecto a los recursos existentes en el territorio africano.

Son, pues, declaraciones carentes de explicación histórica en relación al contexto histórico que previamente se ha visto en el aula a través de la clase expositiva. En general, muestran ausencia de empatía histórica en lo relativo al trabajo con fuentes y creemos que, como consecuencia de estas carencias, y desde el punto de vista de una empatía histórica emocional, nos revelan sus debilidades en relación con la comprensión del otro y los prejuicios. De hecho, estas debilidades se reflejan también en las mismas informantes (A3 y A18). Y, en el caso de esta última, si bien no se refiere explícitamente a los saharauis, atribuye una desconcertante desconexión afectiva a las personas que habitan en este territorio africano.

No me imaginaba que fuera a hacer tanto calor, casi no puedo salir a la calle, además me da miedo ir sola por ahí, no todos son buenos [A3].

El otro día el padre de una vecina murió por un accidente laboral... pero parece que la gente no está muy triste [A18].

Cabe mencionar, también, la negatividad que impregna, en general, estos relatos, dejando entrever un choque cultural y una fuerte nostalgia del lugar de origen, aspectos estos que revelan una incapacidad de adaptación al nuevo territorio.

Esto no me gusta nada. (...) me costará adaptarme a mi nueva vida, pero mis padres han considerado que es lo mejor. (...) no sé si conseguiré acostumbrarme a ello [A2].
Mi primer día de escuela va a ser terrible (...) [A3].

El pesimismo y los prejuicios se aúnan, además, en la narración de la informante A7, que atribuye adjetivos con connotación negativa, tanto a su nueva casa, como a la presencia constante de arena en el lugar:

Hemos llegado hace dos semanas y no me adapto bien. [...] Esto es tan diferente... no dejo de pensar en volver a mi tierra cuando cumpla la mayoría de edad. [...] por ahora vivimos en un apartamento pequeño y viejo, donde por mucho que una limpie todo sigue sucio [A7].

A la vista, pues, de los análisis que hemos realizado, los relatos de los informantes que se agrupan en este primer nivel de empatía histórica se caracterizan por contener explicaciones a-históricas, que no guardan relación con el contexto socio-económico del Sáhara Español en los años sesenta. Las narraciones entran en contradicción con las fuentes o las interpretan de forma errónea y, casi siempre, revelan una percepción especialmente negativa y temerosa del Sáhara. Manifiestan prejuicios frente a la población saharauí y/o frente al territorio africano y no empatizan con el personaje en cuya piel debían ponerse, mostrando una nula empatía histórica emocional.

3.2. Segundo nivel: empatía presentista

De las seis narrativas que componen el segundo nivel de progresión de la empatía histórica, la práctica totalidad realiza relatos excesivamente personales, con escasa presencia de las evidencias y certezas manifiestas e implícitas en las fuentes orales. Sin embargo, un denominador común de este grupo, a diferencia de los integrantes del nivel uno, es que, aunque sus relatos son simples, no llegan a caer en contradicciones históricas, tal como se refleja en las palabras de las siguientes participantes:

[...] En la escuela era muy feliz. Mi maestra llevaba un par de años allí y también nos contaba muchas experiencias, me acuerdo mucho de ella, aprendí muchísimo con su ayuda y muchas cosas de como soy hoy en día son gracias a ella [A6].

[...] Pronto empezaré el instituto y estoy muy nerviosa por si hago amigos [...]. Mi padre ya está en el nuevo trabajo y está muy contento porque está viviendo experiencias nuevas. Ser militar le encanta [A11].

Se puede observar que aparecen menciones sobre infraestructuras como la escuela o bien sobre la presencia militar en el Sáhara, pero esto lo hacen de una manera superficial y sin el fundamento de análisis e interpretaciones coherentes en relación con el momento histórico que viven los testimonios de las fuentes.

Continuando con el estudio de cuestiones interpretativas puramente contextuales, algunas narrativas asumen perspectivas actuales matizando sus frases con argumentaciones que tienen mucho que ver con la situación socio-económica del momento presente, y no tanto con el Sáhara Español de los años sesenta, sobre el cual se había profundizado anteriormente en la clase expositiva. En dicha clase se incidió en la condición del Sáhara como colonia española que, a partir de los años sesenta y hasta 1975, se convirtió, oficialmente, en la provincia 53. Sin embargo, algunos se refieren a España pensando exclusivamente en el territorio peninsular o, al menos, desde una perspectiva actual, como podemos ver, por ejemplo, en el relato de la informante A10, si bien ello no significa, necesariamente, que consideren al Sáhara independiente políticamente del Estado Español:

La decisión fue difícil, pues tenían que dejar a familiares y amigos atrás para comenzar una nueva vida, y además tenían que separar a sus tres hijas de sus amigos, pero consideraron que lo mejor era abandonar España para ir al Sáhara [A10].

En este sentido, también podemos destacar la visión de los informantes A8 y A10, que refieren elementos de su cotidianidad actual a la vida en el Sáhara en los años sesenta.

Me dirijo en un autobús urbano hasta mi nueva casa, la verdad me siento bastante nerviosa y me pregunto continuamente ¿cómo será? [A8].

[...] el ocio en el Sáhara era escaso, apenas salíamos a tomar algo con los amigos, algo que en España era muy normal [A10].

Esta última informante da por hecho que durante los años sesenta en España, entre las actividades de ocio de la juventud estaba el quedar con los amigos para “salir a tomar algo”. Efectivamente, sí tomaban algo, pero sería años después, en la década de los setenta, cuando los jóvenes se juntaban y disfrutaban de reuniones, que se conocían con el nombre de guateques, algo que acontecía no solo en la Península sino también en el Sáhara, tal y como relata la primera fuente.

Otro aspecto a tener en cuenta en las argumentaciones de este nivel es el carácter estereotipado y convencional que se observa en su percepción del pueblo saharavi, por el hecho, quizá, de ser africano, lo cual, a su vez, se combina con la simpatía hacia todos los actores del relato. Así podemos destacar a la informante A8 cuando dice:

[...] Llegó mi primer día de colegio. La verdad fue una muy buena bienvenida, pero, me parecía raro ver a las niñas con el pañuelo en la cabeza. Para integrarme más en el aula mandé que mi madre me comprara un pañuelo. Y así lo hizo, desde ese día parecía una más [A8].

Debemos destacar que las mujeres saharavis no llevan pañuelo, sino que utilizan la *melhfa* a partir de la adolescencia, esto es, una tela colorida de unos cuatro o cinco metros de largo por uno de ancho que envuelve su cuerpo formando parte de su identidad cultural. Sin embargo, las niñas llevan y llevaban el pelo descubierto, recogido en trencitas que, habitualmente, adornaban con diferentes piedras, conchas y/o abalorios.

En otras ocasiones, los estereotipos y convencionalismos se presentan al hacer referencia a aspectos que, posiblemente, combinen elementos parecidos, pero no precisos, a los que se mencionan en las fuentes, y percepciones propias de la estudiante, como, por ejemplo, la mención que hace la informante A10 cuando dice:

[...] En la escuela todo era distinto, eran clases muy pequeñas y los recursos eran escasos, y los chicos eran más importantes que las chicas, pues tenían mayor permisividad los profesores con ellos. Estos aspectos, nos dificultaban establecer relaciones con ellos [A10].

Se está refiriendo a los comentarios de Ana, la protagonista de la primera fuente oral, que relata lo siguiente:

En el instituto... que no tenían ningún problema para sacar nota [las niñas de los militares de alto rango], después estaban las empollonas, que nos echaban a las menos empollonas una manita, pero sinceramente yo allí lo que yo veía era... y después también con los saharavis había como... y yo lo entiendo ahora... antes no lo entendía, que era una niña, no lo entendía, había, como siempre, unos parabienes para ellos, ¿sabes? ellos son los que valen, ellos son los mejores, ellos si te pegaban o te levantaban el traje y tú te quejabas, pues no había nada que hacer. Y eso a mí me afectó... [A.M. Sequeira. Entrevista personal. 5 de diciembre de 2011].

Como se puede observar, la fuente propiamente pone en evidencia diversas cuestiones sociales que tienen que ver con la revelación de una sociedad en el Sáhara Español que se regía por una fuerte jerarquía militar. En la cúspide de la misma estaban los peninsulares, que solían formar parte del alto mando militar, u ocupaban profesiones cualificadas; en segundo lugar, estaban los canarios, que constituyeron el mayor porcentaje de españoles en la colonia, ocupando, generalmente, puestos de baja cualificación, y, por último, en el escalafón social más bajo, se encontraban los saharauis (Andreu-Mediero, 2017a). En esta línea, la política colonial del estado español, focalizó sus esfuerzos en forjar una identidad cultural en la población saharauí proclive a España que culminó con unas relaciones coloniales muy específicas, con alto grado de empatía entre canarios y saharauis (Domínguez-Mujica, Andreu-Mediero y Kroudo, 2017).

Por último, se puede decir que, en general, las integrantes de este grupo simpatizan con las protagonistas de las fuentes y con las situaciones que les tocó vivir desde un plano donde la afectividad juega un papel central dejando a un lado las frases contextualizadas y acertadas en relación con una buena comprensión de la historia.

[...] A pesar de lo duro que fue para mí emigrar allí, a día de hoy pienso que es lo mejor que me pasó en la vida. Fui muy feliz con mi familia y amistades. Aprendí mucho de la vida y conocí a mi pareja con la que a día de hoy vivo en España y conseguí mi sueño, ser maestra [A6].

[...] A pesar de las dificultades con las que nos encontramos he de reconocer que en la zona donde vivimos, nos acogieron muy bien y fueron muy amables con nosotros, ya que desde el primer momento nos ofrecieron ayuda [A10].

[...] Todavía no he conocido a gente de mi edad ya que llevo poco tiempo, pero en general, todos son muy amables y te saludan por la calle. Eso me encanta porque es como que nos conociéramos de toda la vida [A11].

Sintetizando los análisis realizados de las narrativas que se agrupan en este segundo nivel, podemos afirmar que apenas acuden a las fuentes, aunque no caen en contradicción histórica. En ocasiones se revela en su discurso el presentismo, asumiendo perspectivas actuales en su interpretación de situaciones del pasado. El relato supera el plano meramente emocional recogiendo aspectos de la vida cotidiana sobre los que se hablaba en las fuentes, pero sin plena fidelidad a las mismas. Por otro lado, si bien algunos no se sienten a gusto en el Sáhara manifestando visiones estereotipadas y convencionalismos, podemos decir que, en general, simpatizan con el protagonista histórico.

3.3. Tercer nivel: empatía simple

Las tres participantes de este nivel de progresión de empatía histórica muestran una acertada comprensión de los desplazamientos que se produjeron desde Canarias al Sáhara Español, o bien desde el territorio al archipiélago cuando se desató el conflicto político y bélico, que culminó con la evacuación de los españoles. Sin embargo, aunque acuden a las fuentes de una manera ajustada, la contextualización histórica, todavía, resulta escasa.

Como ejemplo podemos observar a las informantes A4 y A5 que, desde el posicionamiento de la opción (b), relatan algunos detalles de la evacuación veraces, pero, ciertamente, todavía limitados por la escasa alusión que hacen de las circunstancias históricas que rodearon este suceso:

Casi estaba terminando el día en el pequeño colegio del pueblo, cuando interrumpen en el aula unos hombres armados y nos obligan a abandonar la clase solamente a las mujeres y fuésemos a nuestras casas hasta nueva orden. Llegué a casa y fue cuando me di cuenta de la situación que se nos venía encima a mi familia y a mí. Mi padre miró a mi madre con cara de complicidad a la vez que de comprensión y compasión y me dijeron que tomara asiento [...], todo lo que quería lo dejaba atrás [A4].

Recuerdo esa mañana en que la situación nos llevó a dejar todo, nuestra tierra, amigos, hobbies... nos obligó a dejar toda una vida [A5].

Tal y como narra el pasado esta informante, se da aquí, según Benadiba (2011), una de las características significativas de las fuentes orales como recuperadoras de testimonios, la inclusión de la subjetividad del que recuerda. Lo que la estudiante relata en primera persona y en función de las evidencias que observa en la fuente oral es una reproducción de algo que pasó, por lo tanto, una reproducción de un hecho histórico. Si bien, en este caso, se ha conseguido una aprehensión histórica más próxima a los sentimientos y frustraciones que a las circunstancias factuales que envolvieron la evacuación del Sáhara Español.

Es por ello que, atendiendo a este último aspecto y a las particularidades que se dan en este nivel de comprensión de la historia, destaca el arraigo que se deja ver en la narración de la siguiente participante hacia el Sáhara Español, territorio que considera su lugar de origen:

Comenzaron a explicarme que la precariedad que estábamos viviendo a la vez que los conflictos que cada vez iban a más, no eran los mejores acompañantes para seguir viviendo en mi pequeño y arenoso pueblo [A4].

Y, es más, en su huida del Sáhara Español la ciudad que esta informante elige para trasladarse a vivir es el último reino islámico de la península ibérica, Granada:

Mi destino final fue Granada, al sur de la Península, una ciudad con raíces árabes que no me disgustó en ningún momento, sus callejuelas estrechas y el buen ambiente era para mí lo mejor de la ciudad. Me di cuenta que había sido una buena elección a pesar de echar de menos mis costumbres, mi familia y mis queridas amigas [A4].

Se observa, por tanto, que, en lo referente a la empatía emocional, la informante asume plenamente sentimientos y sensaciones de lo que considera su lugar de origen, el Sáhara Español, al desplazarse a una ciudad de la Península con raíces árabes y próxima, según su parecer, al ambiente que deja en África.

Por último, si bien en las narrativas se muestra cierta incapacidad para entender esos momentos conflictivos desde un marco amplio de circunstancias históricas, las descripciones y las sensaciones que se revelan en sus relatos sobre la llegada al Sáhara, en el caso de la opción (a), por ejemplo, son siempre positivas, como se puede leer en las palabras que recoge la siguiente participante:

En algo en lo que sí me fijé en aquel momento fue en la gentileza de las personas que vivían allí. Rápidamente me acomodé pues me hacían sentir como en casa [A13].

En definitiva, es posible caracterizar a las informantes que se encuadran en este nivel por su utilización adecuada de las fuentes históricas, aunque con escasa contextualización histórica. Se observa en ellas una cierta empatía, con una tendencia a asumir sentimientos y pensamientos de

los protagonistas de aquella época, si bien desde un plano más personal mostrando cierta incapacidad para entender esas situaciones concretas desde un contexto más amplio. Por último, cabe decir que, en general, en estos relatos encontramos una descripción y percepción positiva del Sáhara.

3.4. Cuarto nivel: empatía histórica contextualizada

Las cuatro futuras docentes que se integran en esta fase, a diferencia de los niveles precedentes, realizan explicaciones contextualizadas y ricas en descripciones sociales, urbanísticas y relativas al ocio en el Sáhara Español. Se acercan, por tanto, a la cotidianidad de las protagonistas de las fuentes orales realizando reflexiones más complejas y menos limitadas que las que se recogen en niveles inferiores. Así, por ejemplo, a continuación, recogemos frases alusivas al ocio, que al igual que en la Península gozaban y disfrutaban en diferentes espacios de recreo, pues a pesar de que entonces las jornadas de trabajo limitaban el tiempo dedicado al ocio, estos, obviamente, eran los más esperados por parte de la población que allí residía y son de los más recordados, de forma que las excursiones, la pesca, las reuniones, los guateques, o el cine, suelen estar presentes en la memoria de los españoles que vivieron en el Sáhara Español durante los sesenta y los setenta:

Además, hay muchas cosas que hacer aquí, podemos ir al cine, al teatro e incluso a la piscina, como hacíamos todos los veranos [A9].

Ahora tengo amigos con los que voy al cine casi todas las noches. Son compañeros de clase con los que me llevo muy bien [A1].

Haciendo las maletas recordé todos los momentos que viví en el Sáhara, los días de instituto, las tardes de cine, recuerdo ir con mis compañeros de clase de picnic y contar historias graciosas, tristes... Hice tan buenos amigos... [A17].

Se observa, por tanto, que las anteriores frases contienen pensamientos alejados del presentismo, que sí se advierte en el primer y segundo nivel, y que descubren una adecuada perspectiva histórica en sus relatos situándose en unas poblaciones que no paraban de crecer como resultado de las inversiones económicas y de la política de desarrollo urbanístico del estado español.

Por otra parte, un aspecto interesante que demuestra que las informantes trabajan adecuadamente las fuentes orales es la presencia del *otro* en sus relatos, en este caso, la presencia de los saharauis, quienes forman parte de esa sociedad jerarquizada que se dio en el Sáhara Español:

Inés y Clara ya han empezado el instituto, están muy contentas, sobre todo Inés, pues está saliendo con un saharauí y está muy ilusionada. Clara, por otra parte, tiene amigos árabes y canarios [A9].

Me está costando un poco adaptarme, pero la gente de aquí es muy hospitalaria. En clase, los compañeros son muy simpáticos, aunque se puede distinguir con facilidad los que son hijos de militares [A1].

Hice amigos españoles también, que tardaron mucho tiempo en ver a los saharauis como iguales [A17].

Se puede percibir que, en este grupo, la descripción de las características de la composición de la sociedad se identifica con explicaciones históricas contextualizadas, lo que supone dar un paso más en la comprensión del pasado y la adopción de perspectiva histórica. Así, por ejemplo, el relato de la informante A1 apunta al reconocimiento implícito de las diferencias sociales y da un paso más allá al descubrir una clara ruptura de estereotipos y, por lo tanto, un cambio de perspectiva sobre cómo se vivía en el Sáhara Español en esas décadas de la colonización:

No me imaginaba que el Sáhara Español fuera así. Creía que las personas que viven aquí eran más pobres de lo que son en realidad, antes de venir pensaba que vivían en chabolas, pero hay casas normales [A1].

Es un ejemplo que muestra una intención clara de comprensión del pasado revelando una superación de los relatos simples basados en una imaginación desbordada y presentista. Esto también se observa en las siguientes futuras profesoras con su pretensión de incluir en sus narrativas detalles de la evacuación en el caso de la opción (b), o bien una ubicación espacial similar a la de las fuentes que manejan:

Ellos no saben nada y tampoco les llega información. De repente un día nos dicen que hay toque de queda, a las ocho de la tarde todo el mundo en casa, no se puede salir a la calle nada. Mi nerviosismo cada vez aumenta más, no entiendo nada, no hay información, ni en mi escuela ni ninguno de mis amigos saben nada, pero algo está pasando [A12].

Mi madre y yo dejamos a mi padre allí, él nos lo dijo, no pude despedirme de mis amigos, no pude pasear por el mercado una última vez más, no pude “meter” la silla de clase... todo se quedó allí. Mi madre y yo nos subimos a un barco, lleno de mujeres y niños. Los primeros en ser evacuados [A17].

Finalmente, y siguiendo a Endacott y Brooks (2013), después de analizar las interpretaciones en clave histórica se valora la conexión afectiva de los participantes con las protagonistas de las fuentes orales. Y, llegado a este punto de los análisis, la práctica, con su interconexión entre las fuentes orales como recursos para extraer información, y la narrativa, como herramienta de interpretación histórica por empatía, muestran sus bondades, sobre todo, en lo referente a las emociones y los sentimientos. Se da el caso que las participantes de este grupo cuando se “ponen en el lugar de una emigrante” lejos de sufrir choques culturales, estrés, nostalgia, preocupación y miedo, como sí pudimos observar en los dos primeros niveles de progresión histórica, manifiestan pérdida de la identidad con respecto a su lugar de origen a cambio de un arraigo e identificación positiva con la tierra que les ha acogido en íntima conexión con sus relaciones sociales y amistades, como bien podemos observar en los siguientes ejemplos:

Para mí eso era algo muy difícil de llevar, con el paso del tiempo me adapté a la nueva vida en [CIUDAD]. Pero nunca fue mi ciudad, por supuesto que hice amigos, pero no eran ellos [...]. A lo largo del tiempo fui entendiendo la situación, el conflicto y todo lo que rodeaba aquella situación. Hoy escribo esto desde mi casa en [CIUDAD], pero con una sensación agrídulce, pensando cómo me tuve que ir, pero en los buenos momentos vividos y como soy quien soy, gracias a lo que viví allí. Por último, añadir que la relación con mis amigos ahí está, pero deseo volver a verlos y recordar todos los momentos vividos [A12].

Cuando llegué solo quería irme, y ahora nos echan. [...] Cuando aterricé en esta tierra nunca pensé que acabaría llamando hogar. Dejé de estar enfadada con mis padres

pronto cuando conocí a mis dos amigos saharauis, ellos me hicieron ver las cosas de otra manera. Me había comportado como una idiota, mis padres me dieron todas las razones habidas y por haber, y yo cegada por la ira no les escuché [...] A mí me daba igual, solo pensaba en mis amigos, en mi casa del Sáhara, en mi padre allí, en todo lo que había dejado allí. Llegamos a la Península [...] y luego cogimos un autobús para volver a casa, estábamos vacíos, mi abuela nos recibió tan alegre como siempre, pero nosotros no éramos los mismos [A17].

Finalmente, la identificación de una tierra, a priori extraña y desconocida, como su hogar se refuerza en la informante A17 en sus expresiones entusiastas en torno a las sensaciones y emociones que le estimula “evocar” su vida en el Sáhara Español:

En clase todo fue bien, nunca fui una alumna de 10, pero sí muy trabajadora, y eso me ha ayudado mucho. Me encantaba volver de clase y pasarme por el mercado, ver a la gente, oler las telas, etc. [A17].

Para concluir, podemos señalar que, en este cuarto y último nivel de progresión empática, las explicaciones están contextualizadas con una rica utilización de fuentes. Se reconoce un cambio de perspectiva y ruptura de estereotipos, y las informantes asumen plenamente sentimientos, pensamientos y necesidades del testimonio histórico en el marco de una buena perspectiva histórica. Manifiestan en sus relatos satisfacción, así como una percepción agradable y positiva del Sáhara, llegando a sentirse nativas de allí.

4. Conclusiones y discusión

A la vista de los resultados obtenidos en nuestro estudio podemos afirmar que el uso de fuentes orales en las aulas sí favorece el desarrollo de la empatía histórica, al menos, en su dimensión afectiva, a través del contacto emocional (Fuentes, 2016) con personas que vivieron en otros tiempos y lugares, llegando a facilitar la comprensión de un acontecimiento del pasado de manera contextualizada. De hecho, la mayor parte de las estudiantes que han participado en esta investigación consiguen empatizar, en mayor o menor medida, con las protagonistas de las fuentes orales (13 de las informantes se reparten entre el segundo, tercero y cuarto nivel de progresión). Sería deseable, sin embargo, que estudios posteriores profundicen en esta línea de trabajo y permitan contrastar esta afirmación, ampliando perspectivas y corroborando resultados. Es evidente, no obstante, que afrontar la historia del Sáhara Español ligada al Franquismo a través del uso de las fuentes orales y el ejercicio de empatía ha sido una buena manera de vincular procesos migratorios de otra época con momentos actuales y a partir de ellos despertar sentimientos de empatía entre el alumnado, que promuevan una adopción de perspectiva histórica. Si bien el objetivo de esta temática nunca fue facilitar una futura transposición didáctica a un aula de infantil, donde, como es evidente, es imprescindible conectar con los intereses del niño o la niña, consideramos que realizar un ejercicio de empatía a partir de este tipo de escenarios puede contribuir a la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva crítica, afrontando temas de índole social esenciales también en la praxis educativa de la etapa infantil.

La percepción que nuestras estudiantes tienen del problema de la inmigración explica, quizás, que para realizar sus propias narrativas, la mayoría de las informantes (13) se decanten por asumir el papel de una adolescente a su llegada al Sáhara como emigrante (opción a), siendo tan solo 5 las que se ponen en “la piel” de un adolescente que vive, junto con otros españoles, la

evacuación del Sáhara Español en 1975 (opción b). No obstante, creemos que, si bien ambos acontecimientos están presentes en las dos fuentes orales con las que previamente trabajaron, la fuente que consistía en la transcripción de la entrevista a una canaria que emigró al Sáhara es la que detalla con mayor claridad la vida, y, también, las emociones de esta emigrante en la colonia, desde que llegó siendo tan solo una niña hasta el momento de la evacuación como adulta. En general, se ha comprobado que son estos aspectos, referidos a la cotidianidad y a los sentimientos, los que están más presentes en el conjunto de las narrativas de las alumnas, por lo que podemos apreciar que el trabajo con transcripciones ha generado una mayor empatía, tanto desde el punto de vista de la explicación histórica como desde un punto de vista menos racional y más próximo a los afectos, que el que se ha realizado con la entrevista periodística a la emigrante recogida en la segunda fuente. Se confirma, por tanto, el atractivo que tienen los relatos de testimonios que hablan en primera persona de los hechos o procesos estudiados (Fuentes, 2015). Debemos tener en cuenta que los futuros docentes de Educación Infantil tienen que llenar su maleta didáctica y pedagógica de estrategias que, desde una perspectiva cognitiva y emocional, ayude a los infantes en la interpretación de su entorno, sea cual sea el tema central que se aborde en la propuesta educativa.

Continuando con el análisis de las narrativas, el resultado nos descubre una distribución equilibrada de la muestra entre los niveles intermedios de empatía, donde se ubican nueve informantes, y los niveles situados en los extremos, donde encontramos a las otras nueve. No podemos ignorar, sin embargo, que varias alumnas muestran un nivel empático de nivel 1, no logrando contextualizar su narrativa y cayendo incluso en contradicciones históricas. Similares resultados con respecto al trabajo con fuentes para el aprendizaje de la historia, se encuentran en otros estudios que investigan sobre su influencia en el desarrollo de la empatía histórica cognitiva desde una valoración de la misma sistematizada en niveles de progresión. Así, por ejemplo, en la investigación de González, Henríquez, Pagès y Santisteban (2009), los análisis de las cartas y relatos de alumnos de Secundaria ponen de manifiesto el predominio de los valores del presente en el estudio e interpretación de la convivencia de los grupos sociales existentes en España durante la Edad Media. En nuestro estudio, y en este primer nivel, se observa que, junto con una deficiente contextualización, las alumnas esgrimen párrafos carentes de empatía histórica emocional. Por lo tanto, se puede afirmar que, en los niveles más bajos de desarrollo del constructo con respecto a la comprensión del pasado, tanto desde una perspectiva cognitiva como desde una perspectiva afectivo-emocional, las informantes no alcanzan a comprender el pasado. Así lo demuestran al obviar en su relato cualquier referencia a la situación socio-económica del Sáhara Español en los años sesenta del pasado siglo al igual que otros aspectos concretos de la vida cotidiana que sí se visibilizan en las fuentes que estudian. Tampoco se da, en estas informantes, ni en este nivel de empatía histórica, uno de los propósitos del trabajo con entrevistas a migrantes que, en palabras de Aisenberg (2001), consiste en la promoción de actitudes de aceptación y de respeto hacia diversas identidades. Sin duda, nos decepciona que algo plenamente esencial para este profesorado en formación no haya sido asumido por las integrantes del nivel 1, lo que, probablemente, condicionará su futura práctica profesional, donde los valores de tolerancia, democracia, solidaridad y justicia han de ocupar, necesariamente, un lugar predominante para sentar las bases de un futuro en el que todos puedan acceder a las mismas oportunidades.

De hecho, en este grupo, se reflejan percepciones sobre los desplazamientos migratorios desde un punto de vista a-histórico y, por ende, contagiado de la realidad actual y de los momentos de

inseguridad que algunos medios de comunicación transmiten a la ciudadanía con respecto a la inmigración en nuestro país de personas de origen africano. Tales aspectos se hacen visibles en prejuicios y convencionalismos que atribuyen a la población saharauí cuando dejan entrever el miedo que les produce la población nativa. Por otro lado, no podemos obviar que el alumnado no investigó sobre el período histórico a través del análisis de las propias fuentes, como sí se hizo en propuestas previas (Aureu-Mediero, 2017b, 2018) que acercan el conocimiento histórico de forma procedimental. Entendiendo que este tipo de prácticas favorece la consecución de un pensamiento histórico más elaborado (Seixas y Morton, 2013), nos planteamos la posibilidad de afrontar ejercicios de empatía histórica a partir de una investigación previa, por parte del alumnado, que les acerque a los métodos del historiador en lo que se refiere al trabajo con fuentes orales. Consideramos, además, que esta forma de acercarse al estudio del pasado por parte de futuras maestras favorecerá en ellas el desarrollo de habilidades que les capaciten para utilizar herramientas y procedimientos con los que las Ciencias Sociales en el currículo construyen el conocimiento, forjando su pensamiento docente con actitudes y aptitudes que le permitan desarrollar buenas praxis (Mendioroz-Lacambra, 2016).

A través de la progresión de niveles de empatía histórica en nuestras informantes, comprobamos que a partir del segundo nivel ya no encontramos contradicciones históricas. Tanto en este nivel como en el siguiente aparecen, de manera progresiva, expresiones que demuestran conocimiento de la situación socio-económica del Sáhara Español en los años sesenta. También se observa que en sus manifestaciones afectivas tienen tendencia a asumir sentimientos de los protagonistas del pasado, por lo que la subjetividad, tal y como señala Benadiba (2011), está presente en nuestras informantes.

El nivel más elaborado de empatía histórica lo alcanzan, en total, 4 alumnas. Estas realizan explicaciones contextualizadas, ricas en descripciones sociales con una adecuada perspectiva histórica en sus relatos superando una imaginación desbordada y presentista que sí se encuentra en niveles anteriores. La proporción de alumnas que encontramos en este nivel coincide con los resultados obtenidos por las finlandesas Virta y Kouki (2014) y, más recientemente, por Carril-Merino, Sánchez-Agustí y Muñoz-Labraña (2020). En este grupo de alumnas, se pueden observar los aprendizajes adquiridos a través de las fuentes orales, a las que recurren para describir de manera óptima el ambiente que se vivía en esos años conflictivos previos a la evacuación. En sus narrativas reflejan una mayor comprensión de la realidad socio-cultural, especialmente de las relaciones en el seno de una sociedad multicultural, y del conflicto político bélico que culminó con la evacuación española en 1975.

En este nivel de progresión es, pues, evidente que las actividades prácticas de análisis y estudio de fuentes orales previas a la elaboración de narrativas han propiciado, tal y como se recogen en sus escritos, un cambio de perspectiva con respecto a la manera de interpretar una situación histórica específica. En general, superan con creces el presentismo que se revela en los niveles inferiores de empatía histórica y, además, adoptan con cierta facilidad la perspectiva afectiva de los testimonios de las fuentes acercándose y fortaleciendo, desde este punto de vista, las motivaciones de los agentes del pasado.

Para establecer aseveraciones definitivas, estos datos deberían ser corroborados con los obtenidos en otras investigaciones llevadas a cabo con una muestra similar y con una manera de proceder análoga en relación con las fuentes orales, como recursos útiles para optimizar

explicaciones contextualizadas por empatía histórica. Sin embargo, no existen en la actualidad trabajos de este tipo con profesorado de Educación Infantil en formación inicial, lo cual nos lleva a considerar nuestra aportación como una nueva vía para explorar el estudio y la comprensión del pasado. Creemos que el modelo de investigación que ofrecemos para poner en relación las fuentes documentales no escritas con el constructo de la empatía puede y debe ser aplicado en estudios posteriores, que recurran a otras situaciones conflictivas del pasado y con muestras más amplias.

El trabajo con fuentes históricas orales ha facilitado un acercamiento de las futuras docentes de infantil a esta tipología de documentos, así como una experiencia directa del aprendizaje que, a partir de ellas, se puede adquirir, y que no solo es de tipo factual sino también emocional (Fuentes, 2016). No hemos de olvidar la importancia que, como señalábamos al principio de nuestro artículo, este aprendizaje vivencial adquiere en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales (López-Torres y Velasco, 2017) y, particularmente, en el de Educación Infantil. Experiencias de este tipo ayudan a mejorar su formación en Didáctica de la Historia, puesto que les acerca también a plantearse el uso de estos recursos en su futuro ejercicio profesional abriendo nuevas perspectivas sobre el potencial didáctico de las fuentes orales. Esto resulta esencial para proyectar actividades en las aulas con este tipo de fuentes, bien a través del proceso de construcción de la propia fuente mediante la realización de la entrevista, en el sentido que marcan Benadiba (2011) o Fuentes (2014), o bien mediante el trabajo con transcripciones (Aisenberg, 2001).

Asimismo, la oportunidad de tomar conciencia del propio desarrollo de la empatía histórica les podrá ayudar en el diseño de estas propuestas didácticas, con temáticas adaptadas a los niños y niñas de Educación Infantil y utilizando evidencias significativas para ellos que les faciliten información relevante, como es el caso de los testimonios de sus abuelos o personas del entorno. De esta forma se elaboran prácticas docentes sobre su vida cotidiana que avalan aquellos valores que conforman su identidad individual y social, respondiendo, así, al alto potencial educativo de la Historia y a una de las expectativas de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Infantil (Mendioroz-Lacambra, 2016).

Además, las estrategias de empatía histórica que involucran al alumnado en procesos mentales que implican la adopción de la perspectiva del pasado se han revelado como un instrumento eficaz para dar sentido al uso de fuentes orales en la formación de docentes. La elaboración de narrativas por parte de los estudiantes, después del trabajo previo con testimonios, constituye una valiosa herramienta para afianzar los aprendizajes del alumnado, pero también para la investigación en torno al desarrollo de la empatía, no solo desde la perspectiva cognitiva, sino, muy especialmente, desde la perspectiva emocional. La distinción de ambas dimensiones en el análisis de los ejercicios de empatía, justificada en otros estudios (Carril-Merino, Sánchez-Agustí y Muñoz-Labraña, 2020), se manifiesta, a la vista de los resultados obtenidos en este trabajo, como una estrategia de análisis con gran potencial para reconocer, con mayor precisión, la influencia que las fuentes orales tienen en los aprendizajes del alumnado. Siguiendo esta vía, se facilita la medición de conocimiento y comprensión de la historia, valorando no solo la aprehensión factual sino, también, la emocionalidad que despiertan testimonios de la historia que se enfrentan a situaciones difíciles, y que, por ello, activan sentimientos y afectos.

Agradecimientos

Investigación realizada al amparo del Proyecto HISREDUC (“La Historia reciente en la educación. Diseño y evaluación de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza secundaria de España y Chile”). Este proyecto, con referencia EDU2013-43782-P, ha sido financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (MINECO) del Gobierno de España.

Investigación realizada durante una estancia de investigación en la Universidad de Valladolid (UVa), gracias a las Ayudas para la Formación del Personal Investigador de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC).

Bibliografía

- Aceves, J. E. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. *Proposiciones*, 29, 1-7.
- Aisenberg, B. (2001). Una experiencia de enseñanza sobre migraciones. Conocer la diversidad para respetarla. En J. Estepa, F. Frieria y R. Piñeiro (Eds.), *Identidades y territorio. Un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 465-477). Oviedo: KRK y AUPDCS.
- Aisenberg, B. (2002). Hacia la articulación entre aspectos conceptuales y procedimentales. Una experiencia de enseñanza sobre «las migraciones internas». *Enseñanza de las ciencias sociales*, 1, 97-105.
- Alcaraz, J., y Pérez, A. (1997). El uso de fuentes orales en Didáctica de la Historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 107-120.
- Anadón, J. (2006). Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales*, 50, 32-42.
- Andreu-Mediero, B. (2017a). *El dorado bajo el sol. Canarios en el antiguo Sáhara Español*. Madrid: Mercurio Editorial.
- Andreu-Mediero, B. (2017b). Historia e identidad. Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del Profesorado de Primaria, a través del uso de las fuentes orales y la migración. En R. Martínez, R. García-Morís, y C. R. García (Coords.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 16-74). Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Andreu-Mediero, B. (2018). Historia, identidad y migración. Una investigación de aula en la formación del profesorado de Primaria. En E. López, C. R. García, y M. Sánchez-Agustí (coords.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 317-325). Valladolid: Universidad de Valladolid y AUPDCS.
- Ashby, R., y Lee, P. (1987). Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History. En C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88). London: Falmer.
- Benadiba, L. (2007). *Historia Oral, relatos y memorias*. Buenos Aires: Maipue.
- Benadiba, L., y Biosca, T. (2008). La historia oral en el aula. El Proyecto ARCA: «La persistencia del silencio después de la dictadura». *Aula de innovación educativa*, 177, 50-52.
- Benadiba, L. (2011). La historia oral como recurso metodológico para que los estudiantes puedan apropiarse de su pasado reciente. *Palabras y Silencios*, 6(1), 28-32.

- Bryant, D., y Clark, P. (2006). Historical Empathy and Canada: A People's History. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039-1064.
- Calderón-López, P., y Arias-Ferrer, L. (2017). El desembarco de Colón en San Salvador. Análisis de las narraciones de alumnado español de 10-11 años en términos de perspectiva histórica. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació-REIRE*, 10(2), 34-51.
- Calle, M. de la. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Posibilidades y perspectivas en Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 82, 7-12.
- Carril-Merino, M. T., Sánchez-Agustí, M., y Miguel-Revilla, D. (2018). Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 47(2), 221-228.
- Carril-Merino, M. T., Sánchez-Agustí, M., y Muñoz-Labraña, C. (2020). Empatía histórica en futuros profesores de primaria: el trabajo infantil en el siglo XIX. *Educação e Pesquisa*, 4, 1-18.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Ediciones Morata-Ministerio de Educación.
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, & Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuenca, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil. En R. M. Ávila, M. A. Cruz, y M. C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 289-311). Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Cuesta, R. (2010). *Memoria, Historia y Didáctica*. Salamanca. Recuperado de <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/08/Antolog%C3%ADa-de-una-d%C3%A9cada.pdf>.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dickinson, A., y Lee, P. (1978). Understanding and Research. En A. Dickinson, y P. Lee (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding* (pp. 94-120). London: Heinemann Educational Books.
- Dilthey, W. (1883/1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Domínguez-Mujica, J., Andreu-Mediero, B., & Kroudo, N. (2018). On the trail of social relations in the colonial Sahara: a postcolonial reading. *Social & Cultural Geography*, 19(6), 741-763.
- Endacott, J., y Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.

- Endacott, J. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42, 4-34.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Foster, S. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some final thoughts. En O. L. Davis, E. A. Yeager, y S. J. Foster (eds.), *Historical Empathy and Perspective taking in the Social Studies* (pp. 167-181). Mary-Land: Rowman & Littlefield.
- Fraser, R. (1993). La historia oral como historia desde abajo. *Ayer*, 12, 79-85.
- Fuertes, C. (2014). ¿La historia oral en las aulas de infantil y primaria? Difusión, aportaciones y propuestas de aplicación. *Clío. History and History teaching*, 40.
- Fuertes, C. (2015). La enseñanza de la historia en la educación superior a través de las fuentes orales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 135-155.
- Fuertes, C. (2016). Emoción, oralidad e itinerarios didácticos: un estudio de caso en el grado en Maestro de Educación Infantil. *Revista de Didácticas Específicas* 15, 51-69
- Gartner, A. (2015). *Historia oral, memoria y patrimonio. Aportes para un abordaje pedagógico*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- González, N., Henríquez, H., Pagès, J., y Santisteban, A. (2008). Empathie historique pour un présent en mutation. L'enseignement et l'apprentissage de la compréhension historique à travers une expérience didactique. En *Colloque Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la Citoyenneté. Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques?* (pp. 1-10). Nantes: Université de Nantes.
- González, G. A., y Santisteban, A. (2015). El lugar de la memoria: una investigación sobre la formación del profesorado en ciencias sociales. *Educação em Foco. Consciência do mundo histórico social: caminhos investigativos*, 19(3), 35-60.
- Grele, R. (1991). *Envelopes of sound. The art of Oral History*. New York: Greenwood Publishing Group.
- Grele, R. (2007). Reflections on the practice of oral history. *Suomen Antropologi: Journal of the Finnish Anthropological Society*, 32(4), 11-23.
- Guillén, M. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en secundaria. *Clío. History and History Teaching*, 42.
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Hartmann, U., y Hasselhorn, M. (2008). Historical Perspective Taking. A Standardized Measure for an Aspect of Student's Historical Thinking. *Learning and individual differences*, 18(2), 264-270.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Huberman, M., y Miles, M. (1994). Métodos para el manejo y análisis de datos. En C. Denman y J. Armando (eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la Investigación Social* (pp. 253-301). Londres: Sage publications.

- Huijgen, T., Van Boxtel, C., Van de Grift, W., y Holthuis, P. (2017). Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory & Research in Social Education*, 45, 110-144.
- Jiménez, M. (2009). Historia oral en educación. Lo memorable del recuerdo, la importancia de la palabra. En M. R. Berruezo y S. Conejero (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Vol.2* (pp. 719-726). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Joutard, P. (1986). *Esas voces que nos llegan del pasado*. México, D.F.: Fondo de la Cultura Económica.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lee, P., y Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. En O. L. Davis, E. A. Yeager, y Foster (eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 21-50). Boston: Rowman & Littlefield.
- Lee, P., Dickinson, A., y Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia (Trad. J.M. Rodríguez y I. Gugliotella). En M. Carretero y J. F. Voss (eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu editores, S.A.
- López-Facal, R. (2016) La "historia con memoria" como herramienta del futuro. *Con-ciencia Social*, 20, 151-155.
- López-Torres, E. y Velasco, A. M. (2017). Aprender viviendo el entorno. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 30, 35-52.
- Matozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 55, 30-42.
- Mendioroz-Lacambra, A. (2016). Propuesta formativa en el grado de maestro de Educación Infantil, para trabajar el método de investigación histórica en el aula. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(3), 399-414.
- Meneses, B., González-Monfort, N., y Santisteban, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *El futuro del pasado*, 10, 257-286.
- Miguel-Revilla, D., y Sánchez-Agustí, M. (2018a). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 8, 119-142.
- Miguel-Revilla, D., y Sánchez-Agustí, M. (2018b). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de estudios sociales*, 65, 113-125.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15(1), 81-90.
- Núñez, M. G. (1990). La historia, las fuentes orales y la enseñanza. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V. Hª Contemporánea*, 3, 43-56.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 55, 43-53.

- Payá, A. (2015). Reconstruyendo historias del exilio infantil en Bélgica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 81, 51-56.
- Peinado, M. (2014). Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 0(28), 3-20.
- Pérez, R. (2008). Años de pobreza contados por nuestros abuelos y abuelas. *Innovación educativa*, 177, 56-58.
- Portal, C. (1990). Empathy. *Teaching History*, 58, 36-38.
- Portelli, A. (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. En D. Schwarzstein (comp.), *La historia oral* (pp. 36-61). Buenos Aires: CEAL
- Portelli, A. (2014). Historia oral, diálogo y géneros narrativos. *Escuela de Historia, Revista Digital*, 5(26), 10-27.
- Prades, S. (2016) Las fuentes orales en la Educación Secundaria: motivación y aprendizaje de la historia, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30(1), 85-101.
- Riley, K. (2001). The Holocaust and Historical Empathy: The Politics of Understanding. En O. L. Davis, E. A. Yeager, y S. Foster (eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 139-166). Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Rivero, M. P. y Pelegrín, J. (2019). ¿Qué historia consideran relevante los futuros docentes de Educación Infantil? *Cadernos de Pesquisa*, 49, 96-120.
- Rüsen, J. (2007). How to Make Sense of the Past – Salient Issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 169-221.
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío. History and History Teaching*, 39, 1-20.
- Sallés, N., y Santacana, J. (2016). Los grupos de innovación educativa en la enseñanza de la historia en España: Análisis póstumo de los resultados de la aplicación del método por descubrimiento y estado de la cuestión de los aprendizajes por descubrimiento. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 145-166.
- San Pedro-Veledo, M. B., y López-Manrique, I. (2017). Empatía histórica y aumento de la tolerancia hacia las figura de los refugiados. *Revista de psicología y educación*, 12(2), 116-128.
- Santos, F., y Santos, M. (2011). Recordar para aprender: fuentes orales, memoria y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Ribera de Tudela (Navarra). *Clío. History and History teaching*, 37.
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-327.
- Seixas, P., y Morton, T (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires: Fondo de la cultura económica de Argentina.

- Sarria, C. (2008). Un archivo de historia oral como herramienta didáctica. *Hekademos: revista educativa digital*, 1, 5-21.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. En A. Dickinson, P. Lee, y P. Rogers (Eds.), *Learning History*. London: Heinemann Educational Books.
- Shemilt, D. (1987). El proyecto «Historia 13-16» del Schools Council: pasado, presente y futuro. En *La Geografía y la historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado* (pp. 173-208). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sierra-Bravo, R. (2007). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo, S.A.
- Sonlleba, M., y Sanz, C. (2019). «Vivir la infancia en tiempos de guerra». Un proyecto de innovación con fuentes orales en el ámbito universitario. *El Futuro del Pasado*, 10, 393-436.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. La historia oral*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Trepat, C. A. (1995). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Editorial Graó.
- Trepat, C. A. (2011). El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil. En P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 49-63). Zaragoza: Mira editores.
- Virta, A., y Kouki, E. (2014). Dimensions of Historical Empathy in Upper Secondary Sstudents' Essays. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 2, 137-160.

¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del Máster de Profesor/Profesora en Educación Secundaria¹

Does Gender Matter while Teaching Training in History? Gender Perspective Assessment by Master's Degree in Secondary Education Teaching Students

Helena Rausell Guillot
Universidad de Valencia
Helena.rausell@uv.es
 0000-0003-1803-3487

Recibido: 19/11/2019
Aceptado: 04/06/2020

Resumen

Nuestro artículo presenta los resultados de una investigación sobre género e historia enseñada diseñada e implementada mediante cuestionarios en el Master de Formación de Profesor/Profesora de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Valencia (especialidad de Geografía e Historia, cursos 2016-2017 y 2017-2018). Hemos tratado de determinar tanto la formación previa en género de los y las participantes como la valoración que les merecen las aportaciones realizadas por la perspectiva de género a la enseñanza de la historia y su investigación. Los cuestionarios han sido completados por una muestra de 70 estudiantes. Se trata de un estudio colectivo de casos en cuyo análisis hemos considerado como variables tanto la formación previa como el género de los entrevistados.

Palabras clave

Cuestiones de Género, Enseñanza de la Historia, Formación del profesorado, Identidad sexual, Investigación educativa.

Abstract

This article assesses trainee teachers' appraisal of women history and socially relevant subjects as gender. The aim is to evaluate how participants value gender into teaching and learning processes and in regard to history teaching and research. Thus, discourse and statements related to gender have been analysed and categorized by means of initial surveys. The sample consists of 70 students from the Master's degree in Secondary Education Teaching (University of Valencia, years 2016-2017 and 2017-2018, majoring in Geography and History). Results have been discussed according to the previous gender training and they also take into account gender bias.

Keywords

Gender Issues, History Instruction, Teacher Education, Sexual identity, Educational Research.

Para citar este artículo: Rausell Guillot, H. (2020). ¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del Máster de Profesor/Profesora en Educación Secundaria. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 185-203. doi: 10.6018/pantarei.444781

¹ Dedicado al Dr. Joan Pagès Blanch, in memoriam.



«La mente no tiene sexo».
(Poullain de la Barre, en Schiebinger, 2004, p. 11).

1. Introducción

El género parece haber llegado para quedarse. Desde sus inicios en los años 70 del siglo XX, aparece como una corriente de escritura, renovación y enseñanza de los saberes en general y de la historia en particular que añade a su transversalidad un enorme potencial transformador. No sin dificultades, ha conseguido abrirse un hueco relativamente importante en la docencia y en la investigación universitaria, aunque la situación no es la misma en los niveles no universitarios. En 2018, Bolufer realizaba un balance de la presencia del género en la enseñanza universitaria de la historia -con denominaciones como “historia de las mujeres”, “historia del género” o “historia de las relaciones de género”- en distintos grados y post-gradados universitarios a escala nacional. Llegaba a documentarla hasta en 28 universidades, 34 grados y 27 masters. Aunque se trata mayoritariamente de grados de historia (21, concretamente), estas materias también aparecen en algunos grados de historia del arte, historia y ciencias de la música, humanidades e incluso medicina o comunicación audiovisual. La Universidad de Valencia fue – junto a las de Barcelona, Granada, Oviedo, Complutense y Autónoma de Madrid – uno de los centros pioneros en su introducción, gracias a lo cual cuenta ya con una trayectoria de más de dos décadas (Bolufer, 2018).

2. Marco teórico

2.1. El valor de introducir el género en la investigación

La investigación en perspectiva de género se ha visto crecientemente respaldada en los últimos años por toda una serie de disposiciones autonómicas, estatales y supraestatales. Instituciones como el Parlamento Europeo han establecido en el Proyecto Horizonte 2020 el equilibrio de género en los equipos de investigación y en la toma de decisiones, la integración de la dimensión de género en la investigación y la innovación de contenido e incluso la posibilidad de pedir ayudas para la formación en materia de género como parte de los costes de financiación de los proyectos de investigación. Estas políticas responden a una realidad social, urgente y cambiante, que demanda a los y las docentes, políticos y políticas, investigadores e investigadoras, una mayor adecuación al contexto social y un mayor rigor en las investigaciones científicas. No en vano, distintas voces denuncian desde hace años que investigar sin integrar el análisis de sexo y género cuesta vidas y dinero (Schiebinger, 2004, 2008 y 2018). Evidencian, igualmente, el sesgo sexista de las investigaciones convencionales en elementos como el androcentrismo, la sobregeneralización (masculina), la insensibilidad de género, la existencia de dobles estándares, la dicotomía sexual o el familismo (Eichler, 1991).²

Aunque creciente, la investigación en género y didáctica de la historia sigue siendo escasa (Schneuwly, 2015). Nuestras disciplinas distan aún de entender el género como una cuestión central dentro de la problemática escolar o como un posible elemento vertebrador para la didáctica de la historia (Opérial, 2013). Son especialmente numerosos los estudios sobre género y materiales curriculares (Garreta y Careaga, 1987; Blanco, 2000; López-Navajas, 2014;

² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3A2701> 3. Véase, igualmente <https://genderinnovations.stanford.edu/>

Rugna, 2014; por destacar solo algunos). También, aunque son más escasas, existen propuestas didácticas para introducir la perspectiva de género en el aula de historia, geografía e historia del arte (Fernández, 2001; Hidalgo, Juliano, Roset y Caba, 2003) o a partir de enfoques transdisciplinarios (Rausell y Talavera, 2019). Algunos de estos estudios denuncian la ausencia de las mujeres como sujetos en la historia enseñada, además de sugerir, especialmente desde el ámbito anglosajón, distintas posibilidades para incorporar a las mujeres al currículo de historia (Crocco, 1997; Lerner, 1979 y 1993; McIntosh, 1983; Pagès y Sant, 2012; Woyshner, 2002), a lo que se añaden las muchas aportaciones del feminismo a la historia del arte (Alario, 2008; Hustvedt, 2017; López- F. Cao, 2001; Nochlin, 1989). Menor peso porcentual poseen, sin embargo, los trabajos que versan sobre la formación del profesorado en perspectiva de género, en consonancia con la escasa formación que los futuros docentes de historia, geografía e historia del arte reciben acerca de esta cuestión (Alonso, 1998; Crocco, 2006; Crocco y Cramer, 2005; Crocco y Libresco, 2007; Vavrus, 2009).

2.2. Las aportaciones del género a la enseñanza de la historia

Tradicionalmente nuestras sociedades han privilegiado una tradición de conocimiento y de comprensión centrada en el hombre que convierte a una minoría dominante en un grupo inclusivo, normativo e ideal para la humanidad (Minnich, 1990). En el caso de la historia, esto se hace evidente en la prevalencia de un relato tradicional de corte androcéntrico en el que los hombres parecen ser los únicos agentes posibles y en el que la inclusión de las mujeres tiende a producirse en relación con la lógica de la excepcionalidad (Fernández, 2001; Rausell, 2019). Esto estaría en conexión con la propia noción de "sujeto", según la aproximación de Foucault (1990), no como un fundamento o una estructura psicológica universal y atemporal, sino como una forma de subjetividad históricamente configurada a través de prácticas sociales y culturales en transformación constante y en relación directa con las distintas formas de poder.

Entre las aportaciones que ha realizado la historia de las mujeres a la enseñanza de la historia, podríamos destacar su contribución al desarrollo del pensamiento histórico (historicidad de las categorías de femenino y masculino), el valor otorgado a modelos no hegemónicos, minoritarios o discordantes, la necesidad de enriquecer la reflexión sobre la complejidad de las relaciones y las desigualdades sociales, la atención prestada a las formas variadas de la presencia y protagonismo de las mujeres en la historia o la crítica en torno a la aproximación esencialista que presenta la desigualdad entre hombres y mujeres como una diferencia de naturaleza, universal e invariable (Bolufer, 2018; Morant, 2017; Morant, Segura, Di Febo y Perry, 2013). A ello se añade la propia aparición del concepto de "género", que ha ido dotándose con el tiempo de nuevos contenidos y significados. En un primer momento se entendía el género como una herramienta analítica que permitía explicar la construcción social y cultural de la diferencia sexual (Scott, 1990 y 2008), como uno de los ejes primordiales de organización y jerarquización de las sociedades o como un sistema signifiante que estructura las categorías de pensamiento y las visiones del mundo (Bourdieu, 1997). Igualmente, en su relación con el sexo (Beauvoir, 2005; Butler, 1999) o a partir de sus vínculos con el poder (Butler, 2006; Foucault, 1990 y 2005). Con posterioridad, la reinterpretación del género desde la teoría *queer* ha pasado a definirlo como una construcción cultural que prima sobre las configuraciones corporales, de carácter no estático y que se materializa en una serie de actos performativos (Butler, 2006), como una "tecnología" (De Lauretis, 1989) en constante proceso de producción – reproducción (Mouffe, 1993), que se

entiende en la intersección con otras categorías como raza, clase, edad u orientación sexual (De Lauretis, 1989; Witting, 2006).

La adopción del género dentro de la historia ha significado una ampliación de los temas de investigación (y de docencia) hasta incluir cuestiones como las relaciones familiares, los modelos y prácticas de la educación moral y sentimental o el análisis de los diferentes discursos sobre hombres y mujeres. Igualmente, la forma en la que el género expresa una relación de poder, situándonos dentro de un sistema jerárquico que realiza una valoración diferencial de los sujetos y de sus acciones y que formula siempre de manera implícita o explícita una intolerancia hacia la transgresión de las identidades sexuales normativas. A ello se añade la propia evolución de la historia de las mujeres, de tal modo que si, en un primer momento, su objetivo era visibilizar a las mujeres del pasado y reivindicarlas como sujetos históricos, pronto pasó también a analizar la forma en la que la dialéctica entre masculino y femenino actuaba como elemento clave en la construcción de las identidades y como condicionante de las acciones humanas. Más recientemente, la historia del género se ha aproximado al estudio de las masculinidades, esto es, la construcción de género de los sujetos varones o al género en su dimensión política, analizando las formas de participación de las mujeres en el poder y reivindicando también para ellas el espacio público (Aresti, 2010; Rose, 2010; Scott, 1990). Por esta razón, no puede entenderse el género sin la denuncia de las desigualdades y sin su conexión con el feminismo o, lo que es lo mismo, con el cambio social. En nuestra opinión, existe una imbricación entre la aparición de los denominados *gender studies* y la profunda transformación que las sociedades occidentales han vivido en el siglo XX y los primeros decenios del siglo XXI, la consolidación del movimiento feminista y la contestación a las formas de sometimiento y discriminación que han sido aplicadas sobre las mujeres y sobre las identidades de género no normativas, hasta tal punto que resulta difícil pensar el género sin la dimensión social y política que ha permitido su conceptualización (Bereni, Chauvi, Jaunat y Revillard, 2008).

3. Metodología y fuentes

3.1. La metodología cualitativa y el diseño de los instrumentos de recogida de resultados. El establecimiento de las categorías

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos diseñado una serie de cuestionarios que, aplicados en distintos momentos a lo largo de dos cursos sucesivos (2016-2017 y 2017-2018), pudieran permitirnos conocer mejor el grado de formación en materia de género de los futuros docentes de historia, además de su valoración de las aportaciones que la perspectiva de género ha realizado dentro de la historia y las restantes ciencias sociales. En su diseño hemos considerado algunas de las etapas necesarias para la adopción del género en la investigación, identificadas por la filósofa feminista Sandra Harding (1987), entre ellas: la incorporación de las mujeres al estudio; el análisis de sus puntos de vista; la evidencia del sexismo que viene entremezclado con el saber tradicional; la formulación de teorías que expliquen la realidad incluyendo la perspectiva de género o el enunciado de teorías más rigurosas, de mayor nivel explicativo y con un componente transformador.

La investigación se enmarca dentro de enfoques de tipo cualitativo y en relación tanto con la teoría crítica como con el feminismo. Está enfocada a partir del estudio colectivo de casos (Simons, 2011; Stake, 2007). Cuestiona las finalidades de la enseñanza de la historia, la ausencia de las

mujeres en su relato tradicional, la relevancia de la introducción de la perspectiva de género en el profesorado en formación, las posibilidades de incorporación de las mujeres al currículo o la propia noción de sujeto de la historia. Como indican Oakley (1998) y Lather (1991), el mero hecho de que el objeto de estudio tenga relación con la situación de las mujeres ya genera procesos de transformación que se inician al plantear el cuestionamiento de la propia realidad.

Para la recogida de la información, hemos utilizado el método de encuesta, que consiste en interrogar o preguntar sobre una gama de sucesos presentes, pasados o futuros a un conjunto de personas (Ruiz, 2009). Con este fin, hemos diseñado y/o implementado un total de tres cuestionarios (pre-test, intermedio y final o de auto-evaluación) que fueron aplicados en diferentes momentos de la investigación (cursos 2016-2017 y 2017-2018) a una muestra de 70 estudiantes del Máster Universitario de Formación en Profesor/Profesora de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Valencia. Los resultados que aquí vamos a considerar están extraídos del primero de todos ellos, el cuestionario inicial, integrado por cinco preguntas abiertas.

Los cuestionarios respetan el anonimato de los y las participantes. En su confección hemos considerado una serie de variables, entre las que se incluyen el nivel de formación de los participantes, el género y la edad. Igualmente, se han incluido variables de control de los propios cuestionarios, en este caso, en relación al número de cuestionarios, de participantes o los propios datos del entrevistador. Por último, hemos valorado criterios como la temporalización, las condiciones de realización o el ciclo de muestreo (Alaminos y Castejón, 2006). Respecto a la variable género, hemos tratado de huir de la imposición del binario femenino – masculino, mujer – hombre, incluyendo la opción “otros”, a fin de no presentar solo dos versiones del género, dadas imaginariamente por el cuerpo del individuo. Sin embargo, ninguno de los participantes ha marcado dicha opción en su respuesta.

3.2. Pregunta(s) y objetivos de la investigación. Categorización

Los resultados que ahora presentamos están, obviamente, relacionados con una serie de preguntas, supuestos y objetivos de investigación. Dichas preguntas y objetivos se enmarcan dentro de un primer gran interrogante relacionado con los conocimientos que los futuros docentes de historia tienen del género y con su valoración como perspectiva o enfoque, a propósito de sus posibles aportaciones a la disciplina. Algunas de estas preguntas de investigación son:

- ¿Conocen los graduados de historia, geografía o historia del arte las aportaciones realizadas en las últimas décadas por la historia de las mujeres? ¿Han recibido algún tipo de formación en género?
- ¿Qué alternativas sugieren los participantes para incluir a las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Cuáles consideran que son las limitaciones de excluir a las mujeres y su historia de la práctica del aula? ¿Cuáles serían según ellos las ventajas de incluirlas?
- ¿Son capaces de diseñar e implementar unos contenidos de género determinados? Si es así, ¿en relación a qué ámbitos disciplinares y/o cronológicos? ¿Qué temáticas o esferas prefieren?

- ¿Consideran que la introducción de la historia de las mujeres o la perspectiva de género en la enseñanza podría contribuir de alguna forma a la transformación de las estructuras sociales que promueven la discriminación por razones de género y la desigualdad?

Estas preguntas están igualmente relacionadas con los objetivos, entendidos como las metas hacia las que se encamina la investigación y que, a su vez, están conectados con la finalidad o finalidades de la misma. En nuestro caso concreto, podemos identificar un total de cinco objetivos que enunciamos a continuación:

- Conocer el grado de formación en género de los estudiantes del Máster Universitario de Formación en Profesor/Profesora de Enseñanza Secundaria (MAES) de la Universidad de Valencia, mayoritariamente egresados de la facultad de historia.
- Entender su valoración de las aportaciones realizadas por la historia de las mujeres y por la investigación y la docencia desde la perspectiva de género a partir de su experiencia formativa.
- Comparar y valorar la utilidad que le asignan a la inclusión de las mujeres en la enseñanza. Contrastar y comprender las elecciones de protagonistas que realizan y la utilidad que les asignan.
- Identificar y analizar sus propuestas para introducir la enseñanza de la historia de las mujeres en las aulas. Interpretar y contrastar el discurso del profesorado sobre la inclusión de las mujeres y su historia con las prácticas que realizan.
- Valorar cómo entienden el cambio que esto puede introducir en las aulas y en la sociedad en general.

Aunque por razones de espacio no podemos incluir todos los elementos apuntados, presentaremos a continuación, en el apartado de resultados, algunos elementos relacionados con dos de las variables de análisis consideradas: 1) el grado de formación inicial en género de los futuros docentes de historia y las formas que esta ha adoptado (transversal o específica); 2) la valoración que dichos estudiantes realizan de las aportaciones de la perspectiva de género a la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la geografía o la historia del arte.

Con el fin de realizar el análisis de los datos recabados hemos establecido tres niveles en función de la formación en género recibida por los participantes: a) estudiantes que han cursado una asignatura específica de género; b) estudiantes que refieren haber recibido formación de género de forma transversal o como parte de alguna otra asignatura; c) estudiantes sin formación de género. En un segundo nivel, hemos procedido a analizar la pregunta del cuestionario que interroga a los participantes acerca de su valoración de la perspectiva de género. Para ello hemos establecido una serie de unidades de significado o categorías temáticas que hemos nombrado a partir de la asignación de un código (Creswell 2014; Miles y Huberman, 1994; Simons, 2011; Stake, 2007). Dichas codificaciones han sido, posteriormente, agrupadas en tres grandes categorías: a) las mujeres como sujetos en la historia; b) el género como enfoque o perspectiva que cuestiona los planteamientos de la historia tradicional y su carácter androcéntrico; c) el género en su dimensión social, como un instrumento que permite describir mejor

o transformar la realidad. Hemos añadido una cuarta categoría, una especie de cajón de sastre, etiquetada como “otros”, donde incluimos aquellas codificaciones que aparecen con una recurrencia menor y que no están relacionadas con ninguna de las anteriores (identidades, sexo y diferencia biológica, roles de género, aproximación binaria femenino – masculino...).

A modo de ejemplo, transcribimos algunas de las respuestas debidamente anonimizadas. El indicador inicial (H o M) identifica el género señalado por los y las participantes. El número que le sigue ha sido asignado a los cuestionarios de forma aleatoria. Finalmente, la última letra alude a la formación recibida en materia de género: específica (E), transversal (T) o sin formación (S).³

- La teoría de género, junto a los estudios culturales o coloniales son una parte muy importante de la historiografía, pero considero que -igual como antes con el marxismo-, basar toda explicación en clave de género puede llegar a ser reduccionista (H6T).
- La perspectiva de género completa la historia de alguna manera (M18S).
- Es imprescindible enseñarla, porque las mujeres somos parte de la historia (M21T).
- Las mujeres han sido también sujetos de la historia y han participado en su construcción (M26E).
- (El género) es rescribir la historia desde la perspectiva de las mujeres (H7S).
- El enfoque de género da voz a un sector democrático tradicionalmente invisibilizado, el de las mujeres o identidades de género tampoco escuchadas. Es revolucionario e implica una revisión total del discurso histórico dominante (H21E).
- Siempre ha estado ausente y considero que esto significa eliminar una buena parte de la historia (H37E).
- El papel de la mujer siempre ha estado relegado a un segundo plano en el marco de las ciencias sociales. Es necesario sacar su papel a la luz (M9T).
- Somos más relevantes de lo que creen (M12T).
- El mundo está socialmente construido desde la perspectiva de la figura masculina y a ojos de ellos (mayoritariamente) y por tanto no es real o no se ajusta correctamente a la realidad (M13T).
- Una disciplina que tiene por objeto la sociedad no puede omitir al 50% de la misma. Sin mujer no hay historia, no hay arte, no hay geografía (M25E).

³ A modo de ejemplo, las siglas H6T vendían a significar: hombre, cuestionario nº 6, con formación transversal en género. Las cuatro primeras respuestas transcritas corresponden a cuestionarios del curso 2016-2017; las siete restantes, al curso 2017-2018.

3.3. Los datos de la muestra

Como señalábamos, la muestra está constituida por 70 alumnos del Máster Universitario de Formación en Profesor/Profesora de Enseñanza Secundaria (MAES) de la Universidad de Valencia, que cursaban la asignatura de «Complementos para la formación disciplinar» durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018. Se trata mayoritariamente de egresados procedentes de los grados de Historia, Historia del Arte y Geografía y Medio Ambiente, con un marcado predominio del grado de Historia (59,98%) frente a los otros dos, Historia del Arte (21,42%) y Geografía y Medioambiente (10%). Como indican las tablas que incluimos a continuación, un porcentaje pequeño de los estudiantes procede de otras titulaciones: Humanidades, Sociología y Periodismo. Por lo que respecta al perfil de género, documentamos un ligero predominio de los estudiantes varones (54,26%) frente a las mujeres (45,69%), lo que corrobora lo apuntado por la bibliografía existente, que subraya cierta tendencia a la masculinización en grados como el de historia (Bolufer, 2018). La edad media de los participantes se sitúa ligeramente por encima de los 24 años.

Tabla 1

Datos de la muestra: n.º de estudiantes, titulación, curso académico, estudios de procedencia

| Nº | Titulación | Curso | Estudios de procedencia |
|----|--|-----------|--|
| 33 | Máster universitario de profesor/a de secundaria | 2016-2017 | Grados de H. ^ª del Arte, Historia, Geografía y Humanidades. |
| 37 | Máster universitario de profesor/a de secundaria | 2017-2018 | Grados de H. ^ª del Arte, Historia, Geografía, Humanidades, Sociología y Periodismo. |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Estudios de origen de los estudiantes que integran la muestra

| | Historia | H. ^ª del Arte | Geografía | Otros | NC | Total |
|-----------------|----------|--------------------------|-----------|-------|-------|-------|
| Curso 2016-2017 | 21 | 6 | 5 | 1 | 0 | 33 |
| Curso 2017-2018 | 21 | 9 | 2 | 3 | 2 | 37 |
| TOTAL | 42 | 15 | 7 | 4 | 2 | 70 |
| % | 59'98% | 21,42% | 10% | 5'72% | 2'86% | 100 % |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Perfil de género de la muestra: número de hombres y mujeres por curso académico y porcentaje sobre el global

| Curso académico | 2016-2017 | 2017-2018 | Total | % |
|-----------------|-----------|-----------|-------|--------|
| N.º de hombres | 19 | 19 | 38 | 54'26% |
| N.º de mujeres | 14 | 18 | 32 | 45'69% |
| Total | 33 | 37 | 70 | 100 % |

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados y discusión

4.1. La formación en género de los futuros docentes de historia

Uno de los primeros elementos que quisiéramos destacar es el alto número de participantes que refieren haber recibido algún tipo de formación en género. Más de la mitad (56,5%) han recibido formación específica, esto es, han cursado al menos una asignatura consagrada exclusivamente a género. Este porcentaje se eleva hasta el 76,85% de la muestra si consideramos aquellos que, pese a no haber cursado ninguna asignatura de género en grado o posgrado, sí han abordado cuestiones de género de forma transversal. Pese a ello, el número de aquellos que nunca se han encontrado con el género a lo largo de su formación inicial es algo superior (23,2%) al de quienes que refieren haberlo estudiado de forma transversal en alguna de las asignaturas que han integrado su formación de grado y/o posgrado (20,3%) (tabla 4). Las titulaciones de aquellos que refieren no haber recibido ningún tipo de instrucción son: historia del arte, geografía e historia, historia, geografía y medioambiente, periodismo y humanidades.

Tabla 4
Formación en género de los participantes

| | N.º | % |
|--|-----|-------|
| Estudiantes que han cursado una asignatura específica de género | 39 | 56´5% |
| Estudiantes que refieren haber recibido formación de género de forma transversal o como parte de alguna otra materia | 14 | 20´3% |
| Estudiantes sin formación de género | 16 | 23´2% |
| Total | 69 | 100 |

Fuente: elaboración propia.

Los alumnos que manifiestan haber cursado materias específicas de género han recibido dicha formación muy mayoritariamente en sus estudios de grado, concretamente en el grado de historia. Un porcentaje más reducido refiere haberse matriculado en alguna materia de género como parte de su formación de postgrado (5,8%), en másteres propios o ajenos a la Universidad de Valencia. Con ello, es la asignatura “Mujeres y hombres en la historia” la que parece marcar la diferencia, ya que ha sido seguida por algo más de la mitad de los participantes en la encuesta (50,7%), como parte de sus estudios del grado de historia. Vigente desde el curso 2013-2017, es esta una asignatura de carácter obligatorio de seis créditos que se imparte en el primer semestre del último año de la titulación. Es, igualmente, una materia que goza de una trayectoria de más de veinte años en la universidad, como continuadora de otras dos que le precedieron: “Hombres y mujeres en la sociedad y la cultura occidental”, de tercer curso que fue introducida en el Plan de estudios de 1994 de la Licenciatura en Historia (cuatrimestral y de 4,5 créditos); “Hombres y mujeres en la Historia”, en las áreas de Historia Antigua, Historia Moderna e Historia Contemporánea (optativa anual) (Bolufer, 2018).

A nuestro juicio, resulta también relevante el número de participantes que refiere haber recibido formación en género de manera transversal en materias generalistas o como parte del temario de otras asignaturas. Se trata, mayoritariamente, de alumnos procedentes del grado de arte, pero también del de historia. Hemos encontrado menciones a un total de once materias: Historia

de la fotografía, Historia del Cine y otros medios audiovisuales I y II, Arte actual, Historia de las artes decorativas europeas, Historia de las Ideas Estéticas (grado de Historia del Arte); Historia Antigua Universal I y II, Metodología e Historiografía, Historia del Arte I y II (grado de Historia).

4.2. Las valoraciones sobre la perspectiva de género y sus aportaciones a la docencia y a la investigación. Las codificaciones

Consideramos en este apartado la valoración que los participantes realizan de las aportaciones de la perspectiva de género a la enseñanza y el aprendizaje de la historia y/o las restantes ciencias sociales. Sus respuestas, entendidas de forma binaria (un escueto sí o no), apenas aportan información. En la pregunta: ¿consideras relevantes las aportaciones de la perspectiva de género a la historia y a las restantes ciencias sociales?, tan solo documentamos un ítem en blanco para el curso 2016-2017, lo que nos proporciona un abrumador 98,55% de respuestas afirmativas. Sin embargo, creemos que debemos tomar esta cifra con cierta cautela porque cuando, más adelante, los estudiantes deban concretar ese supuesto interés explicitando cuáles han sido las aportaciones de la perspectiva de género a la historia, el número de respuestas en blanco o de aquellas en las que estos se muestran incapaces de contestar se multiplica por diez, hasta alcanzar el 14,4% del total.

En el análisis de las respuestas hemos operado en dos niveles: 1) el establecimiento de una serie unidades de significado o categorías temáticas que han sido identificadas a partir de la asignación de un código (codificaciones); 2) el agrupamiento de todas ellas en una serie de unidades mayores (categorías). En un primer momento, hemos podido identificar hasta 19 codificaciones diferentes, que aparecen numeradas y ordenadas por frecuencia decreciente en la tabla 5. Algunas de ellas se documentan con una presencia casi residual, ya que constan en tan solo una o dos ocasiones. Es el caso de la consideración o valor diferencial de las aportaciones de hombres y mujeres; las alusiones a los comportamientos y roles de género; el género como categoría de análisis y su relación con la historiografía; su actualidad y relevancia social; su definición como construcción social y cultural de la diferencia sexual o las alusiones al sexo biológico o la diferencia sexual (Beauvoir, 2005; Butler, 1999 y 2006; Scott, 1990). En sentido contrario, un puñado de codificaciones se reiteran una y otra vez en las respuestas de los participantes. Se trata, especialmente, de las menciones al silencio, la invisibilidad o la marginación de las mujeres (recurrencia de 41) o de aquellas que se refieren al género como perspectiva, punto de atención, punto de vista o enfoque (recurrencia de 30). En una horquilla bastante menor (recurrencia de 13 a 15), aparecen otras codificaciones que destacan la importancia de la perspectiva de género a la hora poner en valor las aportaciones, los logros o el papel de las mujeres en la historia, la denuncia de la prevalencia del androcentrismo en el relato histórico tradicional o la constatación de que la inclusión del sesgo de género implica una aproximación más fiel a la realidad social y contribuir a transformarla. En esta misma línea, queremos destacar la relación entre género y equidad, la no discriminación, las alusiones al feminismo o aquellas que vinculan género e identidades (al referirse a identidad individual o social, identidades de género, auto-concepto o formas de sentirse hombre o mujer). Por último y con una frecuencia muy baja (3 o 4 referencias), constan algunas alusiones al patriarcalismo, a la forma en la que el género contribuye a la formación de ciudadanos o al desarrollo del pensamiento crítico, pero también la aproximación relacional marcada por el binomio masculino y femenino como visión signifiicante del mundo (Bourdieu, 1997) o una concepción más clásica que rescata para la historia tan solo a las mujeres importantes (Figura 1).

Tabla 5

Recurrencia de las codificaciones empleadas para valorar el interés de la perspectiva de género

| Codificación | Recurrencia |
|---|-------------|
| 1. Mujeres invisibilizadas, olvidadas, marginadas | 41 |
| 2. Perspectiva (punto de atención, punto de vista, enfoque) | 30 |
| 3. Aportaciones, logros, papel (de las mujeres) | 15 |
| 4. Sociedad o realidad (conocer y/o cambiar) | 14 |
| 5. Androcentrismo (del relato histórico, hombres importantes...) | 13 |
| 6. Equidad, igualdad | 7 |
| 7. En oposición a la historia tradicional | 7 |
| 8. Identidades | 6 |
| 9. Feminismo | 5 |
| 10. Mujeres importantes | 4 |
| 11. Formación de ciudadanos / Desarrollo del pensamiento crítico | 4 |
| 12. Patriarcalismo | 3 |
| 13. Aproximación relacional (hombres y mujeres; masculino y femenino) | 3 |
| 14. Comportamientos y roles de género | 2 |
| 15. Género como construcción social y cultural | 2 |
| 16. Sexo (biológico, orientación sexual, diferencia sexual) | 2 |
| 17. Valor diferencial de las aportaciones de hombres y mujeres | 1 |
| 18. Aportaciones del género a la historiografía | 1 |
| 19. Actualidad, relevancia social | 1 |

Fuente: elaboración propia.

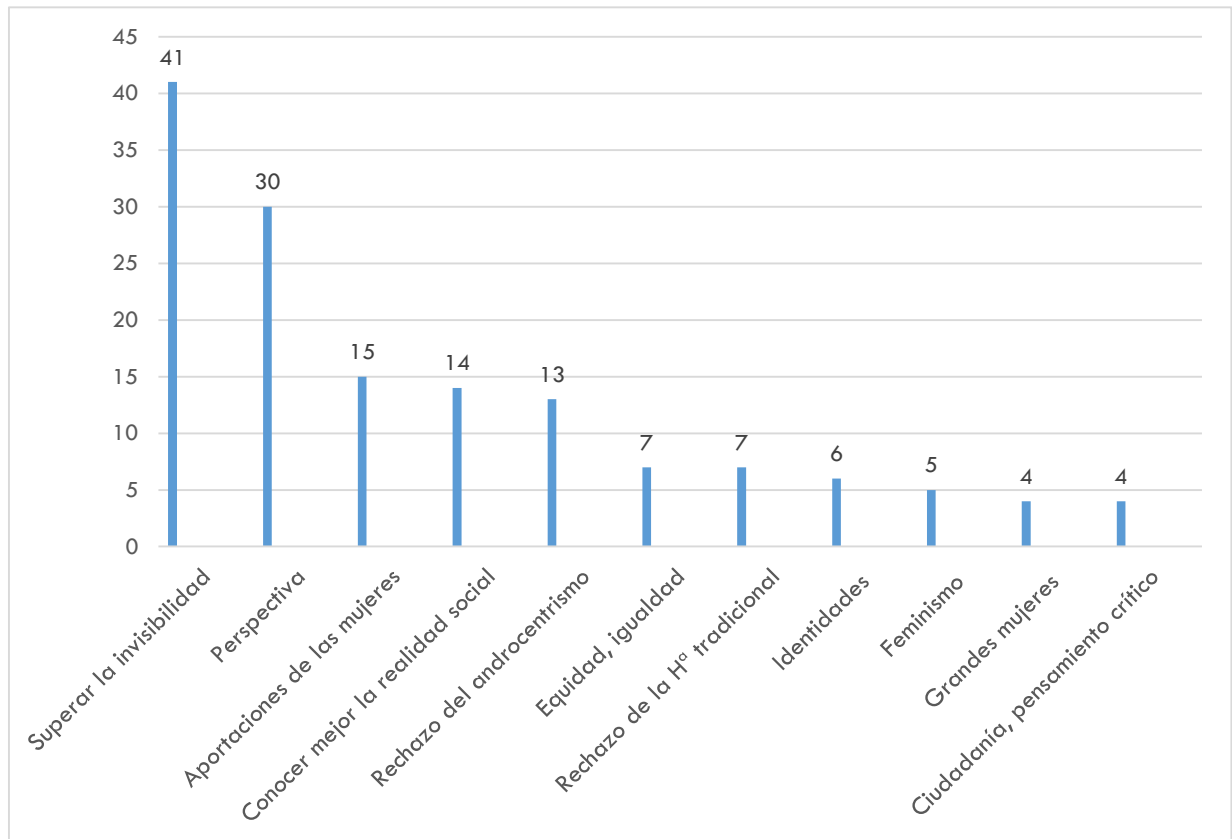


Figura 1. Recurrencia de las codificaciones más utilizadas por nuestros estudiantes para valorar el interés de la perspectiva de género. Fuente: elaboración propia.

4.3. El establecimiento de las categorías

Otro nivel de reducción para realizar el agrupamiento de los datos brutos del registro es aquel que los organiza en categorías temáticas, de modo que las unidades que emergen permiten que el investigador contraste, compare, analice y ofrezca modelos de interpretación y/o de comprensión (Álvarez-Gayou, 2003; Creswell, 2014; Miles y Huberman, 1994; Wolcott, 1994; Simons, 2011; Stake, 2007). Ello nos permite agrupar las codificaciones expuestas en las cuatro categorías referidas en el apartado de metodología: a) las mujeres como sujetos de la historia; b) el género como enfoque o perspectiva; c) el género en su dimensión social; d) otras.

Tabla 6

Categorización establecida a partir de las codificaciones

| Categorías | Codificación |
|---|--|
| Las mujeres como sujetos de la historia | A.1. Aportaciones, logros, papel (de las mujeres) A.2 Valor diferencial de hombres y mujeres A.3 Mujeres importantes A.4 Mujeres invisibilizadas, marginadas... |
| El género como categoría de análisis, perspectiva o enfoque | B.1. Aportaciones del género a la historiografía B.2. Perspectiva (punto de atención o de vista, enfoque) B.3. En oposición a la historia tradicional B.4 Androcentrismo (del relato, grandes hombres) |
| Feminismo y cambio social | C.1. Equidad, igualdad, respeto, discriminación C.2. Feminismo C.3. Patriarcalismo C.4. Actualidad, relevancia social. C.5. Sociedad o realidad (conocer y/o cambiar) C.6. Formación ciudadana / Pensamiento crítico |
| Otros | D.1. Aproximación relacional (hombres y mujeres; masculino y femenino) D.2. Comportamientos y roles de género D.3. Género como construcción social y cultural D.4. Sexo (biológico, orientación, diferencia sexual) D.5. Identidades |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7

Número de codificaciones por categoría y peso relativo de cada categoría en la valoración de la perspectiva de género

| Categoría | A | B | C | D | Total |
|-------------|------|-------|-------|-----|-------|
| Recurrencia | 61 | 51 | 34 | 15 | 161 |
| % | 37'8 | 31'62 | 21'08 | 9'5 | 100 |

Fuente: elaboración propia.

La primera de las categorías es también aquella que goza de un mayor peso porcentual sobre el total (37,8%) (Figura 2). Con ello, nuestros alumnos recogen en primer lugar la que ha sido una de las grandes aportaciones de la historia de las mujeres: su recuperación como sujetos históricos (Fernández, 2001; Scott, 1990). La segunda categoría identifica el género como perspectiva o

enfoque o como instrumento de análisis, además de valorar sus aportaciones historiográficas. Posee un peso que es, porcentualmente, solo algo inferior a la anterior (31,62%) y aparece bajo la forma de respuestas que denuncian la prevalencia del androcentrismo en el relato de las ciencias sociales o el rechazo a otras formas más tradicionales de entender la historia (Crocco, 1997; Lerner, 1979; Woyshner, 2002). Sin embargo, creemos necesario indicar que la presencia relativa de dicha categoría aumenta porque casi la mitad de los estudiantes de la muestra repiten en su respuesta la palabra “perspectiva”, que estaba presente en el enunciado de la cuestión. Si eliminásemos estas respuestas (correspondientes a la codificación B.2), el peso porcentual de la segunda categoría se reduciría a tan solo el 13,02% del total. Finalmente, la categoría denominada “feminismo y cambio social” refiere la lucha por la igualdad, pero también la forma en la que la inclusión de la perspectiva de género permite una aproximación más veraz a la realidad de las sociedades presentes y pasadas. Su peso relativo es también importante (21,08%), aunque aquí las respuestas tienden a parecer algo más fragmentadas. Destacan especialmente las que subrayan cómo formar o formarse en género significa conocer mejor la sociedad o contribuir a cambiarla, el modo en que el género contribuye a una mayor justicia social o a la igualdad y su vinculación con el movimiento feminista.

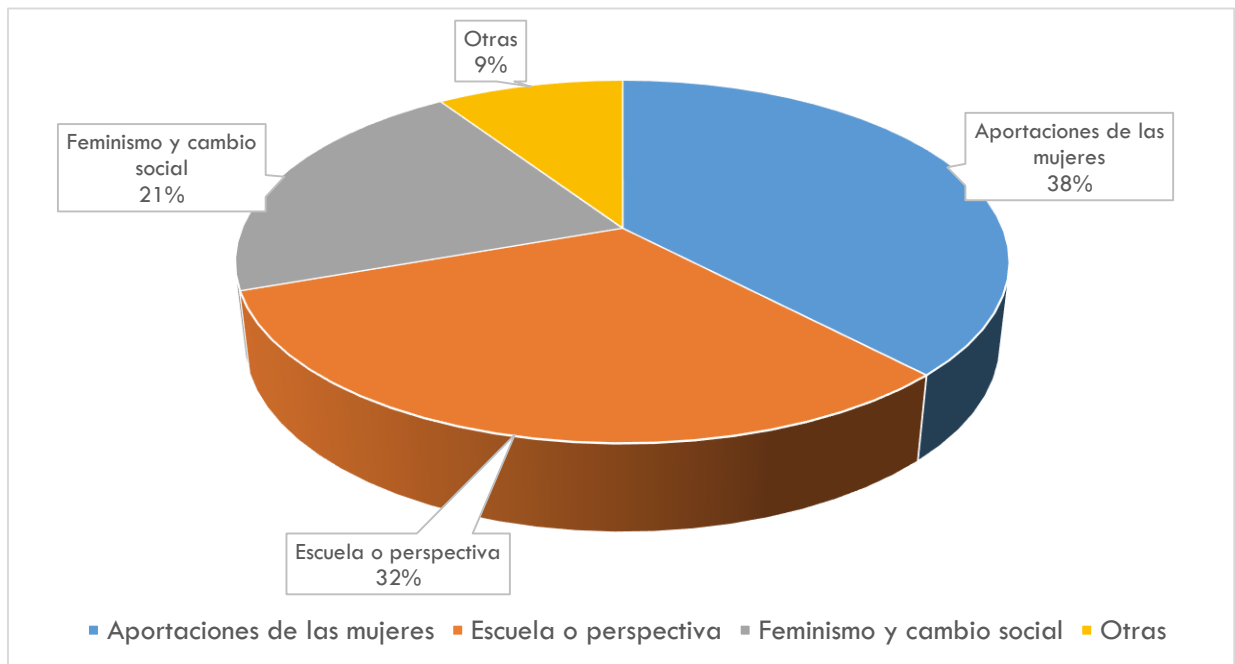


Figura 2. Peso porcentual de las distintas categorías referentes a la valoración del interés de la perspectiva de género. Fuente: elaboración propia.

4.4. Las variaciones según la formación recibida y el género de los encuestados

En este último apartado quisiéramos profundizar en los resultados expuestos, incluyendo otros dos elementos de análisis: 1) la formación previa en género de los participantes; 2) la identidad de género señalada como propia al inicio del cuestionario.

La formación recibida en género parece introducir una primera variante: los estudiantes sin formación tienden a plantear respuestas más sencillas, con solo 1-2 codificaciones diferentes por respuesta. Sin embargo, la complejidad de las aportaciones de los participantes aumenta con el nivel de formación, ya que aquellos que han recibido algún tipo de formación en género tienden

a incluir un número relativamente superior de codificaciones (entre 2 y 3), sin que haya mucha diferencia en función de si dicha formación ha sido específica o transversal. Observamos igualmente una diferencia en la tipología de las categorías que se incluyen en las respuestas: los estudiantes sin formación activan, preferentemente, la categoría A (aportaciones de las mujeres), mientras que los estudiantes con formación prefieren las categorías B y C (perspectiva o enfoque; feminismo y cambio social). Respecto a las codificaciones, el primer subgrupo tiende a activar aquellas que refieren la invisibilidad de las mujeres para la historia o las referencias al binomio hombre – mujer. Tiende, igualmente, a repetir en sus respuestas el término perspectiva. Por el contrario, un mayor nivel de formación, transversal o específica, implica una mayor recurrencia de las codificaciones relacionadas con la oposición a la historia tradicional, el post-estructuralismo feminista, el sexo y la diferencia biológica o las identidades.

Por lo que respecta a las variaciones en función del género de los participantes, queremos en primer lugar recordar que todos ellos se identificaron recurriendo al binomio hombre - mujer, sin optar por otras posibilidades. Esta identificación parece introducir también un sesgo en los resultados, matiz que se evidencia en la categorización y que se muestra de forma aún más marcada en la elección de algunas de las codificaciones. Las categorías A y B -esto es, aquellas que se refieren a las mujeres como sujetos de la historia y el género como perspectiva, corriente o enfoque- son elegidas en términos de casi igualdad tanto en el subgrupo de las mujeres como en el de hombres (un 57% del total de las encuestadas y de los encuestados opta por la categoría A, mientras que en el caso de la categoría B las cifras oscilan entre el 31% de los varones y el 35% de las mujeres). Sin embargo, en la categoría C, correspondiente a feminismo y cambio social, los participantes masculinos duplican las alusiones al feminismo, el patriarcalismo o a las desigualdades (peso relativo del 36,82% en los varones, frente a solo el 14,28% entre las mujeres).

En lo tocante a las codificaciones, ellos son también más proclives a sustentar el interés de la perspectiva de género en aquella definición que lo entiende como la construcción social y cultural de la diferencia sexual (el 15,7%, frente a ninguna mujer). Los varones recurren con mayor frecuencia a la aproximación relacional (binario hombre-mujer), que está presente en un 47,4% de los encuestados masculinos frente al 35% de las féminas. Finalmente, son ellos igualmente quienes recurren más a las codificaciones relativas a las identidades, individuales o sociales, identidades de género, *queer* o LGTBI+, una codificación que aparece en el 21% de las respuestas masculinas frente a solo el 7,14% de las femeninas. En sentido contrario, las mujeres son cuatro veces más proclives que los hombres a subrayar el androcentrismo del relato tradicional de la historia (presente en el 42% de las respuestas femeninas) frente a la aparente ceguera de sus compañeros varones, quienes solo consignan esta codificación en el 5,26 % de los casos. En una línea similar, la mitad de las respuestas femeninas denuncian la invisibilidad de las mujeres para las ciencias sociales o la forma en la que ellas son parte de los denominados “olvidos de la historia” (49,98%), un elemento que tan solo está presente, en cambio, en una de cada seis respuestas masculinas (15,78%). Igualmente, el 42,8% de las participantes alude a la forma en la que el género subraya las aportaciones, los logros y el papel de las mujeres en la historia, algo que señalan solo el 26,3% de los encuestados. Son ellas, finalmente, las únicas que arguyen que estudiar el género proporciona una visión más ajustada de la realidad social, contribuyendo a cambiarla (21,42%) (Figura 3).

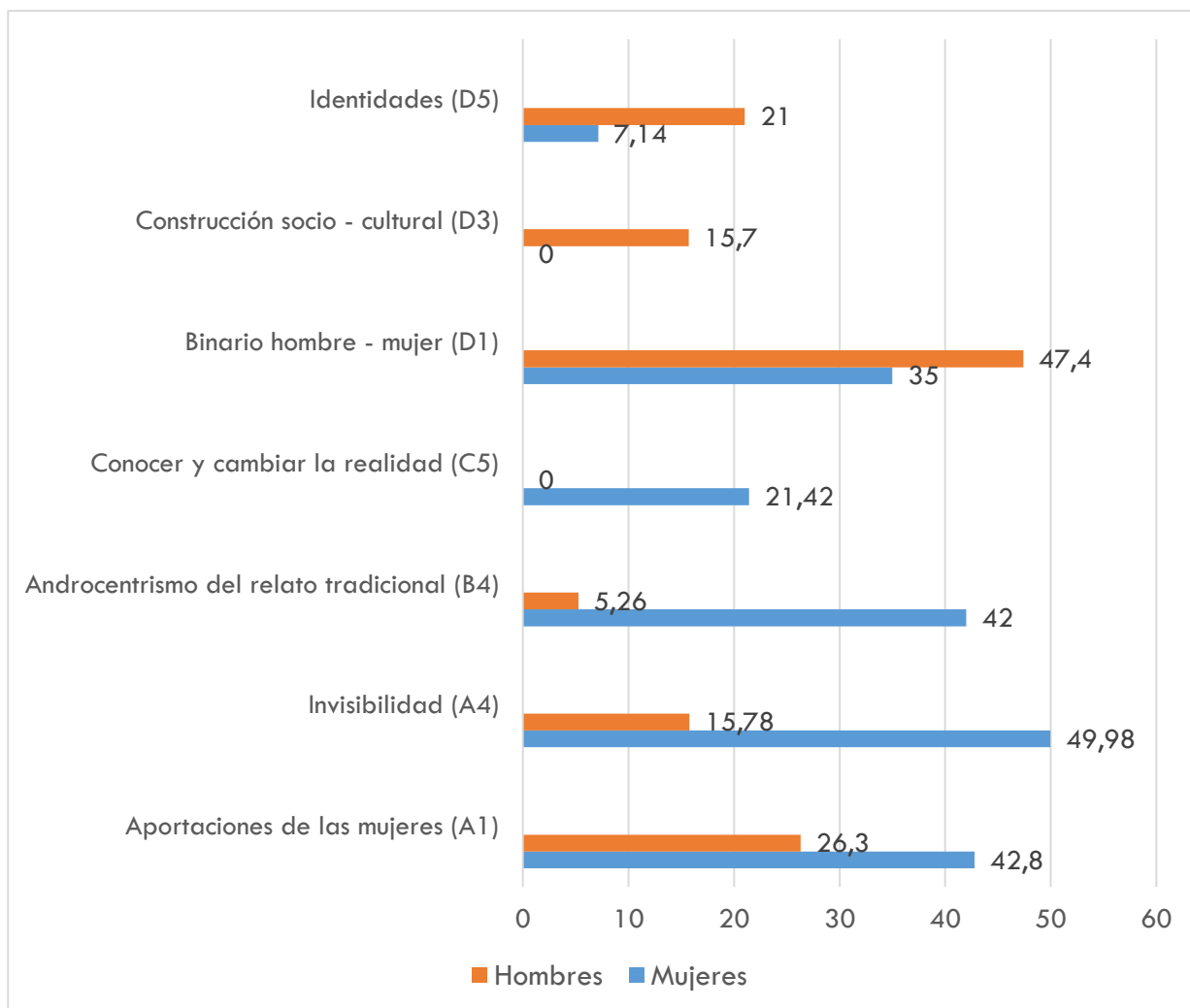


Figura 3. Sesgo de género: variación de las codificaciones en función del género del encuestado (el valor se indica en % sobre el total de las respuestas femeninas y masculinas). Fuente: elaboración propia.

4. Reflexiones finales

El objetivo de nuestro trabajo era, como señalábamos al inicio, relacionar los conceptos de género y formación de docentes de historia para conocer mejor el valor que los docentes en formación otorgan a las aportaciones realizadas por la perspectiva de género. A grandes rasgos, los participantes consideran que la perspectiva de género contribuye, especialmente, a poner fin a la invisibilidad, el olvido y la marginación de las mujeres en la historia, recuperando sus aportaciones y sus logros. En un segundo nivel, conectan género y realidad social, relacionándolos con una mayor equidad y con el feminismo, para finalmente valorar, aunque con un peso relativo menor, la forma en la que el género critica el discurso tradicional de la historia, especialmente en relación al carácter androcéntrico de dicho relato.

Sin embargo, la introducción del género como elemento de análisis dentro de la propia investigación nos obliga a matizar los resultados expuestos. Los varones parecen replicar en mayor modo el binomio hombre – mujer / masculino – femenino, al tiempo que son ellos también quienes subrayan más la relación entre género e identidades. Quizá no sorpresivamente son ellas, en cambio, quienes muestran una mayor sensibilidad hacia la ausencia femenina del relato de la historia, la prevalencia del varón, la forma en la que el género recupera para el presente las

voces de las mujeres del pasado o cómo permite describir en términos diferentes la realidad social. Todo ello parece sugerir una recepción dispar de las aportaciones de la perspectiva de género entre los y las futuras docentes de historia, sugiriendo nuevas líneas de investigación y apuntando la posible necesidad de diseñar e implementar estrategias específicas de trabajo en el aula que tengan en consideración el género de los estudiantes.

Si consideramos el género un elemento básico para el desarrollo, este no puede seguir siendo, únicamente, “cosa de mujeres”. Una sociedad basada en la igualdad de género es también una sociedad más justa y, consecuentemente, una sociedad mejor para todos. Como señala Schiebinger (2018):

Al menos ya hemos abierto los ojos y no podemos volver a un mundo que ignora el género. La innovación es lo que mueve al mundo. Espero haber empezado ya a demostrar que las innovaciones de género despiertan la creatividad ofreciendo nuevas perspectivas, planteando nuevas preguntas y abriendo nuevas áreas de investigación ¿Podemos permitirnos seguir ignorando estas oportunidades? (p. 35).

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado dentro del proyecto “Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes” del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (PGC2018-094491-B-C32).

Bibliografía

- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Alario, T. (2008). *Arte y Feminismo: Your Body Is a Battleground*. Nerea: San Sebastián.
- Alonso, A. M. (1998). El sexismo en el aula. Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. *Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 309-316). Lleida: Universitat de Lleida.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Aresti, N. (2010). *Masculinidades en tela de juicio*. Madrid: Cátedra.
- Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra (1.ª edición de 1949).
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. y Revillard, A. (2008). *Introduction aux «gender studies». Manuel des études sur le genre*. Bruxelles: De Boek.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto andaluz de la mujer.
- Bolufer, M. (2018). *Mujeres y hombres en la historia. Una propuesta historiográfica y docente*. Granada: Comares.
- Bourdieu, P. (1997). Masculine Domination Revisited. *Berkeley Journal of Sociology. Youth and youth culture*, 41, 189-203.

- Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage.
- Crocco, M. S. (1997). Making time for women's history. When your survey course is already filled to overflowing. *Social Education*, 61(1), 32-37.
- Crocco, M. S. (2006). Gender and social education: What's the problem? En Ross, E. W. (ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*, (pp. 171-193). Albany: State University of New York Press.
- Crocco, M. S. y Cramer, J. (2005). Technology use, women, and global studies in social studies teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(1), 38-49.
- Crocco, M. S. y Libresco, A. S. (2007). Gender and social studies teacher education. En S. Sadler y E. Silber (eds.), *Gender and teacher education: exploring essential equity questions* (pp. 109-164). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- De Lauretis, T. (1989). *Technologies of gender. Essays on theory, film and fiction*. Londres: Mcmillan Press.
- Eichler, M. (1991). *Non-sexist research methods. A practical guide*. Nueva York – Londres: Routledge.
- Fernández, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *La inquietud de sí*. Madrid: Siglo XXI.
- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos E.G.B.* Madrid: Serie Estudios 14.
- Harding, S. (1987). *Feminism and methodology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hidalgo, E., Juliano, D., Roset, M. y Caba, A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- Hustvedt, S. (2017). *La mujer que mira a los hombres que miran a las mujeres. Ensayos sobre feminismo arte y ciencia*. Barcelona: Seix Barral.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: feminist research and pedagogy with / in the post-modern*. Nueva York: Routledge.
- Lerner, G. (1979). *The majority finds its past: placing women in history*. Oxford - Nueva York: Oxford University Press.
- Lerner, G. (1993). *The creation of feminist consciousness*. Oxford - Nueva York: Oxford University Press.
- López-F. Cao, M. (2001). Modelos, conductas y estereotipos femeninos en la creación icónica. En A. Fernández. *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 169-205). Madrid: Síntesis.

- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimientos ocultada. *Revista de educación*, 363, 282-308.
- McIntosh, P. (1983). Interactive phases of curricular re-vision. *Working Paper*, 124.
- Miles M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Minnich, E. K. (1990). *Transforming Knowledge*. Philadelphia: Temple University Press.
- Mouffe, Ch. (1993). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. *Debate feminista*, 4(7), 3-22.
- Morant, I., Segura, C., Di Febo, G. y Perry, M.^a E. (2013). Arenal y la historiografía feminista española e hispanista en las dos últimas décadas. *Arenal*, 20(1), 81-105
- Morant, I. (2017). Mujeres e historia. La construcción de una historiografía. En Baena, A. y Roselló, E. (coord.), *Históricas digital. Mujeres en la Nueva España* (pp. 25-54). México: Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones Históricas. Recuperado de http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/mujeres/673_04_03_Isabel_Morant.pdf
- Nochlin, L. (1989). *Women, Art, and Power and other Essays*. Londres - Nueva York: Taylor & Francis.
- Oakley, A. (1998). Gender, methodology and people's ways of knowing: some problems with feminism and the paradigm debate in social science. *Sociology*, 32(4), 707-731.
- Opériol, V. (2013). Le genre en histoire: la construction du féminin et du masculin. *Le cartable de Clío*, 13, 15-23.
- Pagés, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa do Cdhis*, 25(1), 91-117.
- Rausell, H. y Talavera, M. (2019). *Género y didácticas. Una mirada crítica, una aproximación práctica*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Rausell, H. (2019). La historia de las mujeres y el derecho al pasado. En Parra, D. y Fuertes, C. (eds.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas* (pp. 237-253). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Rose, S. O. (2010) *¿Qué es historia de género?* Madrid: Alianza Editorial.
- Rugna, C. M. (2014). Feministas en sus zapatos: historiografía y enseñanza de la historia. *Clio & Asociados. La enseñanza de la historia*, 18, 216-231.
- Ruiz, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *Reire. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 96-110.
- Schiebinger, L. (2004). *¿Tiene sexo la mente?* Madrid: Cátedra.
- Schiebinger, L. (ed.) (2008). *Gendered innovations in science and engineering*. Stanford: Stanford University Press.
- Schiebinger, L. (2018). *Discurs d'investidura com a doctora "Honoris Causa" per la Universitat de València*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Schneuwly, B. (2015). La didactique des disciplines peut-elle intégrer les questions de genre? *Genre, didactique, formation* (pp. 2-6). París: Centre Hubertine Auclert.
- Scott, J. W. (1990). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang y M. Nash (comps.). *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-56). Valencia: Alfons el Magnànim.
- Scott, J. W. (2008). *Género e Historia*. México: FCE.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vavrus, M. (2009). Sexuality, schooling, and teacher identity formation: A critical pedagogy for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 383-390.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. Londres: Sage.
- Woyshner, C. (2002). Political history as women's history: toward a more inclusive curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 30(3), 354-380.

Educar para una ciudadanía crítica: una investigación a partir de los usos y finalidades de la historia escolar

Teaching for a Critical Citizenship: a Research Based on the Uses and Purposes of School History

Néstor Banderas Navarro
Universitat de València
nestor.banderas@uv.es
 0000-0001-8807-1919

Recibido: 28/09/2019
Aceptado: 17/04/2020

Resumen

En esta investigación se examinan los usos y finalidades de la historia en un instituto en relación a la formación ciudadana. El saber histórico tiene gran potencial crítico y permite adquirir criterios para actuar democráticamente. Se emplearán entrevistas semiestructuradas a dos docentes y cuestionarios y narrativas a su alumnado de 1.º y 4.º ESO. La investigación constata un posicionamiento docente híbrido, encontrando rasgos de modelos tradicionales en la enseñanza (el escaso tratamiento de temas controversiales), y críticos, como la creencia en el potencial transformador de la materia. En el alumnado se observarán posiciones objetivistas acerca del pasado, que conviven con ejemplos de mayor capacidad de agencia ante cuestiones actuales. La profundización en estrategias didácticas que aborden la educación política desde la historia redundará en la adquisición de habilidades y actitudes para vivir en democracia.

Palabras clave

Civismo, Modelos de enseñanza, Profesorado de instituto, Política, Currículo.

Abstract

This research examines the uses and purposes of history in a high school in relation to citizen training. Historical knowledge has great criticism potential and allows acquiring criteria to act democratically. Semi-structured interviews with two teachers and questionnaires and narratives will be used for students in 1st and 4th ESO. The research shows a hybrid teaching position, finding traits of traditional models in teaching (the scarce treatment of controversial topics), and critics, such as the belief in the transformative potential of the subject. In the students, objectivist positions about the past will be observed, which coexist with examples of greater agency capacity in the face of current issues. The deepening of didactic strategies that address political education from History will result in the acquisition of skills and attitudes to live in democracy.

Keywords

Civics, Teaching Models, High school teachers, Politics, Curriculum.

Para citar este artículo: Banderas Navarro, N. (2020). Educar para una ciudadanía crítica: una investigación a partir de los usos y finalidades de la historia escolar. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 205-237. doi: 10.6018/pantarei.444791



1. Planteamiento de la investigación

La Educación Secundaria Obligatoria constituye una etapa de enseñanza en la que el alumnado debe desarrollar unos aprendizajes considerados básicos para la ciudadanía hasta los dieciséis años. Este alumnado está en un momento clave para formar su carácter, sus habilidades sociales y su capacidad para desenvolverse en sociedad. Diferentes autores han observado en la adolescencia un escaso compromiso ciudadano (Franklin, 2004; Saha, Print y Edwards, 2007), algo que Funes (2006) concretó señalando una serie de notas características de la ciudadanía juvenil: la desconfianza hacia las instituciones convencionales y los partidos, el escaso interés por la política, así como las identidades difusas en esta materia. Si bien tomar el pulso del interés de los adolescentes hacia la vida política resulta, cuando menos, complicado en algunos estudios se ha comenzado a ver un crecimiento del interés hacia la política por parte de los jóvenes en la última década. Algunos estudios (Díaz-Chorne y Díaz-Catalán, 2016) han señalado, atendiendo a eurobarómetros y a informes elaborados en el marco de la Unión Europea, que no hay una desafección política generalizada en la juventud, algo que se comprueba por la participación en organizaciones juveniles, en el voluntariado o en la expresión de opiniones políticas en las redes sociales de un modo creciente. Se ha constatado en los últimos años un crecimiento en la sensibilización hacia temas como la desigualdad o el cambio climático (Parés y Subirats, 2016), comprobándose un descenso en el porcentaje de jóvenes escasamente interesados por la política (Injuve, 2017). Por tanto, es evidente que esta participación política informal, de carácter sociocéntrico (Arias-Cardona y Alvarado, 2015), va más allá de la concepción formal sobre la política que se ha centrado tradicionalmente en la afiliación, el voto y la orientación política.

A pesar de que las estadísticas parecen avalar la idea de que los jóvenes no son totalmente ajenos a la política, es cierto que persisten importantes límites en cuanto a la comprensión de qué es la política y las dimensiones participativas en ella. El *Informe Juventud en España* de 2016, elaborado por el INJUVE, incluyó una pregunta realizada a 5.002 estudiantes (“¿Qué es en lo primero que suelen pensar cuando oyen la palabra política?”). En ella se obtuvo un 43,1% de respuestas que coincidían en pensar en los partidos políticos y el juego parlamentario, un 23,2% en el gobierno y el Estado y solo un 19,6% en la vida política de los ciudadanos de manera global. Esta última cifra permite afirmar que buena parte de los jóvenes encuestados posee una concepción demasiado estricta del significado de la política.

Atendiendo a esta realidad, consideramos que la escuela y, de modo muy específico la Historia como materia, tienen un papel clave en la formación política y ciudadana del alumnado (Pagès, 2005). Esta relación ha sido defendida desde diferentes voces que han propugnado una didáctica crítica como método para potenciar esta relación (Cuesta, Mainer y Mateos, 2008), establecer un vínculo inequívoco entre educación histórica y ciudadanía (Haste y Bermúdez, 2017) o contribuir, desde el pensamiento histórico, al aprendizaje de las habilidades democráticas (Heimberg, 2009). Esta concepción acerca de los usos y finalidades de la materia de Historia no ha estado, ni está, generalizada por el conjunto del profesorado dado que, la enseñanza de la Historia siempre ha sido un campo de liza entre diferentes actores sociales e instituciones que han tratado de utilizarla de acuerdo con diferentes finalidades. A grandes rasgos, se han podido evidenciar notables diferencias epistemológicas y metodológicas entre la visión de la Historia escolar como una herramienta para construir un conjunto de identidades sociales y los que la han considerado como un útil instrumento para educar mentes libres. En estas páginas se tratará de poner el punto de mira en dos problemáticas presentes en la educación española y, en concreto,

en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: la preeminencia, aún hoy, de enfoques en la enseñanza del pasado que contribuyen a la reproducción de identidades consideradas incuestionables por la presencia de unas ideas acerca de la Historia de tipo objetivista pretendidamente neutrales; así como la falta de enfoques educativos que formen al alumnado en la práctica de la democracia, vinculándolo a las carencias observadas en los estudios anteriormente mencionados acerca de la visión y representación de la política por parte de los jóvenes.

La escasa formación sociopolítica de los adolescentes actuales se debe a múltiples causas, pero es evidente que la educación tiene un papel capital y, en ella, la enseñanza de las materias humanísticas. Nuestra investigación pretende constituir una reflexión acerca del potencial formador en materia política del conocimiento histórico, dado que este tiene un protagonismo esencial en la esfera pública, de acuerdo con las propuestas de Habermas sobre los usos públicos de la Historia (Cuesta, 2011). En todo caso, asumiendo, no obstante, que no es la enseñanza de la Historia la única fuente de conformación de actitudes y prácticas ciudadanas. En momentos como el actual en que los ámbitos de sociabilidad y aprendizaje del alumnado trascienden lo formal, el alcance de la formación histórica en el ámbito de la educación será siempre limitado, si bien puede adquirir un potencial cualitativo evidente al permitir el análisis de las sociedades históricas y actuales y comprender los rasgos del mundo que habitamos. Todo ello debe redundar positivamente en la formación ciudadana, una misión de extrema dificultad (Marí, Moreno e Hipólito, 2016) que debe pautarse y estructurarse por parte del docente dado que, si no se realiza de una manera explícita, no podrá esperarse una transferencia generalizada por parte del alumnado (Levstik, 2014). Por tanto, a lo largo de este trabajo nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué ideas tienen las docentes entrevistadas acerca de la utilidad de la Historia escolar en la formación política del alumnado? ¿Qué concepciones desarrolla su alumnado sobre la potencialidad del saber histórico para la educación política?

Para profundizar en las respuestas de esta cuestión hemos partido de dos hipótesis de trabajo:

1. Los discursos de las docentes de Historia entrevistadas acerca de su práctica educativa no se orientan a educar al alumnado en las habilidades y el ejercicio de la democracia mediante el cuestionamiento de las identidades y la transformación del presente.
2. El alumnado, a partir de la muestra seleccionada, mantiene una concepción limitada de la potencialidad del saber histórico en su contribución a la educación política.

Con la finalidad de examinar el cumplimiento, total o parcial, o el descarte de estas hipótesis de trabajo, hemos convenido en programar los siguientes objetivos:

1. Examinar las convicciones de dos docentes actuales mediante una entrevista para comprobar sus concepciones acerca de los usos y finalidades de la Historia escolar en su práctica de aula en relación a la formación ciudadana del alumnado.
2. Conocer las ideas del alumnado de estas docentes acerca de los usos y finalidades de la Historia aprendida y su relación con la construcción de una ciudadanía crítica.

2. Marco teórico

A lo largo de estas páginas pondremos el foco en tres dimensiones referidas a los usos y finalidades de la Historia escolar: la contribución a la conformación y naturalización de identidades colectivas y representaciones sociales; el papel de la disciplina desde el punto de vista competencial y de las destrezas de pensamiento histórico; y el papel de la materia como formadora y constructora de una ciudadanía crítica y políticamente activa. Esta última dimensión se vinculará con el rol del profesorado para profundizar en este objetivo del pensamiento histórico. Valorar la presencia de estas dimensiones en la presente investigación permitirá comprender cómo el conocimiento histórico escolar puede contribuir a la formación de una ciudadanía democrática o, por el contrario, obstaculizar este proceso educacional.

2.1. La historia como herramienta de reproducción de identidades colectivas

Uno de los usos y finalidades de la Historia escolar con mayor duración y trascendencia (Peck y Seixas, 2008) ha sido el de contribuir a la reproducción de representaciones sociales de manera acrítica y naturalizada (Jodelet, 2000; Moscovici, 1986). Es decir, el estudio del pasado ha servido para facilitar el aprendizaje, generación tras generación, de conocimientos reconocidos por una comunidad social definida culturalmente: percepciones y opiniones identificadas con el sentido común de la colectividad, difícilmente alterables porque devienen de la suma de experiencias individuales y actúan como estabilizadoras del orden social (Moscovici y Hewstone, 1986). Estas representaciones sociales han constituido a menudo identidades colectivas de diversa naturaleza: nacionales, religiosas, étnicas, políticas o de género, entre otras. No obstante, en esta investigación optamos por centrarnos específicamente en las nacionales y las políticas por tener una estrecha relación con los objetivos planteados, si bien podrán comentarse otros aspectos que surjan en la muestra analizada.

En referencia a las identidades nacionales, el pasado ha sido y es un instrumento para legitimar las naciones, tanto en estadios embrionarios como en momentos de mayor auge y poder. Así lo analizaron Hobsbawm y Ranger (2002), quienes se refirieron a la “invención de la tradición” mediante el análisis de una serie de prácticas y de rituales simbólicos que funcionaron como mecanismos para garantizar la cohesión social en torno a un pasado imaginado (Álvarez, 2017). Investigaciones semejantes del hecho nacional en autores como Benedict Anderson (1993), Michael Billig (1995), Anne-Marie Thiesse (1999) o Miroslav Hroch (2001), han coincidido en afirmar que el pasado y las tradiciones sirven como sostén para configurar un relato compartido que permite, no solo sentirse parte de un ente colectivo, sino también luchar y morir por él.

La educación ha constituido un elemento clave en la construcción nacional; por ello, las tradiciones inventadas han tenido un eco indudable en la educación española desde el siglo XIX, momento en que se configuró el modelo de Historias Generales que sirvió para legitimar el Estado-nación liberal. Este modelo ha estado revestido de un “denso manto de tópicos y lugares comunes” (Romero, 2018, p. 113) y siguiendo las investigaciones de autores como Carretero, Castorina, Sarti, Val Alphen y Barreiro (2013) han tenido como notas comunes la valoración positiva del pasado nacional y de la historia política del país, así como la identificación de una serie de acontecimientos pasados, personajes y héroes nacionales considerados fundacionales en el discurso de la nación.

Este uso otorgado a la Historia escolar como formadora de patriotas supone uno de los elementos característicos del código disciplinar consolidado a mediados del siglo XIX: un conjunto de características, valores y suposiciones que configuraron esta materia (Cuesta, 1997). El código disciplinar de la Historia tuvo además del nacionalismo, el memorismo, el arcaísmo y el elitismo como elementos propios del modo de educación tradicional-elitista, fundamental durante el ochocientos, así como también durante periodos dictatoriales (Cuesta, 1997). En esta investigación analizaremos, partiendo de los objetivos marcados, de qué manera se asumen de forma acrítica las identidades colectivas y si el alumnado es capaz de concebirlas de modo plural y no esencialista, algo deseable para la construcción de una ciudadanía crítica.

2.2. La historia enseñada desde el discurso competencial

Otra forma de concebir la educación histórica es la de considerarla como un conjunto de métodos orientados a la investigación: la concepción de esta disciplina como una oportunidad para el aprendizaje de las técnicas y herramientas de la indagación histórica mediante los contenidos de primer y segundo orden. La finalidad de este modo de enseñar historia no se queda únicamente en el ámbito positivista al dar respuesta a preguntas que dan cuenta del objeto de conocimiento (¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde?), sino que tratan de desarrollar destrezas históricas en el alumnado (Gómez y Rodríguez, 2017). Estos conceptos de segundo orden han sido sistematizados desde diferentes voces: por ejemplo, Grant (2018), que señala una serie de habilidades históricas sistematizadas por el *National Center for History in the Schools* en 1996: el análisis de causas y consecuencias o la comparación de la realidad sociopolítica de diferentes áreas. De un modo semejante, desde el ámbito canadiense, Peter Seixas y Tom Morton (2013) configuraron unas habilidades similares para desarrollar el pensamiento histórico en la escuela, imitando así el proceso de los historiadores para examinar las fuentes históricas.

En relación con lo anterior, el enfoque competencial que se ha implantado en la educación europea y española ha supuesto una oportunidad para desarrollar estas habilidades históricas que, desde un enfoque puramente memorístico, no tendrían lugar. La *Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, animó a los Estados comunitarios a implementar una dimensión competencial que combinara los conocimientos con las destrezas, desarrolladas en contextos reales por el alumnado. No obstante, y sin negar las posibilidades de este nuevo marco que la legislación educativa española ha adoptado, se han podido diagnosticar diferentes problemas acerca de este planteamiento en la materia de Historia. Uno de ellos es la generalidad y la insuficiencia de las competencias clave, definidas de un modo global, en su aplicación a la alfabetización histórica (Sáiz, 2013a), así como el predominio de estructuras cerradas y escasamente competenciales en los libros de texto (Bel, Colomer y Valls, 2019; Viñao, 2003). Otro de los problemas es el conjunto de principios economicistas y neoliberales que existen detrás de las competencias. Según autores como Fernández, García y Galindo (2017), el aprendizaje mediante una serie de competencias clave no redundaría en una reflexión crítica sobre el currículum, sino en la incorporación acrítica del alumnado al modelo económico capitalista, que se ve complementado por estrategias de comparación nacional e internacional y un mayor control educativo mediante objetivos de aprendizaje y pruebas estandarizadas (Ydesen y Andreasen, 2019). Supondría, por tanto, concebir el currículum de manera naturalizada sin desentrañar los mecanismos de que dispone este para promover unas actitudes conformistas y acomodaticias al sistema económico imperante (Silva, 2001).

En estas páginas se tratará de advertir de qué modo se concibe la epistemología de la historia por parte de las docentes, valorando si se adoptan estrategias didácticas competenciales y de qué modo influyen en la educación política del alumnado.

2.3. La historia: una disciplina crítica y transformadora

En una tercera dimensión de los usos y finalidades de la materia, la Historia enseñada y aprendida experimenta una relación con el presente, una relación que puede adquirir una función formadora o una función transformadora. En el primer caso, la historia tiene la función de conseguir que el alumnado comprenda los rasgos económicos, sociales, políticos y culturales de las sociedades actuales; un proceso que se detiene en la comprensión profunda de estos rasgos pero que no avanza hacia la previsión o hacia el cuestionamiento, siguiendo las palabras de Febvre (1982). Cuando la historia únicamente sirve para la descripción pasiva del pasado con la finalidad de comprender el presente, esta se sitúa en la “mneme” (Lomas, 2011) y puede acabar cayendo en la legitimación. No obstante, en una segunda dimensión, la Historia escolar adquiere una función transformadora y de recuerdo como acción de búsqueda (“anamnesis”), siguiendo la conceptualización de Carlos Lomas (2011).

La Historia, concebida de forma crítica, tiene por finalidad la educación en valores propios de la ciudadanía y proviene de lo que Carretero, Rosa y González (2006) señalan como la racionalidad crítica de la Ilustración. Concebir la materia histórica desde este punto de vista es una decisión consciente, que tiene sus bases ideológicas en diversos referentes intelectuales que han tratado de orientarla hacia esta dimensión. Hacia 1916 el estadounidense John Dewey señaló en *Democracia y Educación* que la Historia debía protagonizar un papel fundamental en la transformación educativa; la consideraba una disciplina con gran potencial para la comprensión y el cuestionamiento del presente. Señalaba Dewey (1995, p. 185) que “estudiada de esta manera, la historia llegaría a ser naturalmente de mucho más valor ético en la enseñanza”. Este enfoque, por tanto, viraba desde la concepción del currículo cerrado y con una mera función informadora, hacia el ámbito de la actuación y el compromiso, lo cual permitiría contribuir a la formación política ciudadana desde la educación.

No obstante, fue la pedagogía crítica en el siglo XX la que ofreció una malla conceptual y una serie de reflexiones teóricas sobre las finalidades de la materia, y la que estableció las bases para que, a finales de esta centuria, surgieran de nuevo voces de profesionales de la Historia que enlazaran con este paradigma. Paulo Freire es, quizás, el referente más decisivo por su influencia posterior, autor que criticó la “educación bancaria” (Freire, 1975; 2009) propugnando así una educación problematizadora, una alternativa donde el conocimiento se construye en un proceso complejo en que el alumno interviene de una manera decisiva y no acepta, sin más, “un futuro preestablecido” (Freire, 1975, p. 96), sino que se convierte en un sujeto que cuestiona la realidad.

Siguiendo los referentes de Freire, Michael Apple esbozó el concepto de “intelectual orgánico” con el que propuso referirse al sujeto capaz, ya no de reproducir en la escuela el orden imperante, sino de cuestionarlo desde su acción (Silva, 2001), propuesta que permitirá constatar de qué modo los sujetos docentes de esta investigación adquieren esta funcionalidad desde su condición profesional. Otro autor coetáneo, Henry Giroux (1990), defendió un enfoque liberador del currículum y una concepción de la escuela en la que esta permitiera el ejercicio de la

democracia y de las habilidades inherentes a ella: la discusión, el razonamiento, el debate y la confrontación de ideas, procedimientos propios de la Historia, como se ha comentado anteriormente.

Esta tercera dimensión sobre los usos y finalidades de la Historia ligada a la educación para la ciudadanía crítica ha sido compartida y desarrollada por autores de diferentes espacios geográficos: el español, con Francisco García y Nicolás de Alba (2009); el inglés, con Hugh Starkey (2012); el francés, con François Audigier (1999) o Tutiaux Guillon (2003); o el estadounidense con David Schugurensky (2012), por citar ejemplos representativos. En todas estas aportaciones encontramos una nota característica: la apuesta por la educación cívica, ciudadana y política, conceptos que entrañan importantes diferencias. Entendiendo de un modo estricto la educación cívica como la formación en el comportamiento respetuoso de las normas de convivencia pública –quizás de manera acrítica o pasiva–, cabría dar un paso más hacia la educación de la ciudadanía y apostar claramente por lo que Goldberg y Savenije (2018), Ramos (2016), Levstik y Barton (2008) y McCully y Barton (2007) han señalado, la participación en controversias reflexivas, la conformación de posiciones independientes en el alumnado, el análisis de diferentes puntos de vista a partir de distintas fuentes, así como la comprensión de problemas actuales relacionados con la *polis* (Muñoz, 2017). Estas habilidades políticas democráticas permiten cuestionar e impugnar el currículum establecido y desnaturalizar lo que se da por real (Romero, 2018), así como situar al docente en una posición beligerante hacia posturas antidemocráticas de diversa índole (Trilla, 1992).

Para ello, es fundamental que esta educación histórica de carácter crítico una la educación en las habilidades democráticas y las destrezas del saber histórico a la de la construcción de identidades plurales, múltiples e inclusivas, pues de lo contrario se continuaría perpetuando la asunción de identidades asumidas de manera naturalizada. Como bien señaló Silva (2001), haciendo mención a las aportaciones de las teorías críticas y poscríticas, el currículum como espacio de poder transmite ideología y reproduce estructuras sociales. En este sentido, resulta una tarea urgente deconstruir los rasgos eurocéntricos, androcéntricos y heteronormativos del currículo para avanzar hacia una mayor incorporación de los enfoques del posmodernismo, el poscolonialismo, el feminismo y la pedagogía crítica (Segall, Trofanenko y Schmitt, 2018). La toma de perspectiva desde un punto de vista plural facilitará que el alumnado aplique los aprendizajes a nuevos contextos de una manera autónoma (Lesh, 2011) e, incluso, permitirá enfocar la educación hacia la orientación ética del alumnado (Rüsen, 2005, 2015).

Es evidente que apostar por visibilizar la multivocalidad de la historia, así como generar espacios educativos para valorar la diversidad de perspectivas sobre los acontecimientos históricos, implica una opción docente y decisiones en cuanto a qué historia enseñar y cómo hacerlo. La multiperspectividad en la construcción del relato histórico supone incluir diferentes narrativas que incidan en su carácter intersubjetivo (Wansink, Akkermann, Zuiker y Wubbels, 2018). Ello implica una serie de reflexiones por parte de los docentes desde el punto de vista historiográfico. En este sentido, la renovación en la historiografía planteada por la Escuela de Annales pero, sobre todo, en los años 60 del siglo XX, supuso abordar temas que habían quedado marginados de la academia: sujetos subalternos que no habían estado presentes, como las mujeres o los obreros. Comenzó a tomar forma la historia *desde abajo*, poniendo el foco de análisis en los sujetos que permanecían aún fuera de los relatos históricos de los grandes personajes y acontecimientos. Algunas de las corrientes historiográficas más fecundas fueron la historia social y sociocultural, la

historia del movimiento obrero o la historia de género. Resultará de gran interés observar en qué posición se sitúan las docentes entrevistadas sobre este aspecto en particular, dado que algunas investigaciones (Montaña, 2015; Parra, 2010) han incidido en la falta de formación historiográfica de los futuros maestros y profesores, lo cual puede llevar a concebir la historia, no como una construcción sociocultural multivocal, sino como un relato cerrado, incapaz de formar políticamente al alumnado, algo constatado también por investigaciones sobre los recuerdos del alumnado de su etapa escolar (Gómez, Rodríguez y Mirete, 2018; Parra, 2019). Aun así, y aunque se escapa del alcance planteado en nuestra investigación y enlaza con los debates de la transposición didáctica (Chevallard, 1997; Mattozzi, 1999), habrá que considerar cómo se incorporan los avances historiográficos en las aulas (Prats, 1997), valorando al mismo tiempo cómo la escuela es capaz de construir un conocimiento que vaya más allá de la mera transformación desde un saber sabio o científico. En este proceso de descontextualización y recontextualización el saber escolar adquiere una especificidad evidente, rompiendo ese carácter de mimesis con el saber académico que, en ocasiones, ha postergado a la escuela a un lugar secundario (Cuesta, Mainer y Mateos, 2008).

2.4. El papel del profesorado de historia en la formación política del alumnado

Enlazando con lo anterior, las decisiones docentes tienen un protagonismo clave para el desarrollo de una educación crítica. Estas decisiones sobre la construcción del conocimiento histórico en el aula supondrán desarrollar unas actitudes en el alumnado en relación al pasado, así como unas destrezas históricas que influirán en sus habilidades democráticas, aun teniendo en cuenta la limitación de la escuela como formadora de una cultura política. La influencia del profesorado sobre el alumnado en este sentido ha sido analizada por autores como Fuertes (2016), que valoró el grado de formación política y de cuestionamiento de la dictadura que ejercieron los profesores del Tardofranquismo a partir de la enseñanza de la Historia. Este autor valoró que, si bien este modelo docente fue minoritario por causas evidentes, tuvo una repercusión notable en el alumnado, lo cual también constata Asensi (2017) en un contexto temporal más reciente al investigar acerca de cómo el alumnado educado desde un punto de vista problematizador recuerda mejor y de manera más compleja los contenidos históricos aprendidos. Asensi (2017) concluye que el hecho de que el alumnado asuma posturas poco históricas acerca del pasado – concretamente ella analiza las percepciones sobre el Estado del Bienestar que tienen antiguos alumnos de Bachillerato –, se debe a un tipo de enseñanza de la historia poco crítica y de carácter memorístico. En esta misma dirección, convendrá ahondar en la capacidad de agencia del alumnado educado históricamente desde un punto de vista crítico, valorando su capacidad para deconstruir representaciones sociales e identidades naturalizadas. Algunos estudios empíricos recientes (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018) han permitido concluir, tras una aplicación en una investigación de aula basada en las categorías de conciencia histórica de Rüsen, que el alumnado capaz de construir visiones históricas complejas y críticas es minoritario. No obstante, estos autores también plantean que es posible realizar, desde la asunción de un modelo docente crítico, propuestas didácticas en que el alumnado tenga un protagonismo esencial en el debate entre pasado y presente a partir de una cuestión controversial.

Por tanto, teniendo en cuenta las investigaciones teóricas y empíricas realizadas, abordaremos el análisis de los usos y finalidades de la Historia escolar y la vinculación con la formación política desde la enseñanza y el aprendizaje de esta materia. Para ello, atenderemos a la diferenciación de tres modelos docentes: un modelo técnico o tradicional, basado en la reproducción de

identidades naturalizadas, como las políticas; un modelo práctico, cuya base pedagógica es el constructivismo y pone el acento en las habilidades de pensamiento histórico; y un modelo crítico que, como se ha comentado, busca la emancipación de la persona mediante la comprensión y el cuestionamiento del presente y su participación en la *polis*.

El modelo crítico no parece estar mayoritariamente implantado en las aulas españolas y ello ha sido constatado por investigaciones diversas para momentos diferentes como la de Parra (2013) centrada en el alumnado de los últimos años del antiguo BUP, en que analiza la carencia de usos públicos críticos de la historia enseñada. El autor también advierte acerca de las resistencias actuales por la presencia de posturas neopositivistas que apuestan por una enseñanza pretendidamente neutral. Este último aspecto también fue investigado por Martínez (2013) en su tesis doctoral acerca de la enseñanza de la Transición en docentes. Este concluyó que predominan visiones poco críticas entre el profesorado y representaciones de la ciudadanía muy restrictivas, suponiendo este hecho una apuesta muy poco decidida por una enseñanza problematizada que aborde la controversia y la formación política. Se tratará en esta investigación de detectar de qué modo se configuran los modelos docentes en las profesoras investigadas y si sus decisiones pedagógicas contribuyen a la adquisición de habilidades democráticas en el alumnado.

3. Metodología de la investigación

La pretensión de esta investigación es analizar los usos y finalidades de la Historia escolar en el contexto de un aula en relación a la formación política que recibe el alumnado. Para ello, se ha propuesto utilizar una metodología de investigación de tipo mixto, que permite comparar perspectivas que provienen de datos cualitativos y cuantitativos (Angulo y Redon, 2017; Holloway, 1997; Van Maanen, 1983). Así, a partir de estos objetivos de la investigación diseñamos un estudio de campo descriptivo, naturalístico y contextual. Es un estudio no experimental, dado que no se busca intervenir en las variables estudiadas, sino analizar los discursos y los materiales que se han considerado como instrumentos de investigación (Albert, 2006).

La dimensión cuantitativa proviene de la recogida de datos del alumnado de Educación Secundaria, analizando así un caso con bastantes variables y constituyendo una investigación posterior al hecho, *ex post-facto*. En primer lugar, se ha producido el hecho (las clases de los grupos de la ESO y la impartición de un curso académico por los docentes) y después se han analizado las percepciones del alumnado.

La dimensión cualitativa, que tiene una fuerte presencia en la investigación, se aborda mediante el análisis de los discursos y representaciones del alumnado, así como de sus docentes. Esta dimensión permite poner la atención en lo particular, establecer comparaciones sobre el caso analizado y entender la realidad de manera holística.

El trabajo de campo se caracteriza por disponer de una muestra compuesta por 2 docentes y 68 alumnos, de tipo casual o por facilidad de acceso (Bisquerra, 1989), escogida por criterios de proximidad al caso de estudio. El alumnado pertenece a diferentes grupos de 1.º y 4.º de ESO, cuyos docentes son los analizados en la investigación pertenecen a un centro de Educación Secundaria de la provincia de Valencia del curso escolar 2017-2018, centro con una población de 975 alumnos y 85 profesores. La diversidad dentro del alumnado permite observar diferentes

tendencias y comportamientos en grupos del mismo nivel, así como establecer comparaciones entre diferentes cursos. Las características de las docentes son las siguientes:

- A. R.: docente, de sexo femenino, de 26 años, graduada en Historia, Máster de profesor de Educación Secundaria Obligatoria, impartiendo clase desde septiembre de 2017 como funcionaria interina.
- M. E.: docente, de sexo femenino, de 28 años, licenciada en Historia, Máster de profesor de Educación Secundaria Obligatoria, impartiendo clase desde septiembre de 2017 como funcionaria interina.

Respecto al alumnado, estos se distribuyen de la siguiente forma:

- 1.º ESO C: 15 alumnos, profesora M. E. En este grupo hay generalmente un buen comportamiento y diferentes ritmos de trabajo: mientras un conjunto de la clase tiene asumidas unas pautas continuas de trabajo y un buen acompañamiento familiar, hay otro conjunto de alumnos con dificultades que trabajaba con material adaptado. Es una clase con alumnado de origen local o de pueblos cercanos, con una minoría de alumnos de etnia gitana.
- 1.º ESO G: 12 alumnos, profesora A. R. En este grupo hay un clima de trabajo más difícil, con un comportamiento, en ocasiones, poco adecuado para la dinámica del aula. El nivel académico es bajo y los objetivos del currículum se adaptan a un nivel más básicos. Hay una mayoría inmigrante en el aula de alumnos con orígenes diversos (Sudamérica, Europa del este, Marruecos).
- 4.º ESO C: 20 alumnos, profesora A. R. En este grupo hay un buen comportamiento generalizado, a pesar del nerviosismo que hay en ellos en ocasiones. El nivel académico es ordinario y no presenta grandes disparidades. Es una clase con una gran mayoría del alumnado de origen local.
- 4.º ESO A: 21 alumnos, profesor N. B, autor de la presente investigación. En este grupo hay un comportamiento óptimo con interés hacia el estudio y el trabajo. El nivel académico es muy bueno en general y el alumnado es, en su gran mayoría, de la localidad del centro educativo. La inclusión de este grupo, con un docente diferente, se debe a la disponibilidad existente en el centro para obtener dos grupos del mismo nivel, así como para facilitar la diversificación de los puntos de vista en las respuestas del alumnado.

Los instrumentos de investigación han sido sometidos a una validación por expertos en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, siendo estos, la investigación por encuesta con el instrumento de recogida de datos del cuestionario, desde la dimensión cuantitativa; y la entrevista semiestructurada y las narrativas desde la dimensión cualitativa. Todo el trabajo de campo se ha realizado al finalizar el curso escolar 2017-2018 durante el mes de junio en un corto espacio de tiempo, llevándose a cabo en primer lugar el cuestionario y la narrativa al alumnado y, posteriormente, las entrevistas a las docentes. Ello obedece al objetivo de indagar en las percepciones de docentes y discentes sobre lo ocurrido durante un año académico, sin intervenir directamente en el desarrollo de las clases.

Respecto al cuestionario, este se ha utilizado con el alumnado con el fin de servir como instrumento de recopilación de datos y se ha dividido en dos partes claramente diferenciadas. En primer lugar, se han diseñado cuatro preguntas cerradas, con diferentes ítems, que tienen el objetivo de establecer regularidades en cuanto a las respuestas mediante una escala Likert (Bisquerra, 1989). En segundo lugar, se han incluido cuatro preguntas abiertas que permiten obtener información directa del alumnado a partir de sus propias palabras. El objetivo es indagar en la metodología de las clases de la materia de Historia, detectar diferencias entre los grupos en cuanto a las estrategias metodológicas, conocer la visión del alumnado acerca del rol del profesor y profundizar en sus representaciones sobre la materia y su contribución a la formación política.

En cuanto a la entrevista semiestructurada, esta ha sido escogida por ser un instrumento de investigación cualitativa óptimo para analizar las ideas, los diferentes puntos de vista y representaciones de las dos docentes investigadas (Ruiz, 2009). Se han diseñado cinco grandes preguntas, guardando un orden progresivo y generando un clima fluido de conversación controlada y profesional. La naturaleza de la entrevista semiestructurada permite realizar pequeñas modificaciones en la ejecución de la entrevista gracias a la flexibilidad que permite este tipo de instrumento, e incluso solicitar a las entrevistadas aclaraciones para profundizar en algún punto. El objetivo de las entrevistas ha sido el de conocer el posicionamiento docente ante temas conflictivos en la materia de Historia, conocer la propia visión acerca de la metodología empleada en el aula, así como indagar en la opinión del profesorado en cuanto a la formación política derivada de la enseñanza del tiempo histórico.

En referencia a la narrativa, instrumento de investigación cualitativo, se solicitaba mediante una pregunta abierta que el alumnado escribiese una carta a un compañero de un curso anterior explicándole cómo se había abordado en el aula un tema determinado del nivel cursado. Este instrumento se ha utilizado en otras investigaciones de referencia para analizar otras dimensiones de la enseñanza de la materia (Gómez y Sáiz, 2017). En el enunciado de la narrativa se escogieron temas controversiales y abiertos, con el fin de valorar de qué modo se enseñaron en el aula e indagando en la cuestión de si se abordaron o no desde una dimensión crítica y política. En el caso de 1.º ESO se pudo optar por redactarla acerca de cómo se abordó el concepto de democracia en la Atenas clásica o la expansión de Roma; mientras que en el caso de 4.º ESO las opciones fueron el estudio de los totalitarismos, o del pasado traumático de España: la Guerra Civil y el Franquismo. En los enunciados de las narrativas se introdujeron las siguientes subpreguntas con el fin de guiar al alumnado y permitir un mayor desarrollo: “¿Se emitieron opiniones en clase? ¿Consideras que el profesor tomó partido o expresó su opinión? ¿Hubo alguna comparación con la actualidad o entre épocas históricas?”

En cuanto a los procedimientos de análisis de los instrumentos expuestos, se ha optado por las técnicas más adecuadas, de acuerdo a la naturaleza cuantitativa y cualitativa de estos. En el caso de los cuestionarios, se ha establecido una diferencia en el procedimiento para las preguntas cerradas y las preguntas abiertas. En el caso de las preguntas cerradas, la técnica de análisis fue el empleo de hojas de cálculo y la elaboración de gráficos para comparar grupos y preguntas diferentes que remiten al mismo objeto de estudio, con el objetivo de corroborar las tendencias observadas.

En cuanto a las preguntas abiertas del cuestionario y las narrativas, se ha optado por analizarlas por medio del método cualitativo de análisis de contenido (Ruiz, 2009), del mismo modo que las

entrevistas al profesorado. Al tratarse de datos expresados de manera narrativa, y desde una dimensión cualitativa, se ha tratado de captar los significados de manera profunda. Para ello, se ha seguido el proceso de codificación propuesto por Strauss y Corbin (2002), inmerso en un proceso de selección, categorización, comparación e interpretación (Bisquerra, 1989). Con la finalidad de reducir la información y poder trabajarla, se han extraído una serie de unidades de significado que han permitido segmentar los textos. Las unidades de significado son unidades mínimas que tienen un sentido que se puede individualizar atendiendo al marco de los objetivos de la investigación. Estas unidades de significado fueron agrupadas provisionalmente en códigos, proceso útil para definir la manera de trabajar con los datos que se están analizando y para recuperar posteriormente su significado (Gibbs, 2012). Los códigos permitieron agrupar unidades de significado que ejemplificaban una misma idea para, posteriormente, incluirlos en categorías. La codificación es una tarea que requiere trabajar sistemáticamente con los datos, por lo que se ha optado por la combinación de una lógica inductiva y una deductiva (Ruiz, 2009). Por ello, se ha establecido en primer lugar una organización inicial de los datos para, posteriormente, ajustar la codificación a nivel más teórico y lograr una mayor coherencia que permita indagar en los objetivos de la investigación.

Las categorías han permitido agrupar diferentes códigos bajo criterios temáticos para, de este modo, facilitar el posterior análisis. El instrumento utilizado para organizar y trabajar con los datos ha sido el de las matrices o cuadros de doble entrada, que ha permitido comprender una perspectiva global de los datos y facilitar la comparación. Dado que el proceso de categorización ha supuesto una agrupación en amplios marcos de información, ha sido necesario establecer subcategorías que agruparan códigos de semejante temáticas para poder trabajar de manera sistemática con los datos.

Con el objetivo de facilitar el análisis y la posterior comparación, así como por la naturaleza diversa de los datos, se ha optado por emplear diferentes agrupaciones códigos para los instrumentos de investigación del profesorado (entrevista semiestructurada) y para los del alumnado (preguntas abiertas del cuestionario y narrativa). Aun así, las diferencias no han sido muy significativas y se ha mantenido la estructuración básica de las grandes categorías.

En el caso de la entrevista semiestructurada, las categorías explicativas han sido las siguientes: “Usos y finalidades de la Historia”, que agrupa códigos referidos a la utilidad otorgada por los docentes al pensamiento histórico, las finalidades de la historia escolar y la formación política en esta materia; “Contenidos y enfoques científicos”, en la que se han sistematizado las referencias a enfoques científicos positivistas y plurales en la enseñanza de la historia, así como los contenidos trabajados en el aula que tienen relación con la formación política; “Metodología didáctica”, categoría en la cual se ha considerado necesario incluir subcategorías para sistematizar la información acerca de las estrategias de enseñanza, el papel del docente, la dinámica de aula, las dificultades en la enseñanza de la historia y la evaluación; y “Concepciones sobre la formación política”, en que se han incluido los códigos referidos a las concepciones acerca del sistema educativo y su papel en la formación política del alumnado.

Respecto a los instrumentos que indagan en las percepciones del alumnado, se han sistematizado las mismas categorías, generándose leves modificaciones en cuanto a la codificación. En la categoría de “Usos y finalidades de la historia” se han incluido no solo aspectos sobre las finalidades de la materia, sino también las referencias a la actualidad en el aula de Historia, así

como cuestiones epistemológicas de la disciplina. En la categoría “Contenidos y enfoques científicos” se ha establecido una diferencia entre contenidos trabajados en los diferentes niveles educativos y entre enfoques positivistas y plurales del saber histórico. En la categoría de “Metodología didáctica” se han abordado aspectos como el papel del docente, las estrategias de enseñanza, los materiales y la evaluación. Por último, en la categoría de “Concepciones sobre la formación política” se ha convenido incluir todo lo relacionado con la adopción de posturas referidas a la imparcialidad, la neutralidad y la presencia de temas políticos en el sistema educativo.

El proceso de categorización ha permitido dar un paso hacia la interpretación del texto y facilitar la comparación entre la visión del alumnado y del profesorado, teniendo presente la pregunta de investigación, que ha servido para hacer las revisiones y modificaciones pertinentes en todo este proceso de análisis de contenido.

El análisis de los datos, tanto los provenientes del alumnado como especialmente del profesorado, se ha abordado empleando una serie de modelos didácticos, caracterizados de manera general, inspirados en las aportaciones de Rozada (1997), Pozo, Asensio y Carretero (1989) y Silva (2001) desde el campo de la Pedagogía y de la Didáctica de la Historia. Estos modelos, sistematizados bajo un modelo de tipos ideales, son tres: la Historia como reproductora de identidades, la Historia como método y la Historia en su relación con el presente, desde la perspectiva informadora o transformadora. Estos modelos se suelen presentar de manera híbrida y se pueden sistematizar en tres visiones o paradigmas de la enseñanza de la historia: la tradicional, la práctica y la crítica, como se ha desarrollado anteriormente. Los rasgos de estos tres modelos se analizarán en las docentes entrevistadas para valorar de qué modo y en qué grado participan de ellos, así como en las declaraciones del alumnado, con el objetivo de comparar los datos. Se asume que este estudio supone tan solo un acercamiento a un campo de investigación que requiere de mayor desarrollo y que se antoja fundamental para comprender lo que se desarrolla en las aulas, ese espacio privilegiado para entender el papel de la escuela en la formación de la ciudadanía.

4. Resultados y discusión

4.1. “Con la finalidad de ser un ciudadano activo...”: percepciones del profesorado acerca de la finalidad de la Historia

Las percepciones e ideas del profesorado acerca de su disciplina condicionan la práctica educativa que implementan, por lo que conviene realizar un análisis de estas concepciones en las dos docentes entrevistadas. Para ello, se seleccionarán unidades de significado relevantes de acuerdo con las categorías establecidas, que nos servirán para analizar las percepciones de las docentes y llegar a una serie de conclusiones sobre sus perfiles profesionales. Queda patente en primer lugar que, en ambas profesoras, existe una convicción profunda de que la historia debe formar cívica y políticamente al alumnado –de acuerdo con las propuestas teóricas de autores como García y de Alba (2009) o Starkey (2012)–, considerándose esta como una función absolutamente relevante. Esta convicción se puede observar en las entrevistas en reiteradas ocasiones: “hay una falta de sentido cívico o sobre todo de sentido político dentro de nuestras

aulas”¹ (M. E.); “si no se hace se tiene una generación que está dormida, es pasiva” (M. E.); o “... para poder participar de forma activa en la política, debes formar al alumnado para que entiendan lo que está pasando y sepan cuál es la variedad de posibilidades políticas o la situación política del país, o a nivel internacional, que están viviendo”. Para A. R. también resulta clave enfocar la historia desde el objetivo de que los alumnos “tomen conciencia de la situación actual y de cuál puede ser su papel delante de esa situación política”. Consideran ambas que esta materia –con mayor facilidad que otras– permite generar un espacio aprovechable para tratar temas que se vinculan fácilmente con lo político y los problemas actuales, lo cual supone ligar la educación histórica con la construcción de la ciudadanía (Haste y Bermúdez, 2017). Además, A. R. piensa que la gran mayoría de los docentes utilizan este enfoque en sus clases algo que, si bien requiere una investigación más extensa, no parece constatarse a partir de lo analizado por autores como Martínez (2013), que señala que predomina una concepción minimalista de la ciudadanía en los docentes, centrada en aspectos como los derechos y deberes, pero no en la promoción de la participación social; o por Parra (2013), que indica que este enfoque está sometido a resistencias por la tendencia a evitar el conflicto en las clases de Historia y optar por una disciplina concebido de modo más tradicional o neopositivista.

No obstante, existen algunas diferencias entre ambas docentes. El discurso generalista de que la educación y, por ende, la Historia como disciplina escolar debe ayudar a fomentar un carácter participativo y activo en la sociedad –ideas presentes en la tradición de la pedagogía crítica: Dewey (1995) o Silva (2001)–, se concreta con diferencias respecto al modo de enfocar la materia. Mientras A. R. afirma que la formación política desde la historia debe suponer un conocimiento amplio para el alumnado de las diferentes opciones políticas que existen en el mundo, M. E. va más allá en este sentido y afirma esta debe formar políticamente, incluso censurando opiniones “radicales” o “marginaciones sexuales, morales y racistas” que se puedan dar en el alumnado. Vemos, en este caso, una interpretación de las ideas del docente como intelectual transformador (Giroux, 1990; Silva, 2001), en la que no solo se trata de facilitar el aprendizaje de determinadas culturas políticas, sino que se deben cuestionar ideas pertenecientes al ámbito personal del alumnado en aras de su completa formación como ciudadano. Posteriormente en la entrevista, la docente desarrolla esta idea y verbaliza su convicción de que existe un “espacio compartido” en la escuela, es decir, unos valores generales y transversales que deben ser impulsados. Para esta profesora, cualquier ideología no está permitida dentro del sistema educativo, sino que hay un conjunto de valores aceptados en los que la escuela debe implicarse, defendiéndolos más allá de las opiniones que puedan tener los alumnos o sus familias, haciendo una clara referencia a los posibles puntos de vista que aparecen en las aulas que incurrir en algún tipo de discriminación. La mayor implicación de M. E. defendiendo un discurso en el que la historia debe tomar un papel transformador contrasta con lo sugerido por su compañera A. R., como veíamos en las citas anteriores. M. E. considera que las acciones desde las aulas para impulsar un sentido cívico y político en el alumnado son claramente insuficientes y, si bien es esta una percepción subjetiva y parcial, considerarla como punto de partida para examinar su práctica docente en esta investigación resulta de gran interés, pues se ubica en la defensa de una concepción de la ciudadanía que va más allá del mero conocimiento de culturas

¹ Las citas originales de las entrevistas y de las narrativas se encuentran en catalán. Se han traducido al castellano para facilitar su comprensión.

políticas, derechos y deberes, sino que incluye también la dimensión ética y participativa (Ramos, 2016; Levstik y Barton, 2008; McCully y Barton, 2007).

Al hilo de lo anterior, las ideas sobre los usos de la materia no constituyen ideales puros en la conceptualización de modelos docentes, sino que más bien se configuran de manera compleja con la intersección de paradigmas diferentes, aspecto que se analizará mediante la comparación con las fuentes procedentes del aula. Desde el plano de las declaraciones de intenciones de las docentes, no se puede advertir un posicionamiento a favor de un modelo tradicional que busque la reproducción de identidades acríticas, siguiendo los enfoques mencionados anteriormente de Rozada (1997), Pozo et al. (1989) y Silva (2001). De hecho, A. R. afirma que en el aula debe plantearse la presencia de la ideología en la conformación del currículo con el objetivo de que “los alumnos se cuestionen el material que se está dando en clase”. Advertimos aquí una reflexión por parte de la docente acerca de la deconstrucción del currículo y su desnaturalización (Segall, Trofanenko y Schmitt, 2018; Silva, 2001), si bien no se observa que se desarrolle el necesario tratamiento de las identidades nacionales como constructos históricos, o la presencia explícita de perspectivas historiográficas que tengan en cuenta los nuevos paradigmas anteriormente mencionados (Parra, 2010). De hecho, en el caso de A. R. sí aparecen referencias explícitas a la necesidad de enseñar contenidos de ideologías políticas, desde el punto de vista de la historia intelectual clásica, dando cuenta de una diversidad en el acercamiento que los docentes hacen a la educación ciudadana, como se ha podido observar en investigaciones de caso (Estellés, 2015). No obstante, la docente no da el paso cualitativo de complejizar esta enseñanza valorando la receptividad y la capacidad de agencia de los individuos, o de insertarla en los debates y conflictos actuales, por lo que se puede afirmar que su postura es en este punto ambigua y el análisis requiere ser completado mediante la acción en el aula.

El modelo práctico (Rozada, 1997), orientado al desarrollo de habilidades del historiador, también está presente en las docentes. Por ejemplo, se fomentan destrezas como el comentario de texto por parte de A. R., exclusivamente centrado en las fuentes, mediante un guion estereotipado que no facilita, *a priori*, ir más allá del documento, deviniendo en una aplicación de las competencias clave de modo muy pobre (Sáiz, 2013a). En el caso de M. E., se afirma que “apostarí por un método en el que se desarrollaran debates o cuestiones que hicieran pensar al alumnado”, lo cual ofrece un salto cualitativo y se puede ubicar en un modelo práctico o crítico, dependiendo del desarrollo de este debate.

Reconociendo la complejidad de los modelos y la necesaria comparación con la práctica de aula, las ideas verbalizadas por M. E. y A. R. las sitúan, en principio, en un modelo crítico de enseñanza-aprendizaje de la Historia que habría de redundar en el aprendizaje de las habilidades democráticas en el marco de una ciudadanía participativa (Heimberg, 2009). Ambas afirman que conviene que el alumnado tome conciencia de la situación del mundo actual y actúe de manera activa como ciudadano. Todo ello es considerado necesario por las docentes para evitar la ignorancia y para construir una ciudadanía crítica, dado que se considera que la ignorancia en sentido político afectará al alumnado en su vida (García y de Alba, 2009; Starkey, 2012). De hecho, A. R. afirma de modo tajante que, de no llevar a cabo esta educación política en el aula el alumnado podría acabar viviendo “en un mundo paralelo en el que no saben nada de política y eso en el día de mañana les va a afectar”. Para llevar a cabo este enfoque, defienden incluso un enfoque problematizador de la Historia que establezca comparaciones entre épocas. En este sentido, A. R. señala que la Historia “debería centrarse más en extrapolar (...) estos

debates de historia antigua, de historia medieval a lo que pasa hoy en día”. El enfoque problematizador y el recurso a los problemas sociales relevantes estableciendo comparaciones entre pasado y presente son, según algunos autores (López y Santidrián, 2011; Muñoz, 2017), la clave para un enfoque crítico de la Historia, que huya de los usos y finalidades tradicionales y que permita el cuestionamiento del orden sociopolítico actual. No obstante, convendrá en los siguientes puntos poner en relación estas ideas iniciales de las docentes con la práctica real de aula para examinar con mayor profundidad qué estrategias se implementan.

4.2. Entre dificultades y oportunidades: “las grietas del currículum”

Tras esbozar el panorama sobre la utilidad y la función de la Historia en el caso concreto de dos docentes, conviene, de manera previa al análisis de la dinámica de aula, cuestionarse sobre dos aspectos: ¿cómo considera el profesorado que puede ser la práctica docente de la Historia según la legislación vigente en educación? Y ¿cuáles son las dificultades que observa para implementar un modelo de enseñanza crítico de la Historia que redunde en la formación política del alumnado?

Una de las preguntas que se han planteado a las entrevistadas para examinar sus percepciones acerca de la legislación vigente es la de si el *Preámbulo* de la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa en España* (2013) se cumple en la realidad de nuestro sistema educativo. Ambas responden de forma clara que no. Recordemos que en este *Preámbulo* se indica que la escuela debe fomentar la autonomía, el sentido crítico y el pensamiento propio del alumnado, así como conseguir un espíritu emprendedor. M. E., por ejemplo, señala que “en parte no se hace nada” para desarrollar el sentido cívico y político. Por tanto, resulta interesante observar el cambio de perspectiva que se produce respecto a la historia enseñada cuando se les cuestiona sobre la normativa educativa –que marca unos objetivos generales ambiciosos–, en contraste con las opiniones más optimistas que manifestaban al comentar los modelos docentes más habituales que consideran que sí educan de un modo más crítico. Recordemos que A. R. señalaba que “los profesores que conozco (...) sí forman políticamente”. Estas diferencias podrían derivarse de poner en relación la práctica real –tanto propia como la conocida de los compañeros– con los objetivos de máximos que establece la legislación.

Tratando de justificar lo anterior, las docentes entrevistadas manifiestan una serie de dificultades generalizadas para llevar a cabo un enfoque problematizador que sirva para la construcción de una ciudadanía democrática desde el aula. Una de estas dificultades es la propia legislación, que consideran inadecuada para el tratamiento de problemas históricos. Las leyes educativas han presentado tradicionalmente una sobrecarga de contenidos que difícilmente pueden llevarse a cabo completamente en el aula. La LOMCE estableció una excesiva carga de estándares de aprendizaje, gran parte de ellos muy complejos y con gran carga enciclopédica (Trepát, 2015), lo cual impide adquirir “conocimientos históricos rigurosos” (López, 2014, p. 282), dado que por limitaciones evidentes de tiempo no es posible profundizar. Tanto Trepát (2015) como López (2014) realizaron sus respectivos análisis acerca de la gran cantidad de criterios de evaluación y de estándares existentes en cada uno de los cursos, mostrando el claro alejamiento de esta ley respecto al sentido común de cualquier docente, conocedor de la imposibilidad de llevar a cabo el planteamiento establecido. Estas limitaciones son advertidas por parte de M. E. al referirse a 2.º ESO como un nivel con un currículum construido en base al memorismo (Cuesta, 1997), con una gran cantidad de contenidos de historia medieval considerados por ella como “complejos para niños de 13 o 14 años”. En el mismo sentido, la profesora A. R. se refiere a las dificultades

encontradas en 4.º ESO en el momento de abordar el siglo XIX español desde un punto de vista crítico y que genere debates sobre la actualidad.

Si bien estas dificultades están presentes y son inherentes a la construcción del conocimiento histórico, las profesoras consideran que la acción docente, la investigación y la implicación personal y profesional pueden ser claves para buscar “grietas dentro del currículum para trabajar de manera crítica”, en palabras de la profesora M. E. En este sentido, pensamos que hay un margen suficiente por la vaguedad y generalidad de los criterios de evaluación para optar por metodologías activas, enfoques plurales y problemáticos en la enseñanza de la historia que contribuyan a la educación política del alumnado. La plasticidad del currículum permite organizar actividades donde se emplee una metodología más activa y crítica con el conocimiento histórico (Sáiz, 2013b). Ello lo permite la inclusión de este enfoque —si bien de manera generalista y poco arriesgada— en algunos criterios establecidos por la normativa, y la presencia de conceptos comunes en historia (cambio, continuidad, pensamiento alternativo...) (Seixas y Morton, 2013), tan importantes como los contenidos factuales (Lee y Ashby, 2000). Además de ello, la paralización de algunas de las medidas más controvertidas de la LOMCE como la realización de pruebas evaluables externas, ha permitido aligerar la carga del currículum y recuperar un mayor grado de libertad en la impartición de los contenidos. Consideramos que el papel del docente en la adaptación de conocimientos científicos y su traslado al aula es clave, con la finalidad de dotar a estos de un enfoque problemático y formador dentro de una sociedad democrática. Profundizar en la tarea del docente acerca de la reconstrucción del saber escolar (Prats, 1997) es una tarea todavía pendiente según lo analizado en este caso, dado que se advierten carencias en cuanto a la interpretación y gestión del currículo.

Otro de los elementos que dificultan la tarea docente desde un paradigma crítico, según las entrevistadas, es la relación entre objetividad y subjetividad en Historia. Existe un temor evidente en las docentes hacia las críticas familiares, derivadas de la representación social hegemónica de la Historia como relato objetivo y cerrado, no abierto a interpretaciones diferentes que aborden de manera explícita las implicaciones políticas que tiene el estudio del pasado. La profesora A. R. comentó en la entrevista una situación vivida en el aula de 1.º ESO en que se generó una comparación sobre el papel de la monarquía entre pasado y presente, momento en que el alumnado opinó y estableció comparaciones con cierto grado de madurez, como se advierte en las narrativas. Este puede ser un ejemplo de cómo la escuela es capaz de descontextualizar y recontextualizar saberes académicos en contextos áulicos (Cuesta, Mainer y Mateos, 2008). No obstante, la actuación de A. R. como docente no pareció aprovechar la situación didáctica desarrollada, dado que señaló que los alumnos de 1.º ESO “son muy pequeños y después hablan en casa, y tal vez tienes algún problema”, lo cual limitó su iniciativa a la hora de plantear temas conflictivos en el aula y la situó en la posición de la “neutralidad excluyente”, según López y Santidrián (2011, p. 13). La docente eludió el debate en el aula y evitó cuestiones controversiales.

Respecto a M. E., esta señala también que las clases de historia deben desarrollarse “sin emitir nuestra opinión”, sin embargo, señala posteriormente que la neutralidad adoptada por los docentes debe basarse puramente en el aspecto partidista, no así en la defensa de unos valores compartidos considerados propios del sistema democrático, tal y como se comentaba anteriormente. La conveniencia de adoptar una postura neutral o beligerante por parte del docente no tiene una respuesta unilateral y sencilla, sino que depende del objeto de conocimiento

y de la situación de aula (Trilla, 1992). Asumimos la idea que, si bien es posible ser neutral en ciertos temas, conviene mostrarse beligerante en algunos, al hilo de lo defendido también por M. E., que planteaba que existían unos valores compartidos irrenunciables dentro del sistema democrático. Para Trilla (1995, p. 104) estos valores compartidos son “los propios de la democracia o, aun de forma más restringida, lo que podríamos llamar las reglas de juego del sistema democrático (...) la tolerancia, el respeto al pluralismo, la participación responsable, la renuncia al ejercicio de la violencia...”. No obstante, pensamos que aducir la necesidad de la neutralidad en la enseñanza de la historia no puede justificar la ausencia de tratamiento de cuestiones controversiales, como se ha observado en el caso de A. R., dado que ello implicaría claudicar de la función docente de formar el alumnado en las coordenadas de la ciudadanía democrática. Por ello, y teniendo en cuenta el contexto reciente en que el profesorado está siendo cuestionado en esta tarea proyectada hacia la ciudadanía, es conveniente seguir investigando en esta línea y fomentar una reflexión en los docentes acerca de su posicionamiento educativo, con el fin de lograr con una mayor comprensión de conceptos como “neutralidad” o “beligerancia” en su aplicación al aula. Observaremos posteriormente cómo esta posición ambigua de las docentes se traduce en una dinámica de aula ambivalente, con estrategias de tipo neutral que conviven con otras más comprometidas.

Por último, cabría sumar también al conjunto de dificultades que observan las docentes para un tratamiento problemático de la historia la falta de materiales idóneos, dado que en los libros de texto predominan los relatos cerrados, inmutables e incuestionables (Gómez, Cózar y Miralles, 2014; Viñao, 2003), no siempre actualizados historiográficamente ni aptos para el contraste de puntos de vista diferentes que faciliten el desarrollo de habilidades democráticas, como se ha podido analizar desde puntos de vista diversos (Bel, Colomer y Valls, 2019; Fuertes, 2018; Sáiz, 2011). Ambas docentes consideran que esta es una limitación importante, dado que la elaboración personal de materiales alternativos —que consideran la mejor opción—, resulta inviable en la totalidad del curso escolar por la sobrecarga de trabajo. La profesora A. R. señalaba que, en caso de utilizar el texto “raramente (se) va a plantear este tipo de debate, debes rehacer tú el material y debes proponer tú la actividad en clase si quieres que ese debate surja de manera no espontánea, trabajada”. De todos modos, la explicación que dan las docentes acerca de los problemas que plantea el manual como material escolar hegemónico en el aula se basa casi exclusivamente en cuestiones metodológicas. No se plantean en modo alguno reflexiones acerca del texto seleccionado por la editorial, la construcción del conocimiento que se hace, la concreción del currículo o la preocupación por cuestiones políticas y económicas, tales como el oligopolio de las editoriales, algo constatado en otras investigaciones empíricas (Martínez, 2013). Pensamos que un mayor debate acerca de estos temas permitiría seleccionar el material escolar de acuerdo con un paradigma crítico que reconozca la necesidad de educar en la controversia desde el aula, como estrategia para la educación ciudadana (Levstik y Barton, 2008). Por último, en las entrevistas no ha habido ninguna referencia a materiales alternativos externos realizados por grupos de innovación didáctica, lo cual indica que no son utilizados en este contexto, a pesar de que podrían suponer mejoras evidentes respecto al tema que nos concierne.

4.3. ¿“La historia es única, es la que es”? complejidad de las representaciones del alumnado sobre la Historia escolar

Conocer las percepciones del alumnado acerca de los usos y finalidades de la Historia resulta de utilidad, más aún cuando es posible ponerlas en relación con las de sus docentes. En este punto trataremos de sistematizar las representaciones que, sobre la Historia, se tienen por parte del alumnado de 1.º y 4.º de ESO para, posteriormente, comparar ambas fuentes de investigación.

En primer lugar, y sin la pretensión de ser exhaustivos con la cuantificación de los datos, existe un conjunto del alumnado tomado como muestra que se encuadra en la consideración de la historia como un relato cerrado, sostenedor y constructor de identidades no cuestionadas, algo representado por alumnos como el 4A.8² que afirma que “la historia es única, es la que es y no puede ser contada diferente”. En este sentido, sigue existiendo un número considerable de alumnos que se sitúan en el modelo de las historias generales (Valls y Colomer, 2018) al concebir la historia como un relato que es capaz de sistematizarse en un manual de manera cronológica, concebido como depositario de la verdad. Esta visión ha sido constatada en investigaciones empíricas como las de Montaña (2014, 2015) para el caso de Educación Primaria, en las que afirma que tres de cuatro alumnos persisten en la idea de confundir pasado con relato histórico y de considerar que es posible conocer absolutamente lo ocurrido en tiempos pretéritos. En el caso de Secundaria, investigaciones como las de Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí (2018) confirman la preeminencia de enfoques tradicionales o positivistas acerca del conocimiento histórico, algo también señalado por autores que han realizado semejantes análisis a partir del análisis de los exámenes de acceso a la universidad (Fuster, 2016; Martínez, Conejo y López, 2011).

Se puede observar esta apreciación en el primer gráfico (Figura 1) adjunto, en el que hay una clara mayoría de alumnos de 1.º ESO que responden afirmativamente a la cuestión de si es necesario el manual para estudiar correctamente Historia, resultados que permiten afirmar que se valora el libro de texto como depositario de un conocimiento cerrado y objetivo del pasado histórico. En el caso de 4.º ESO observamos grandes diferencias que suponen aplicar matices importantes a esta tendencia, por lo que no se puede concluir que la mayoría del alumnado haya interiorizado absolutamente una concepción acrítica de la historia. En el segundo gráfico (Figura 2) se puede observar una distribución semejante de los resultados: una gran dispersión en las respuestas del alumnado de 1.º ESO, y una mayor contundencia en rechazar por parte del de 4.º ESO la consideración de la historia como el relato de los manuales escolares.

2 Se identifica así a cada alumno para localizar el curso y grupo.

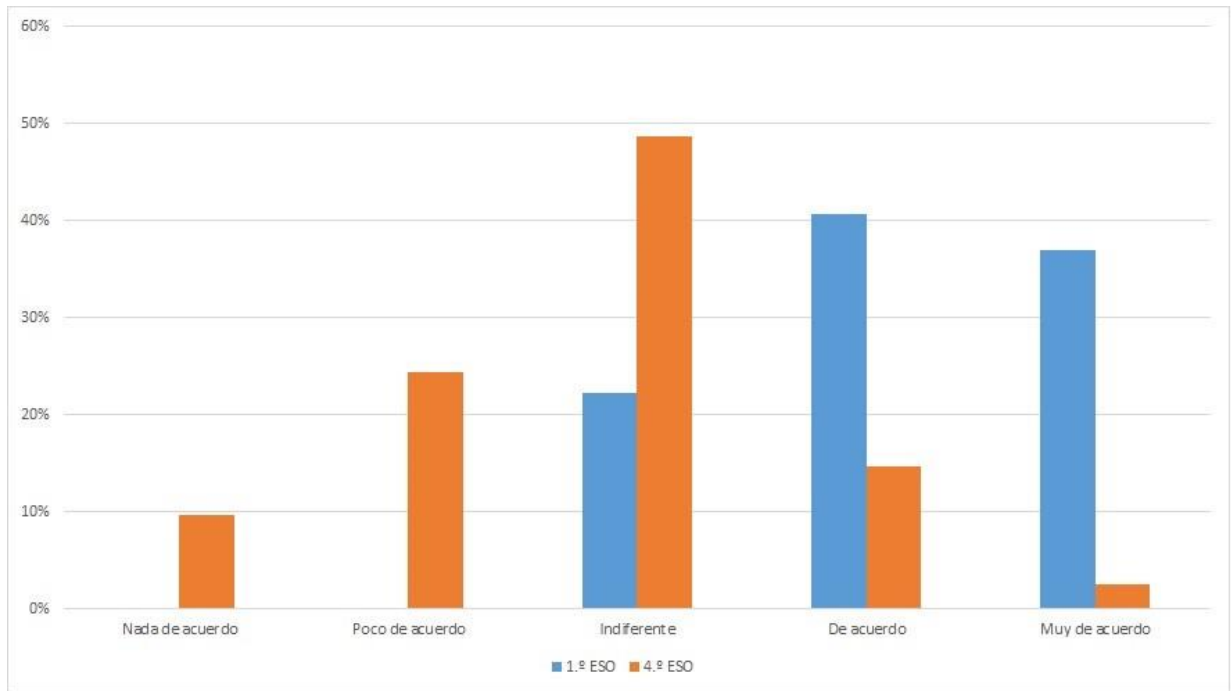


Figura 1. Percepciones sobre la necesidad del libro de texto para el estudio de la historia: “Para estudiar bien Historia se necesita un libro de texto”. Fuente: elaboración propia.

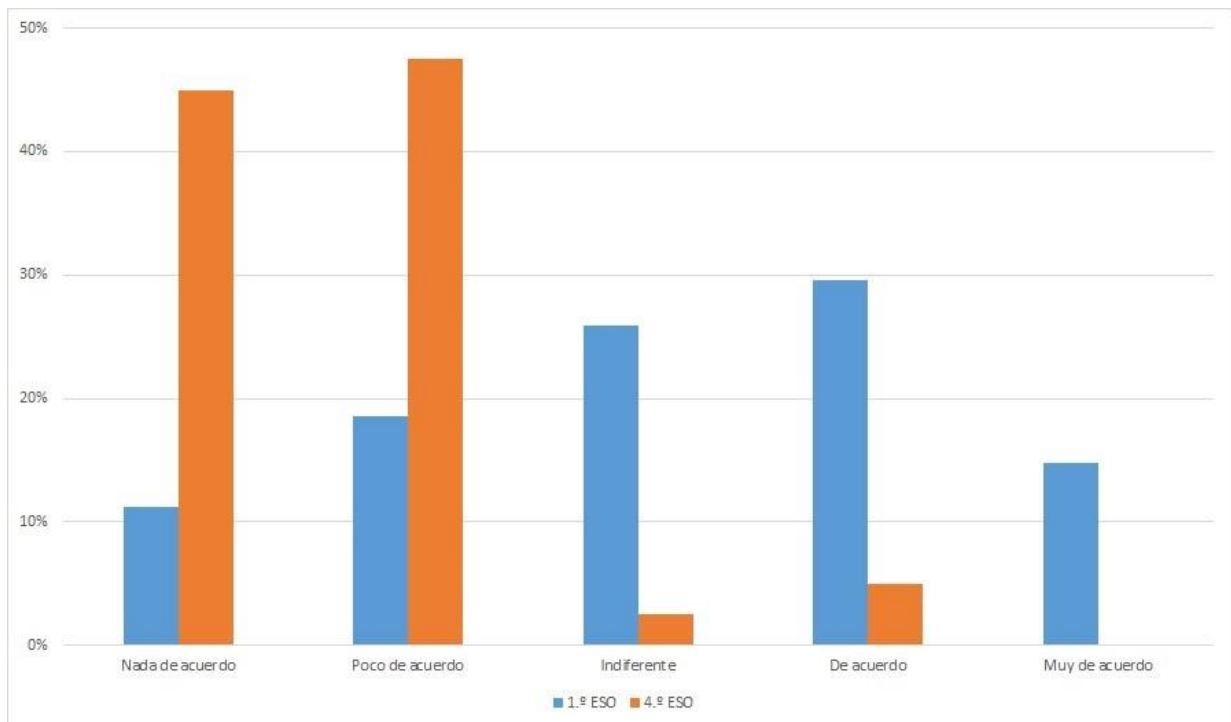


Figura 2. Percepciones sobre el carácter de los libros de texto en su relación con el relato histórico: “La Historia es, básicamente, lo que indican los libros de texto”. Fuente: elaboración propia.

La concepción del relato histórico como una realidad definitiva y no abierta a interpretaciones es una de las notas características del código disciplinar según Cuesta (1997), cuyo aprendizaje se basa en el memorismo, que contribuye a la reproducción de representaciones naturalizadas (Peck y Seixas, 2008). También es una nota característica el carácter nacionalista del relato, especialmente advertido en el modelo de las historias generales. Sin tener esta investigación el

objetivo central de desentrañar los discursos nacionalistas en el alumnado investigado, las narrativas han aportado elementos de conocimiento que permiten concluir que el prisma de la nación impregna un gran número de discursos aprehendidos, tanto en 1.º como en 4.º ESO, como se ha constatado en otras investigaciones (Sáiz, 2017). En el caso del alumnado más joven existe una clara interpretación anacrónica del pasado bajo la óptica de la realidad del Estado-nación actual de España, como se puede ver en estas dos citas: “Los romanos conquistaron toda la actual España menos el nordeste” (1G.2); “Roma cuando llegó a Hispania mató a los pueblos que vivían aquí” (1C.15). Aunque en un sentido menos condicionado por esta identidad, una parte del alumnado de 4.º ESO valora positivamente las clases de Historia por contener contenidos propios de la historia nacional: “ha sido útil porque sabemos muchas más cosas de España de las que sabíamos” (4C. 15); “sí te recomiendo historia (...) porque es la historia del país donde vivimos” (4A.21). No hemos encontrado en el alumnado ejemplos de deconstrucción de estas identidades, asumidas de manera naturalizada, así como tampoco habían estado presentes en las entrevistas, analizadas en el punto anterior. Integrar esta perspectiva en el currículo real del aula supone una necesidad, no solo por suponer un aprendizaje de los rasgos del relato histórico, sino también para hacer frente a posibles posturas exclusivistas a nivel político por parte del alumnado, así como para desentrañar los mecanismos de dominación inherentes al currículo oficial.

En segundo lugar, es asimismo muy recurrente la concepción de la historia como maestra para la vida, siguiendo el tópico de Horacio, concebida esta como una suerte de instrumento para conocer el pasado y el presente con una función informadora (Gómez y Miralles, 2017), sin significar por ello una acción transformadora o cuestionadora. Esta tendencia ha sido también constatada por investigaciones empíricas recientes como la de Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí (2018). De manera general, el alumnado responde afirmativamente cuando se le pregunta mediante un cuestionario si la historia le resulta útil, ubicándose más del 90% de las respuestas en los dos niveles analizados en las franjas que corresponden a estar de acuerdo o muy de acuerdo; sin embargo, un análisis cualitativo de las preguntas abiertas y de las narrativas ofrece matices más ricos, así como la comparación con otras preguntas cerradas más concretas. Por ejemplo, cuando se pide al alumnado valorar frases como “La asignatura de Historia es útil para la vida cotidiana” o “La asignatura de Historia no tiene gran aplicación en el día a día” los resultados confluyen en la misma idea y más de 60% del alumnado se muestra de acuerdo con la utilidad de esta materia escolar. No obstante, existe una gran diferencia entre la dispersión de los datos en 1.º ESO – evidencia de una escasa reflexión sobre tal dimensión en el aula–, y la tendencia más clara de valorar la utilidad de la materia en 4.º ESO. Esta conclusión, presente también en otras cuestiones analizadas, se puede deber a la mayor madurez del alumnado de 4.º ESO, pero especialmente a una metodología didáctica en 1.º ESO menos orientada a poner de relieve la utilidad del pensamiento histórico, algo evidenciado por las docentes en las entrevistas realizadas.

No obstante, el análisis cualitativo permite observar salvedades significativas, como la del alumno 1C.4 que llega a afirmar en su narrativa que, “si sabemos leer un periódico y analizarlo, comprenderlo y situarlo en ese tiempo, entonces sabemos comprender la historia y conocerla”. Este caso, no generalizable por la existencia de narrativas vagas y una dispersión considerable en los resultados de los cuestionarios de 1.º ESO, indica que la edad no supone un problema inabordable para tratar cuestiones complejas a nivel histórico y político. El alumnado, bien orientado y con unas estrategias didácticas diseñadas de acuerdo a unos fines determinados, es perfectamente capaz de desarrollar actitudes individuales en referencia al aprendizaje del tiempo histórico que supongan la adquisición de habilidades democráticas.

En el nivel de 4.º ESO es posible encontrar una mayor cantidad de referencias en las narrativas que entroncan con una concepción de la historia como útil para la vida cotidiana, como puede ser la del alumno 4C.2 que señala que esta materia “puede servirte para no cometer los mismos errores”, o la del caso 4C.3 que indica que “hay que conocer para no ser un ignorante fácil de manipular”. La madurez del alumnado de 15 o 16 años no puede explicar por sí sola esta presencia de visiones más complejas sobre el pasado. Es necesario considerar que el profesorado de estos alumnos, tal y como se desprende de las entrevistas, valora la historia contemporánea presente en 4.º ESO como una materia más susceptible de relacionarse con el presente y tratar problemas actuales. También la mayor reflexión y elaboración del currículo en sentido didáctico por parte de las docentes en este curso redundan necesariamente en el desarrollo de visiones sobre el pasado mucho más complejas.

Esta última referencia nos puede servir para dar un salto cualitativo respecto a la representación de la historia como maestra para la vida hacia la concepción de esta como una disciplina que forma la ciudadanía crítica y democrática (Dewey, 1995; García y de Alba, 2009; Levstik y Barton, 2008). Resulta difícil encontrar referencias suficientes que nos permitan concluir que una gran mayoría del alumnado ha llegado a concebir el pensamiento histórico bajo este potencial. Además, la inclusión de una pregunta en el cuestionario que pedía la definición mediante un adjetivo de la clase de Historia por parte del alumnado ha permitido corroborar que son pocos los alumnos que describen las clases con adjetivos como “transformadora”, “rompedora” o “política”, y son una mayoría los que lo hacen con adjetivos más asépticos como “útil”, “memorística” o “divertida”. Esta tendencia se puede explicar por el peso del código disciplinar (Cuesta, 1997), la trayectoria de largo recorrido en la historia escolar del alumnado bajo paradigmas tradicionales en la enseñanza de la historia, así como por los rasgos ambivalentes de las clases recibidas en el curso analizado. No obstante, a continuación, analizaremos ejemplos concretos de aula para relacionarlos con lo expresado por las docentes y, así, dilucidar qué notas características de un modelo crítico que contribuya a la formación política del alumnado se puede observar en el aula.

4.4. ¿Más allá de la “neutralidad excluyente”?: enfoque crítico de la enseñanza de la Historia

El modelo crítico de la enseñanza y el aprendizaje de la historia se caracterizan por una metodología activa y participativa, así como unos recursos y materiales que permitan concebir el relato histórico de manera problemática e incorporar diferentes perspectivas historiográficas (Segall et al., 2018). Además, coincidimos con autores como García y de Alba (2009), Levstik y Barton (2008), Audigier (1999) o Schugurensky (2012) en el sentido de que esta materia debe contribuir a la formación de habilidades y actitudes para la vida en democracia. Como comentábamos en páginas anteriores, las declaraciones de principios de las docentes entrevistadas comulgaban con estas ideas de manera evidente. No obstante, existe una distancia entre lo declarado y lo efectuado, algo investigado por otros autores como Merchán (2005) o en recientes investigaciones para otros niveles educativos (Borja y Parra, 2017). En esta investigación hemos constatado mediante la afirmación del cuestionario “Los exámenes se basan en explicar contenidos del libro de texto” cómo sigue habiendo un uso mayoritario de este recurso –si bien es mucho más utilizado como elemento central en 1.º ESO–; recurso, por otro lado, criticado en las entrevistas por los problemas que presenta, si bien solo se diagnosticaban insuficiencias de tipo metodológico. Del mismo modo, la distancia entre las declaraciones de intenciones y lo que

se hace realmente en el aula, se observa también en la afirmación “El profesor/a relaciona el pasado histórico con problemas actuales”, en la cual se observan diferencias entre el grupo de M. E. (1.º C) en que sí se aborda este enfoque, y el de A. R. (1.º G) en el que mayoritariamente no, tendencia también observada con las respuestas de su grupo de 4.º ESO A. Las diferencias entre la práctica de docentes de un perfil semejante son evidentes, si bien en su discurso se observaban una serie de convicciones bastante convergentes.

Es, por tanto, en la práctica real de aula donde es posible tomar el pulso al carácter transformador de la enseñanza de la historia. El aula supone la auténtica “trastienda” (Wainermann, 1998) de la educación en la que se pueden observar y analizar las traducciones del currículo que hacen los docentes y la apropiación efectuada por parte del alumnado, considerado no como un receptáculo dispuesto a rellenar, sino como agentes capaces de interpretar el contenido histórico e, incluso, de llevar a cabo acciones de tipo político formal e informal (Arias-Cardona y Alvarado, 2015). Para ello, y reconociendo las limitaciones que se derivan de no haber podido emplear la observación de aula como instrumento de investigación, hemos optado por utilizar las narrativas del alumnado para establecer una división en dos tipologías de estrategias metodológicas empleadas en el aula, sistematizadas a partir de lo expresado por las docentes en relación: aquellas que surgen de la dinámica de aula de manera improvisada sin preparación por el docente, y aquellas concienzudamente programadas como actividades.

Respecto a las primeras, de acuerdo con las narrativas ha habido una presencia evidente en las aulas de temas actuales. Por ejemplo, la cuestión catalana estuvo presente por ser un tema conflictivo sobre el cual se generaron diferentes posicionamientos en los medios, hecho que permite comprobar que la escuela no se encuentra al margen de las controversias mediáticas y los problemas reales de la ciudadanía. Sin embargo, el tipo de respuesta por parte de la profesora A. R. se ubicó en el modelo de la imparcialidad neutral, señalado por López y Santidrián (2011), según el cual el docente trata de no ejercer ninguna influencia ideológica en el alumnado en aras de una pretendida neutralidad en el aula. La profesora A. R. lo abordó “sin dar mucho su opinión” (4C.4), de manera superficial y tangencial, tratándolo de manera factual e intencionalmente neutral, y sin un estudio complejo de las diferentes posiciones que permitirían abordar la cuestión de la multiperspectividad en la construcción del relato histórico (Wansink, Akkermann, Zuiker y Wubbels, 2018). Esta posición se enmarca en una postura evitativa (Corngold y Waddington, 2006, citado en Toledo, 2015) que ha sido detectada en otras investigaciones con docentes o futuros docentes (Gómez, Rodríguez y Mirete, 2018; Martínez, 2013; Valls, 2009) en las que se han observado tendencias a desvalorizar el potencial del debate como metodología, así como pretensiones de excesiva neutralidad, que no son sino una renuncia a abordar cuestiones controversiales con gran potencial educador (Goldberg y Savenije, 2018).

En un sentido semejante, se han encontrado referencias a debates en el aula sobre las condenas a los raperos como Valtónyc en 2017: “hablamos sobre este tema porque no nos parecían bien los años de condena” (4C.18). En el caso de la narrativa 4C.13 se va más allá porque se observa un razonamiento más maduro en términos históricos: “en la historia ha habido represión que se ha podido enlazar con hechos actuales y además persecución de raperos por expresar lo que piensan”, aplicando aquí de manera autónoma un conocimiento adquirido (Lesh, 2011) y mostrando una capacidad de agencia del alumnado que trasciende las limitaciones que podría

suponer un tratamiento escaso de las cuestiones controversiales por parte de su profesora. Aún así, coincidimos con lo expuesto por Pagés y Oller (2007) en su investigación acerca de las percepciones sobre el derecho y la justicia en el alumnado de 4.º ESO: se necesita una mayor formación del profesorado y del alumnado en cuestiones jurídicas que permita abordar estos temas más allá del sentido común y de las representaciones sociales hegemónicas.

Respecto a lo ocurrido en 1.º ESO, también han surgido espontáneamente debates acerca de la monarquía española actual, comparada con la de Roma en la cuestión de las funciones de los monarcas. Esta experiencia, ocurrida en clases de A. R., es descrita por ella de la siguiente forma: “se pusieron a debatir qué función tenía el monarca hoy en día y para qué servía (...) preguntaron que quién había votado al monarca”. Sin embargo, se observa un tratamiento tangencial poco explotado en el cual la docente se muestra insegura. Ello supuso que detuviese el debate a los minutos de comenzar por temor a lo que pudiera comentar en casa el alumnado, ubicándose de nuevo en la posición de neutralidad excluyente (López y Santidrián, 2011), ejemplo a nuestro parecer de un rasgo propio de un modelo didáctico tradicional. A estas situaciones improvisadas de tratamiento crítico de la Historia se podrían sumar otros debates evidenciados en las narrativas (las diferencias entre ciudadanos de origen extranjero, el papel de la Iglesia o los sistemas políticos en sentido comparativo con la Grecia antigua), lo cual permite afirmar que el alumnado desea trabajar estos temas, como se ha comprobado por otros autores (Valls, 2009).

Se puede afirmar que existe en el caso analizado un temor al tratamiento de aspectos controversiales que, bajo nuestro punto de vista, pueden suponer un gran potencial para la educación política del alumnado y el desarrollo de habilidades como el respeto, la tolerancia y el pensamiento alternativo. La falta de formación de los docentes acerca del posicionamiento que es posible tener ante estas situaciones es uno de los factores explicativos (Toledo, 2015), si bien no pueden obviarse otros factores como la creciente preocupación del profesorado ante acusaciones de adoctrinamiento por parte de grupos sociales y políticos, así como una tradición en la educación española alejada de considerar el conflicto como algo positivo para el aprendizaje.

Sin embargo, sí hubo experiencias programadas que se podrían ubicar en un modelo más cercano al crítico, centradas sobre todo en 4.º ESO, dado que se ha llegado a advertir el empleo de las competencias clave con la finalidad de la alfabetización histórica (Sáiz, 2013a). Por un lado, se trabajó el tema del neofascismo mediante el visionado de la película *La Ola* (2008, Dennis Gansel) y se planteó la cuestión de si podría darse de nuevo una experiencia totalitaria, enlazando claramente con un enfoque ético de la disciplina (Rüsen, 2015), así como con una apuesta por la comparación entre pasado y presente (Muñoz, 2017). El alumnado da cuenta de la existencia de debates planificados en esta actividad (“hubo una comparación con la actualidad”, 4C.7) y de la implicación a nivel personal (“en el trabajo se tenía que poner nuestra opinión personal sobre la película”, 4C.11), por lo que esta experiencia indica una conexión clara con la actualidad (auge de la extrema derecha en Europa) y un tratamiento del pasado histórico que huye del relato cerrado del manual (Viñao, 2003).

Como ejemplos de otras experiencias, se empleó el itinerario didáctico de la Valencia republicana estableciendo comparaciones con la actualidad de la ciudad en un trabajo vivencial (Cantó y Fuertes, 2015), se debatió sobre la vigencia de la Constitución Española empleando un

dosier de trabajo de la España entre 1931-2018, y se trabajó con noticias actuales sobre el islamismo, el desarme de ETA o el régimen norcoreano. Estos ejemplos dan cuenta de la posibilidad real de abordar el currículo de un modo abierto y problemático.

No obstante, sin ser la línea central de la investigación, creemos interesante resaltar que no se han evidenciado referencias a un tratamiento conflictivo del pasado reciente de España de manera explícita acerca de la Guerra Civil y el Franquismo, a pesar de haber sido incluidos estos temas en los enunciados de las narrativas de manera explícita. Resulta también de gran interés observar la decisión docente de tratar un tema conflictivo en el contexto alemán que tiene su traducción directa con la actualidad (el auge de la extrema derecha en Europa), pero no haber podido detectar una actividad que, de manera tan específica, aborde estos problemas en el caso español, como podría haber sido el tratamiento de la memoria democrática, los lugares de memoria o la existencia de fosas comunes en España. Las dificultades en el tratamiento didáctico de estos temas, de gran relevancia para la formación política en un contexto determinado por parte del alumnado, requerirá de investigaciones específicas a pesar de que ya se han producido aportaciones relevantes en esta línea (Fuertes, 2018; Valls, 2009; Valls, Parra y Fuertes, 2017).

5. Reflexiones finales

Tras haber realizado los diferentes análisis a partir de los instrumentos de investigación planteados, es útil retomar las hipótesis de partida con la finalidad de constatarlas o rechazarlas. La hipótesis 1 planteaba que los discursos de las docentes entrevistadas sobre su práctica educativa no se orientaban a educar en el marco de una ciudadanía crítica y democrática al alumnado. Hemos podido comprobar que resulta parcialmente cierta, dado que existe una disonancia clara entre el modelo que preconizan las docentes, ubicado parcialmente en un paradigma crítico (García, 2000; Pozo et al., 1989) y la práctica real de aula, analizada desde el punto de vista del alumnado. Estudiar el aula desde estas dos miradas, aun con evidentes limitaciones por tratar con discursos verbalizados con posibles sesgos, sin haber realizado una observación de aula, ha supuesto tener una mirada más compleja del hecho educativo. No obstante, es cierto que hemos podido encontrar experiencias didácticas críticas y reflexivas sobre el conocimiento histórico que enlazan con la tercera dimensión sobre los usos y finalidades de la materia, vinculada a educar en una ciudadanía crítica mediante las controversias y la participación del alumnado. No obstante, sería positivo generalizarlas mediante una coordinación docente, su extensión a todo el currículum aprovechando sus *grietas*, y convirtiendo las experiencias espontáneas de debate en unidades didácticas programadas. No se ha observado una presencia explícita y programada de diferentes visiones historiográficas, tales como la historia sociocultural o la historia de género, que enriquecerían enormemente el aprendizaje de la historia y facilitarían el desarrollo de habilidades deseables en una sociedad democrática. En la misma línea, consideramos que no se han aprovechado de manera óptima las oportunidades para lograr un aprendizaje del tiempo histórico desde una visión multiperspectiva. Tampoco se ha puesto de relieve en la práctica de aula, aunque sí levemente en las entrevistas, un cuestionamiento de las identidades naturalizadas en el currículo, como es el caso de las nacionales. Consideramos que la excesiva centralidad en el uso del libro de texto, con los matices observados, así como la falta de una programación didáctica que aborde de manera decidida los problemas socialmente relevantes por medio de las competencias históricas, impiden una construcción crítica del conocimiento histórico. Asimismo, el temor a las acusaciones de adoctrinamiento o la falta de formación sobre el posicionamiento docente suponen un freno

importante al potencial que estas docentes tienen de acuerdo con sus principios declarados. Existe igualmente una gran diferencia entre lo realizado —y lo que se considera realizable— en 4.º ESO y lo que ocurre en las aulas de 1.º ESO, aspecto que debería investigarse con mayor detenimiento.

La hipótesis 2 señalaba que el alumnado analizado mantenía una concepción limitada de la potencialidad del saber histórico en su contribución a la educación política. Consideramos que también es parcialmente cierta por la presencia continua de notas características del código disciplinar de la materia (Cuesta, 1997) que, a nuestro juicio, limitan la conformación de una ciudadanía activa. Las referencias al conocimiento histórico como saber útil para la transformación del presente no son mayoritarias; aunque sí aparecen en algunos alumnos que reflexionan sobre la función social de la historia, el papel del disenso, la comparación de fuentes y la posibilidad de enfocar un mismo hecho desde puntos de vista distintos, mostrando una posible capacidad de acción en el alumnado que debe ser aprovechada. Estas reflexiones llegan en el momento en que, desde el aula, se opta por abordar la materia desde un sentido crítico, o surgen debates de manera espontánea, por lo que profundizar en esta metodología permitiría llegar a reflexiones más complejas sobre la utilidad de la historia enseñada, así como contribuir a la educación política de la juventud, compromiso clave de la escuela (Marí et al., 2016, p. 66), de acuerdo con lo expresado en el *Informe Juventud en España* de 2016.

Esta investigación, de tipo mixto, uniendo la dimensión cuantitativa y la cualitativa (Bisquerra, 1989; Van Maanen, 1983), no pretende ser generalizable por el carácter reducido de la muestra y por las características propias del estudio de campo, pero sí abrir un abanico de posibilidades de investigación tras haber examinado con profundidad un contexto real de aula, tanto desde el docente como desde el discente, siguiendo las ideas del profesional reflexivo desde la acción (Giroux, 1990; Silva, 2001). Haber puesto el foco en la enseñanza de dos docentes al inicio de su carrera profesional, con una formación similar a nivel disciplinar y educativo, permite abrir una línea de indagación que requerirá mayores análisis y una muestra más extensa. Nos referimos al cambio en las rutinas profesionales y en la adopción de modelos didácticos críticos que supone la formación del Máster de Profesor/a de Educación Secundaria, cursado por ambas docentes. Si bien esta formación mejoró mucho la existente con anterioridad a su implantación, se han observado importantes carencias formativas en referencia a la concepción de la disciplina que defendemos en esta investigación. Por ello, esta investigación ha abierto perspectivas de futuro realmente interesantes que envuelven el objeto de estudio de la formación política del alumnado desde el estudio de la historia. Estas líneas de trabajo son la cuestión del posicionamiento docente ante el binomio neutralidad/beligerancia; la presencia de los libros de texto en el aula como hándicap para la innovación; la influencia real de la normativa educativa en las aulas; la transformación de las rutinas docentes por parte de la formación inicial del profesorado; o el tratamiento del pasado traumático como medio para la educación política y democrática del alumnado.

Bibliografía

- Albert, M. J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Álvarez, J. (2017). *Dioses útiles: nacionales y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Angulo, J. F. y Redon, S. (2017). Métodos mixtos: convergencia metodológica y divergencia epistemológica. En S. Redon y J. F. Angulo (coords.), *Investigación cualitativa en educación* (pp.327-353). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Arias-Cardona, A. M. y Alvarado, S. V. (2015). Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 13(2), 581-594. doi: [10.11600/1692715x.1322241014](https://doi.org/10.11600/1692715x.1322241014)
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. París: INRP.
- Bel, J. C., Colomer, J. C. y Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 22(1), 353-374. doi: [10.5944/educxx1.20008](https://doi.org/10.5944/educxx1.20008)
- Billig, M. (1995). *Nacionalismo banal*. Madrid: Capitán Swing.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Borja, S. y Parra, D. (2017). Cambios y permanencias en la concepción de la historia de estudiantes de magisterio de la Universitat de València. En R. Martínez Medina, R. García-Morís y C. R. García Ruiz (comp.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 34-41). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Cantó, J. y Fuertes, C. (2015). La tècnica de l'itinerari didàctic en la formació inicial del professorat: reconstrucció d'una experiència. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 14, 23-30. doi: [10.7203/attic.14.4417](https://doi.org/10.7203/attic.14.4417)
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Van Alphen, F. y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, 39(1), 13-23.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, E. F. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (comp.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 11-36). Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 15-30.
- Cuesta, R., Mainer, J. y Mateos, J. (2008). La genealogía, historia del presente y didáctica crítica. En J. Mainer (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (pp. 51-82). Zaragoza: Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Díaz-Chorne, L. y Díaz-Catalán, C. (2016). Captar la participación política transnacional de la juventud: más allá de la participación electoral. *Revista de Estudios de Juventud*, 113, 173-188.
- Estellés, M. (2015). Lo que no vemos sobre la educación ciudadana en la formación del profesorado: supuestos y sobreentendidos. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para*

trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas (pp. 483-489). Cáceres: Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Febvre, L. (1982). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, C., García, O. y Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Franklin, M. (2004) *Voter Turnout and the Dynamics of Elector Competition in Established Democracies since 1945*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuertes, C. (2016). La Influencia sobre los Estudiantes del Profesorado Crítico del Tardofranquismo: el Caso de las Ciencias Sociales. *Social and Education History*, 5(2), 188-194. doi: [10.17583/hse.2016.1996](https://doi.org/10.17583/hse.2016.1996)
- Fuertes, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes. Una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, 12, 279-297. doi: [10.15366/rha2018.12.015](https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015)
- Funes, M. J. (2006). De lo visible, lo invisible, lo estigmatizado y lo prohibido. *Revista estudios de juventud*, 75, 11-27.
- Fuster, C. (2016). *Pensar históricamente la evaluación en la PAU de Historia de España* (tesis de doctorado). Universitat de València, València, España.
- García, F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y ciencias sociales*, 4(64). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>
- García, F. y de Alba, N. (2009). Educar para la Participación Ciudadana. Análisis de las Dificultades del Profesorado a Partir de la Experiencia del Programa Parlamento Joven. En R. M. Ávila Ruiz, B. Borghi e I. Mattozzi (coords.), *L'educazione Alla Cittadinanza Europea e la Formazione Degli Insegnanti. Un Progetto Educativo Per la "Strategia di Lisbona"* (pp. 515-521). Vol I. Bolonia: Pàtron.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Goldberg, T. y Savenije, G. M. (2018). Teaching Controversial Historical Issues. En S. Alan y L. McArthur (coords.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 503-526). Nueva York: Wiley Blackwell.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar. Madrid: Sílex.
- Gómez, C. J. y Rodríguez, R. A. (2017). La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas. *Revista de historiografía*, 27, 265-286. doi: [10.20318/revhisto.2017.3974](https://doi.org/10.20318/revhisto.2017.3974)
- Gómez, C. J. y Sáiz, J. (2017). Narrative inquiry and historical skills. A study in teacher training. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4). doi: [10.24320/redie.2017.19.4.910](https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.910)

- Gómez, C. J., Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de los libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 1-25. doi: [10.18239/ensayos.v29i1.532](https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.532)
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Mirete, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-251. doi: [10.5209/RCED.52233](https://doi.org/10.5209/RCED.52233)
- Grant, S. G. (2018). Teaching Practices in History Education. En S. Alan y L. McArthur (coords.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 419-448). Nueva York: Wiley Blackwell.
- Haste, H. y Bermúdez, A. (2017). The Power of Story: Historical Narratives and the Construction of Civic Identity. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 427-448). Londres: Palgrave Macmillan.
- Heimberg, C. (2009). L'apprentissage de l'histoire pour contribuer à une citoyenneté européenne critique et ouverte: un point de vue "extracommunautaire". En R. M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (coords.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"* (pp. 309-316). España: Pàtron.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Holloway, I. (1997). *Basic Concepts for Qualitative Research*. Londres: Wiley-Blackwell.
- Hroch, M. (2001). *La naturaleza de la nació*. Catarroja: Afers.
- Injuve (2017). *Sondeo de opinión y situación de la gente joven. Jóvenes, Participación y Cultura Política*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet y A. Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (pp. 7-30). México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among students ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (et al.), *Knowing, teaching and learning history. National and International perspectives* (pp. 199-222). Nueva York: NYU Press.
- Lesh, B. (2011). *Why won't you just tell us the answer?" Teaching historical thinking in grades 7-12*. Portland: Stenhouse.
- Levstik, L. (2014). What Can History And The Social Sciences Contribute To Civic Education? En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 43-52). Barcelona: AUPDCS.
- Levstik, L. y Barton, K.C. (2008). *Researching History Education: Theory, Method, and Context*. Nueva York- Londres: Routledge.
- Lomas, C. (2011). *Lecciones contra el olvido: memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- López, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-285.
- López, R. y Santidrián, V. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.

- Marí, R. M., Moreno, R., e Hipólito, N. (2016). Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia. *Foro de Educación*, 14(20), 49-69. doi: [10.14516/fde.2016.014.020.005](https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.005)
- Martínez, R. (2013). *Profesores entre la historia y la memoria: un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España* (tesis de doctorado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Martínez, R., Conejo, F., y López, R. (2011). La evaluación en las P.A.U. de historia: Un estudio de la transición a la democracia en España. En P. Miralles, S. Molina y A. Santiesteban (coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 259-268). Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Mattozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 27-56.
- McCully, A. W. y Barton, K. C. (2007). Teaching Controversial Issues where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13-19.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Miguel-Revilla, D., y Sánchez-Agustí, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de educación secundaria: Tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei: revista de ciencia y didáctica de la historia*, 8, 119-142. doi: [10.6018/pantarei/2018/1](https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/1)
- Montaña, J. L. (2014). Didáctica de la Historia y profesorado en formación: análisis de concepciones y nuevos paradigmas para una enseñanza-aprendizaje de la Historia. En J. Pagès y Blanch y A. Santiesteban (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Vol. 2.* (pp. 551-558). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Montaña, J. L. (2015). Didáctica de la historia, historiografía y la visibilización de temas, grupos sociales y personas en la enseñanza-aprendizaje de la historia. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 907-915). Cáceres: Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Moscovici, S. (comp.) (1986). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici (comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 679-711). Barcelona: Paidós.
- Muñoz, E. (2017). Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la Historia: en busca del sentido de los aprendizajes históricos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 103-114.
- Nash, G. B., Crabtree, C. A. y Taskforce, N. S. (1996). *National Standards for History: Basic Edition*. Los Ángeles: Natl Center for History in.

- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, 45-56.
- Parés, M. y Subirats, J. (2016). Muy jóvenes, jóvenes y menos jóvenes. El lío de la juventud y la política. *Revista de Estudios de Juventud*, 114, 45-58.
- Parra, D. (2010). La importancia de las tendencias historiográficas en la concepción de la historia y su didáctica para futuros maestros. En R. M. Ávila, M. P. Rivero y P. L. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 257-262). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Parra, D. (2013). La conceptualización de la Historia escolar y sus implicaciones didácticas. Un estudio a partir del recuerdo de estudiantes de BUP. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 3-21. doi: [10.7203/DCES.27.2653](https://doi.org/10.7203/DCES.27.2653)
- Parra, D. (2019). Representación de la historia escolar y crítica del consenso del sentido común. En D. Parra y C. Fuertes (coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 73-98). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Pozo, J. I., Asensio, M. y Carretero, M. (1989). Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. En M. Carretero, J. I. Pozo, y M. Asensio (comps.), *La enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 211-240). Madrid: Visor.
- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=79:la-seleccion-de-contenidos-historicos-para-la-educacion-secundaria-coherencia-y-autonomia-respecto-a-los-avances-ciencia-historica&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118.
- Ramos, F. J. (2016). Educación y ciudadanía: la necesidad de generar espacios para la discrepancia y el diálogo. *Foro de Educación*, 14 (20), 13-19. doi: [10.14516/fde.2016.014.020.002](https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.002)
- Romero, J. (2018). La historia del currículum como fuente para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 103-118.
- Rozada, J. M^a (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Madrid: Akal.
- Ruiz, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa (4ª Ed.)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn.
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da História. Uma teoria da história como ciência*. Curitiba (Brasil): Universidade Federal do Paraná.
- Saha, L. J., Print, M. y Edwards, K. (eds.) (2007). *Youth and Political Participation*. Rotterdam, Sense.

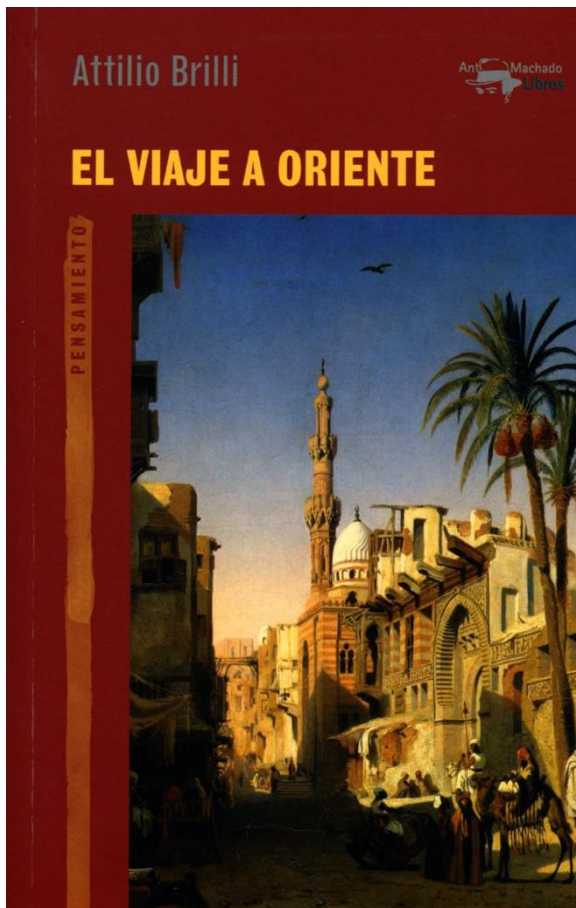
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 37-64.
- Sáiz, J. (2013a). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 27, 43-66.
- Sáiz, J. (2013b). El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria. Limitaciones y propuestas de mejora. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 52-61.
- Sáiz, J. (2017). Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 165-201. doi: [10.5944/hme.6.2017.17137](https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17137)
- Schugurensky, D. (2012). Civic engagement and participatory governance. En R. Kelly (ed.), *Civic Engagement: 100th Arizona Town Hall* (pp. 72-79). Phoenix: Arizona Town Hall.
- Segall, A., Trofanenko, B. M. y Schmitt, A. J. (2018). Critical Theory and History Education. En S. Alan y L. McArthur (coords.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 283-309). Nueva York: Wiley Blackwell.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson: Toronto.
- Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Starkey, H. (2012). *Human Rights and Education*. En J. Banks (ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education* (pp. 1115-1118). Londres: SAGE.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Thiesse, A-M. (1999). *La creación de las identidades nacionales: Europa: siglos XVIII-XX*. Madrid: Ensenada de Ézaro.
- Toledo, M. I. (2015). Enseñanza de “temas controvertidos” en la asignatura de Historia, desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos*, 41(1), pp. 21-28.
- Trepát, C. A. (2015). La historia en la LOMCE. ESO y Bachillerato. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 49-59.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos: neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista iberoamericana de Educación*, 7, 93-120.
- Tutiaux Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 27-35.
- Valls, R, Parra, D. y Fuertes, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español. *Clío & Asociados. La historia asociada*, 25, 8-21.
- Valls, R. (2009). *Historia y memoria escolar: Segunda república, guerra civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

- Valls, R. y Colomer, J. C. (2018). El modelo de las historias generales. En V. Peris, D. Parra y X. M. Souto (coord.), *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática* (pp. 23-26). Valencia: Nau Llibres.
- Van Maanen, J. (1983). *Qualitative methodology*. Beverly Hills: Sage.
- Viñao, A. (2003). La educación en valores y los libros de texto. *Ceapa*, 76, 20-22.
- Wainermann, C. (1998). Introducción: acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (coords.), *La trastienda de la investigación* (pp. 15-40). Buenos Aires: Belgrano.
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I. y Wubbels, T. (2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? And Analysis of the Uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46, 495-527. doi: [10.1080/00933104.2018.1480439](https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439)
- Ydesen, C. y Andreasen, K. E. (2019). Los antecedentes históricos de la cultura evaluativa global en el ámbito de la educación. *Foro de Educación*, 17(26), 1-24. doi: [10.14516/fde.710](https://doi.org/10.14516/fde.710)

A. Brillì (2018). *El viaje a Oriente*, Madrid: A. Machado Libros, 390 págs. ISBN: 9788477748182

[Traducción de Juan Antonio Méndez del original publicado en 2009, Il viaggio in Oriente, Bologna: Società editrice il Mulino]

Recibido: 14/05/2019
Aceptado: 07/06/2020



Fuente: [Editorial Antonio Machado](#).

El viaje, entendido como exploración y búsqueda de lo desconocido, puede constituir una de las más apasionantes actividades del historiador. Si contemplamos el trabajo historiográfico desde esta perspectiva, podemos observar los grandes viajes que desarrollaron historiadores cuya obra se encuentra entre las más destacadas de nuestra disciplina. Sin ir más lejos, todavía nos maravillamos con la prosa de Heródoto, quien en sus viajes investigaría y narraría la historia de civilizaciones tan antiguas como la egipcia y ciudades tan grandiosas como Babilonia. Tras él siguieron los pasos de militares romanos que dejaron constancia de sus hazañas y de los pueblos a los que combatieron. Tampoco podemos olvidar las sendas mil veces andadas de los peregrinos medievales de diferentes confesiones en sus travesías hacia las ciudades santas, así como las de los comerciantes y exploradores en busca de nuevos lugares donde hacer negocio, desde Benjamín de Tudela a Marco Polo. A su vez, con la llegada de la revolución geográfica y la ampliación de los horizontes, llegaron los exploradores de época moderna y las descripciones de sus viajes por nuevos continentes; para finalizar en sus últimos herederos, las misiones científicas de los siglos XIX y XX encomendadas por las grandes potencias europeas. Así pues, podemos considerar el viaje como una labor de campo fundamental para el historiador y, las narraciones de los mismos, una fuente histórica de gran valor. De tal manera que incluso el propio viaje debe ser considerado objeto de reflexión e indagación histórica, una indagación en la que destaca la obra de Attilio Brillì.

Considerado uno de los mayores expertos en literatura de viajes, Attilio Brillì es profesor de literatura inglesa en la Universidad de Siena. De entre sus mayores éxitos literarios se encuentran *Quando viaggiare era un'arte* (1995), *Il viaggiatore immaginario* (1997) o el reconocido *Il viaggio in Italia, Storia di una grande tradizione culturale* (2006), galardonado con los prestigiosos premios Hemingway de 2006 y Lawrence de 2007.

Esta vez, el autor nos sumerge en una de las grandes epopeyas de la tradición europea, el viaje al Oriente, un Oriente al que se consideraba un territorio inexplorado que debía ser descubierto o redescubierto, ya fuera a través de expediciones científicas, misiones de carácter diplomático o comercial o aventuras personales. El autor plantea una serie de interrogantes en la introducción a la obra que irá desglosando y respondiendo a lo largo de los ocho capítulos en los que organiza el libro: ¿cuál es el significado del viaje al Oriente?, ¿qué representa la literatura orientalista?, ¿qué buscaba el viajero al Oriente y qué provoca el Oriente en el viajero?, ¿fue únicamente una búsqueda de lo desconocido o consiguió generar en el viajero una serie de replanteamientos de los propios esquemas occidentales? y, finalmente, ¿existió ese oriente descrito? Para contestar a estas preguntas, la materia prima sobre la que va a trabajar el autor no es tanto la literatura de viajes sino el conjunto de notas, informes, diarios y cartas escritas por los viajeros. Se trata de una perspectiva interesante al ser una información primaria y, en palabras del autor, “sin filtrar” en gabinetes y despachos.

Podemos agrupar los ocho capítulos de este libro en tres partes. Una primera parte que reuniría los dos primeros capítulos en los que el autor presenta a sus protagonistas: por un lado, el propio Oriente descrito en la literatura de viajes y, por otro, aquellos viajeros que le dieron forma. Una segunda parte englobaría los capítulos tres, cuatro y cinco en donde el autor desarrolla las líneas maestras de ese “viaje a Oriente”: los temas sobre los que se trabaja en la literatura de viajes al Oriente, las producciones culturales y artísticas del mismo y en qué consistía el propio viaje. Finalmente, la tercera parte recogería los capítulos seis, siete y ocho y en ellos se describen los viajes y experiencias de ciertos viajeros que, por su fama y por las implicaciones que tuvo su trabajo, el autor ha considerado importante analizar en profundidad.

El primer capítulo, comienza con la propia literatura de viajes, que no es sino la portadora de la imagen de Oriente que se difundió por Europa durante los siglos XVIII, XIX y XX. Posiblemente, la principal influencia de esta literatura se deba a la traducción y difusión de *Las mil y una noches*, obra que será elevada a la categoría de manual de referencia para comprender dicho Oriente. La traducción de esta obra literaria por parte de A. Galland a comienzos del s. XVIII se realizó sobre manuscritos y recopilaciones de época turca, los cuales incluyeron en *Las mil y una noches* originales obras que, en su momento, debieron ser cuentos independientes como las aventuras de *Simbad el marino*, *Aladino y la lámpara maravillosa* o *Alí Baba y los cuarenta ladrones*; por lo que podemos pensar que posiblemente el compendio de relatos se adaptó a los gustos del Serrallo y se incluyeron imágenes y estilos propios de época otomana. Para un estudio de esta obra recomendamos la introducción a la edición de R. R. Khawan de 1986 y traducida al español en 2010 (*Las mil y una noches*, Barcelona: Edhasa).

Así pues, la literatura orientalista se define por contar con un alto componente sensual, destacando los olores, los colores, los sabores y las formas. Por otro lado, estableció una neta distinción entre el Oriente atrasado, mítico y fabuloso frente a la Europa moderna y al frente de las innovaciones políticas, sociales, económicas y tecnológicas. Estas obras darán la imagen del Oriente como un todo homogéneo y dotado, en cierta medida, de coherencia política por la dominación otomana, cuyas instituciones políticas, así como sus prácticas sociales y culturales, serán descritas por los viajeros como totalmente opuestas a los valores occidentales. El autor finaliza este capítulo señalando una serie de lugares emblemáticos que se convierten en recurrentes en esta literatura: los puertos europeos del Mediterráneo y Grecia como salto previo al Oriente, Constantinopla/Estambul como su acceso principal, ciudades como Beirut, Damasco, Alejandría, El Cairo y la rivera del Nilo, así como Jerusalén para aquellos viajeros interesados en visitar los Santos Lugares, Medina y la Meca para los más arriesgados y las antiguas ciudades de las civilizaciones que hollaron esta tierra en Siria y Mesopotamia, destacando las descripciones de las ruinas de Palmira.

Por su parte, el capítulo dos se centra en los viajes y obras de aquellos pioneros que, desde finales del s. XVII y durante los siglos XVIII, XIX y XX, encontraron en el Oriente la fuente de inspiración para sus libros de viajes. Posiblemente podamos situar el momento clave en el que esta tradición se generaliza en Europa en las campañas napoleónicas en Egipto (1798-1801), a la cual también asistieron científicos y eruditos que acabarían componiendo aquella *Description de l'Égypte*. El autor se centra seguidamente en aquellos que luego vendrían a colonizar estas mismas tierras tras la desaparición del Imperio Otomano, ingleses y franceses; sin dejar de lado a viajeros italianos y norteamericanos.

El capítulo tres está dedicado a los temas recurrentes que inundan la literatura orientalista. Entre ellos se encuentra el tema del despotismo oriental manifestado no solo en la figura del sultán, definido como señor omnipotente y arbitrario que gobierna su imperio desde Estambul, sino también a través de la jerarquía piramidal a base de funcionarios y militares que, desde el Serrallo a las provincias, controlan igualmente el estado. En este sentido, la literatura orientalista suele describir con gran detalle los abusos por parte de este estado, al que considera parasitario de la sociedad que gobierna e incapaz de redistribuir recursos o servicios. Otro de los temas es el harén del sultán, un espacio hipnótico vedado a los hombres quienes dejan volar su imaginación en descripciones de gran sensualidad, resaltando los olores, los colores y las formas que invaden los sentidos del viajero. Como extensión de este último, también se destaca en la literatura orientalista las imágenes del baño turco. Igualmente, son de gran interés para el viajero los ropajes que vienen a identificar a las gentes y culturas que el Imperio Otomano llegó a gobernar, destacando las vestimentas femeninas. Pero también muchos describirán otras gentes que quedaron al margen de la vida y el ajetreo urbanos, como los beduinos del desierto, cuya imagen y vida desarraigada atrapa especialmente el corazón romántico de los viajeros europeos. En definitiva, podemos decir que los temas que más destacaron los viajeros al Oriente fueron aquellos tan singularmente diferentes del occidente europeo que se transformaron en estereotipo inmóvil y definitorio de toda esta región.

En el capítulo cuarto, el autor dedica unas páginas a otra de las grandes manifestaciones artísticas, la pintura orientalista. Los pintores orientalistas recurrieron, al igual que los

literatos, a descripciones costumbristas de la vida del Oriente, recreando típicas escenas que ellos mismos habían percibido y que así lo transmitieron en sus notas, diarios y cartas. Pero también recurren a paisajes y ruinas que así mismo generaron una profunda impresión en ellos. De esta influencia tampoco estuvo exenta la fotografía, en la que también se recrearon estas escenas.

El capítulo cinco se centra en el viaje en sí. Nos referimos a las descripciones de los caravasares en donde los viajeros se hospedan, los traductores que les guían (destacando entre ellos la figura del dragomán), las descripciones de caravanas comerciales y de peregrinos a las que se suman estos viajeros, así como del equipo con el que viajan, la escolta que los acompaña y las cabalgaduras que montan, de entre las que destaca el dromedario, símbolo del viaje a Oriente y que ha pasado al imaginario colectivo como la instantánea que se nos viene a la mente al oír esa palabra. Igualmente, no faltan las descripciones de los peligros que atenazan al viajero, desde enfermedades hasta los asaltos de bandidos. El viaje por el desierto y su inmensidad es descrito con gran detalle, aunque también son recurrentes las descripciones de los desplazamientos por mar. El autor cierra este capítulo con la mecanización de estas travesías y la llegada del ferrocarril y el vapor, a lo que se sumó la creación de las primeras empresas turísticas que, al permitir un viaje sin peligros y verdaderas aventuras, dieron por finalizada toda una tradición intelectual y artística.

Finalmente, como hemos señalado previamente, en los tres últimos capítulos de la obra, el autor analiza con mayor profundidad la experiencia de varios viajeros al Oriente que él considera destacados y en cuyos relatos se ponen de manifiesto todos los ingredientes que se han descrito previamente. Así pues, en el capítulo seis el autor describe los viajes a Egipto de J. L. Buckhardt y su estancia en El Cairo, el del pintor orientalista C. Gleyre en busca de paisajes y escenas orientalistas, el de R. Curzon en busca de códices en monasterios coptos, o los desvaríos amorosos de G. de Nerval en Egipto y Siria.

Por su parte, el capítulo siete se concentra en viajes y aventuras a la región que ya fue considerada como la más inhóspita, la península de Arabia. Comienza con la descripción de la expedición científica danesa relatada por C. Niebuhr quien, junto a otros eruditos ilustrados, recorrió Arabia y Yemen a mediados del siglo XVIII. De su relato destacan las fatalidades de este viaje del que únicamente sobrevivió su narrador. El capítulo continúa con la arriesgada exploración por parte de R. Burton a las ciudades santas del islam en 1863, Medina y La Meca, prohibidas a los no creyentes. Este explorador narra cómo se disfraza de musulmán para poder acceder a estas ciudades mezclado entre sus peregrinos y así poder hacer una detallada descripción de sus calles y monumentos. El capítulo finaliza con los viajes de C. Guarmani, por un lado, y el de Lady Blunt, por otro, al Neged en busca de caballos árabes que, desde mediados del s. XIX, eran altamente cotizados en Europa. Ambos, en diferentes momentos y procedentes de distintos países, recogieron una prolífica descripción de las tribus beduinas del norte de Arabia. Hay que señalar también que, en este capítulo, el autor nos regala una sucinta pero esclarecedora definición de orientalismo: “el conjunto de las representaciones de Oriente elaboradas por los países occidentales”.

Por último, esta parte, y el libro en sí, finaliza con los viajes y experiencias de aquellos viajeros que posiblemente dejaron más de sí mismos en su obra tras imprimir el Oriente en ellos una profunda huella, es el caso del viajero ilustrado C.-F. de Volney, el literato F.-R. Chateaubriand o el diplomático A. de Lamartine, cuya sensibilidad religiosa impregna las reflexiones y descripciones de su viaje.

Esta obra en su conjunto constituye un paso más en la deconstrucción del mito oriental. Este mito generado desde los países occidentales, que comprendía las regiones y culturas del Oriente como un todo homogéneo y estático, no fue sino la creación de una identidad para aquello considerado completamente ajeno y, desde la perspectiva eurocéntrica, inferior. Así pues, el autor, al describir objetivamente y en profundidad los diferentes aspectos que constituyeron esta tendencia literaria y artística desde los documentos y pruebas más primarios (notas, cartas, diarios, etc.), muestra la naturaleza construida y estereotipada la literatura orientalista. Los autores orientalistas recurrieron a escenas representativas y sensuales para definir ese Oriente y, al distribuir sus obras por los círculos eruditos de Europa, generaron una imagen radicalmente opuesta al occidente europeo. En relación a esta cuestión, destacamos el trabajo de E. Said, *Orientalismo* (1997), que constituye una obra de referencia en lo que respecta a la creación del mito oriental. En esta obra el pensador poscolonial ya reflexiona sobre la heterogeneidad y dinamismo de las sociedades que componen la región del Próximo Oriente y el norte de África frente a la visión inmóvil y homogénea que describe la literatura orientalista.

Por otra parte, la obra de A. Brillì también es un trabajo introductorio a diferentes disciplinas como la asiriología o la arqueología del Próximo Oriente antiguo. En este sentido, ofrece una contextualización para comprender el nacimiento de estas ciencias, puesto que muchos de los primeros viajeros al Oriente, ya fueran aventureros, diplomáticos o comerciantes, dejaron constancia de ruinas y antiguas ciudades en sus anotaciones y diarios. De hecho, el propio autor destaca, en el capítulo dos, los trabajos de A. H. Layard en las antiguas ciudades asirias, posiblemente por el hecho de que sus publicaciones fueran mucho mejor recibidas por el público europeo de la época al tratarse de ediciones de carácter mucho más comercial que aquellas de otros pioneros de la arqueología del Oriente Próximo como P. E. Botta o V. Place, las cuales, por el contrario, gozaban de una mayor calidad científica en la comprensión del espacio y el trabajo arqueológico. No obstante, dentro de esta literatura de viajes, pero alejada de lo que el propio autor denomina “locura orientalista”, debemos mencionar la aventura alemana en Oriente, cuyas aportaciones al campo de la arqueología y la arquitectura oriental están igualmente salpicadas de impresiones y reflexiones sobre las regiones en las que trabajaban y las gentes que las poblaban, tal y como podemos apreciar en la obra de W. Andrae, *Memorias de un Arqueólogo* (1961).

Es posible que en este libro se echen en falta algunas páginas acerca de un Oriente no tan próximo, pero en torno al cual igualmente voló la imaginación de viajeros y aventureros. Nos referimos a las tierras del sur de Iraq y de Persia. La primera es recurrentemente mencionada por viajeros y exploradores, dejando constancia de la decadencia en la que se había sumido la otrora gloriosa ciudad de Bagdad en la que se ambientan tantas historias de *Las mil y una noches*. Por su parte, Persia evocaba en los eruditos europeos la idea de un territorio igualmente exótico y desconocido. En este

sentido podríamos citar los viajes del diplomático A. de Rivadeneyra quien, con gran precisión y maestría literaria, deja constancia de sus viajes por Irán en dos sendas obras: *Viaje de Ceilán a Damasco* (1871) y *Viaje al interior de Persia* (1880). Así como también las expediciones científicas de H. Rawlinson a la Roca de Behistun, cuyos trabajos en esta inscripción darían como resultado el desciframiento del cuneiforme. Del mismo modo, aunque invadida de ese espíritu orientalista, J. Dieulafoy publicaría su novela *Parysatis* (1890) tras su viaje, exploración y trabajos arqueológicos en el Gran Tell de Susa en el suroeste de Irán, inspirada por los restos del palacio persa que, junto a su marido M.-A. Dieulafoy, allí descubrieron.

Ciertamente, los viajes y viajeros por estas regiones del oriente no tan próximo podrían dar lugar a otra publicación como la que A. Brillì aquí nos propone. Por lo tanto, debemos considerar *El Viaje a Oriente* como una obra de gran precisión histórica por el volumen de documentación manejado por el autor y por el estilo claro y conciso con el que aborda una de las grandes manifestaciones artísticas, literarias e intelectuales del occidente europeo.

Juan Álvarez García
Universidad Autónoma de Madrid
juan.alvarez@uam.es
 0000-0002-4106-6044

Altamira (Hugh Hudson, 2016)

Recibido: 14/05/2019
Aceptado: 07/06/2020



Altamira de Hugh Hudson es la primera película de ficción sobre la historia del arte paleolítico. Hasta el momento solo se habían realizado documentales sobre Altamira. Hacer una película de ficción supone un enfoque distinto y un cambio de público considerable. Del pequeño público de los documentales se pasa al gran público, que aprende con grandes dosis de imaginación, mito y leyenda. La nueva idea surgió, según cuenta la productora Lucrecia Botín, a partir de un documental que se estaba realizando sobre la cueva de Altamira. Así pues, el guión del documental de José Luis López Linares fue adaptado para la película de ficción por Olivia Hetreed y el propio Linares. Esto explica, entre otras cosas, las concomitancias con *Altamira, el origen del arte*, José Luis López Linares, 2019. Por consiguiente, en solo dos años tenemos dos películas sobre Altamira, una filmada en la réplica

Fuente: Fimaffinity.com

museística y otra en la cueva original. Además la película, que ha suscitado numerosas reseñas (Carrascosa, 2016; Cuadrado, 2016; Ayán, 2017; Juaristi, 2017; Morales, 2018) y parte de un magnífico libro (González, 2018), se vio acompañada ese mismo año de una novela histórica (López y Fernández, 2016). No cabe duda de que, por uno y otro motivo, *Altamira* es todo un fenómeno cultural.

La película en cuestión, tiene un ascendiente en *La cueva de los sueños olvidados* (Cave of Forgotten Dreams, Werner Herzog, 2010), que influyó en el documental que acabó por convertirse en film. La prehistoria vive un momento álgido de convergencia (Ruiz, 2016), en el que la presencia de la prehistoria (p.e. *Alpha*, Albert Hughes, 2018) es cada vez mayor. Además la película se ubica dentro del auge del cine histórico biográfico, con ejemplos diversos de la vida de arqueólogos como Percival Fawcett (*La ciudad perdida de Z*, *The Lost City of Z* de James Gray, 2016). Hudson tiene experiencia en el cine biográfico (*Soñé con África*, *I Dreamed of Africa*, 2000) e histórico ambientado en épocas distintas. En el siglo XVIII (*Revolución*, *Revolution*, 1985), en el siglo XIX (*Greystoke, la leyenda de Trazán*, *Greystoke: The Legend of Tarzan, Lord of the Apes*, 1984) y en la Primera Guerra



Mundial (*Carros de Fuego*, *Chariots of Fire*, 1981). También Olivia Hetreed hizo el guión ambientado en una película histórica del siglo XVII (*La joven de la perla*, *Girl with a Pearl Earring*, Peter Webber, 2003). Ambos fueron escogidos por la productora para ambientar una historia biográfica de finales siglo XIX que tenía como fondo, no un cuadro de Vermeer, sino las pinturas de Altamira.

Altamira se estructura en base a las apariciones de las pinturas rupestres y los personajes que la visitan. El arte paleolítico aparece a lo largo de toda la película, marcando el ritmo de las secuencias con detalles como el de la mano paleolítica. Esta mano pintada en negativo aparece en tres momentos distintos. La primera vez, Marcelino pone su mano sobre la impronta prehistórica, pero su mano es demasiado grande (Figura 1 A). Posteriormente, es la niña María la que pone su mano sobre la pintura, siendo ésta demasiado pequeña (Figura 1 B). El desenlace viene al final, cuando Conchita entra en la cueva y al poner su mano sobre la pintura, dice: “no me dijiste que tus artistas eran mujeres” (Figura 1 C).



Figura 1. A Marcelino compara su mano con la mano pintada. B María pone su mano sobre la misma pintura. C La mano paleolítica y la de Conchita coinciden. Fuente: *Altamira* (Hugh Hudson, 2016), montaje propio.

Altamira empieza con un montaje paralelo entre el discurso del prehistoriador Émile Cartailhac y el sermón del Monseñor sobre la Creación. Son escenas que encontraremos luego otra vez dentro de la historia, pero que son también ubicadas como prolegómeno para presentar el conflicto que envuelve la película: el enfrentamiento entre la mala ciencia y la mala religión.

Los recuerdos de María nos ubican en la Exposición Universal de París de 1878. Allí hay una especie de museo viviente de hombres “primitivos” que Marcelino y Vilanova observan con unos anteojos (Figura 2 A). Las exposiciones en las que se exhibían africanos como animales eran frecuentes a finales de siglo (Crary, 2008). Esta escena ejemplifica bien el sentido de lo prehistórico-primitivo que se tenía entonces y que fue el principal obstáculo para reconocer el “moderno” arte de Altamira (Hernando, 2013).

A su vuelta a Santander, Marcelino abre de par en par las ventanas de su sala de estudio que dan al jardín, dejando entrar a la naturaleza en su cuarto, mientras de fondo se oye el piano que toca su hija María. La relación de la niña con su padre es crucial para la parte didáctica del film. El padre le enseña a interesarse por las cosas, mientras pasean en carro le dice: “nunca se hacen demasiadas preguntas si se escuchan las respuestas”. Lo que ambos ponen en práctica poco después, al preguntarle a una aldeana dónde ha conseguido el sílex que usa para rascar el suelo. Marcelino enseña a María los materiales de la prehistoria, le enseña el método científico e incluso la invita soñar. Antes de irse a

dormir, Marcelino entra en el cuarto de María para enseñarle un Praxinoscopio que ha comprado en París (Figura 2 C). Estos objetos, que empezaron siendo inventos científicos, acabaron convirtiéndose en juguetes para niños. Estas partes didácticas de la película parecen venir del documental de Linares. Además, la película relaciona el descubrimiento de Altamira con el del cine. María mira por una ventanita y ve imágenes en movimiento como luego las verá en los bisontes del techo de la cueva. El ojo de la niña representa la forma moderna de percepción promovida por los nuevos inventos ópticos.



Figura 2. A Marcelino y Vilanova en la Exposición de París observando con unos prismáticos una aldea africana. B Dibujos en secuencias que Ratier hace para María. C Marcelino y Conchita le enseñan el Praxinoscopio a María. D Primer plano del ojo de María. Fuente: *Altamira* (Hugh Hudson, 2016), montaje propio.

Antes de que María vea los bisontes de la cueva, hay una curiosa escena que define bien el carácter del protagonista. Un árbol crece en el camino, pero Marcelino no tala el árbol, sino manda al jardinero (Mero) desviar el camino. “No podemos luchar contra la naturaleza”, le dice Marcelino a Mero. Como en *Greystoke* hay un claro enfrentamiento entre naturaleza y civilización. Más adelante, vuelve a aparecer esta contraposición entre la naturaleza y el piano (Scarlatti), en una panorámica que se repite cuatro veces en la película. La cámara filma las copas de los árboles y desciende lentamente sobre su eje¹. La primera panorámica es sobre el árbol que Marcelino ha decidido no talar, vemos como éste convive con el nuevo camino desviado, en el que Mero juega con María, mientras de fondo se oye el piano de la madre, que casi siempre toca cuando está enfadada. Hay dos tipos de música en la película, la diegética: Scarlatti, Wagner (cuando Conchita está enfadada), Mozart, J.S. Bach (cuando María o Conchita están alegres) y la extradiegética: en la cueva y en las escenas de transición, donde la guitarra de Mark Knopfler da cierto aire melancólico, casi escocés, al paisaje de colinas verdes santanderinas.

¹ Cuatro planos de transición comienzan con una panorámica vertical descendente. Estos planos que van de las copas de los árboles a las raíces, del cielo a la tierra, tienen sin duda un significado trascendente.

Cuando la niña entra en la Sala hoy llamada de los Polícromos, hay un respetuoso silencio, entonces la niña, se cae, la caída es simbólica, y necesaria para ver la cierva que adorna el techo. En el suelo ve a los bisontes en diferentes posiciones y dice que son imágenes en movimiento, “dibujos que bailan”.

Empiezan los problemas conyugales de Marcelino. Conchita le replica: “¿De verdad crees que tus cavernícolas eran pintores?” Mientras, la niña duerme con la plaqueta del bisonte y repite “paleolítico, paleolítico” como una letanía. Se puede decir que María invoca en sueños a los bisontes, auténtico emblema simbólico de la cueva.

Marcelino y Vilanova defienden las pinturas y empiezan los conflictos con los eruditos locales. De los Ríos se mofa de ellos diciendo “¡son monos con pinceles!” Los personajes que se oponen a Sautuola y Vilanova son estereotipados y poco creíbles. Poco después aparecen las calles de Santillana del Mar, limpias, con burgueses paseando con sus relucientes sombreros de copa. Esta estética pulcra, inunda toda la película y se observa en las imágenes amables de los indígenas de la Expo, en los trajes que parecen recién sacados de un guardarropa, en el maquillaje o en las barbas bien cuidadas. Incluso los objetos arqueológicos aparecen limpios. Los cuidadosos encuadres de Hudson responden a la misma estética diáfana. A veces los paisajes cántabros parecen sacados de una postal. Pero no son mera publicidad, sino responden a una estética uniforme, depurada, nunca sórdida. El director nos enseña todo, sin filtros ni desenfoques. Conchita se queja de que María vuelva a casa manchada de tierra, pero Hudson nunca nos muestra a sus personajes manchados de barro o de la cera de la luz de las lámparas. El director no quiere engañarnos, la cueva es una construcción artificial creada para la película.

Hay momentos en los que incluso parece que el director reflexiona, como ha hecho Abbas Kiarostami (*Copia certificada, Runevesht-e barabar-e asl*, 2010), sobre los originales y las réplicas. Paul Ratier es un artista que es contratado por Conchita para restaurar las pinturas de la Iglesia (Figura 3 A). La niña le pregunta si le dejan cambiar lo que quiera, Ratier responde que hay sitios en los que la pintura está tan desgastada que es imposible saber las intenciones originales del autor. Entonces la niña, con su mentalidad de arqueóloga científica, le advierte que está cambiando la historia; pero el artista responde “bueno, mejorándola un poco”. Este es un curioso diálogo, que atañe a la propia realidad arqueológica, e incluso se podría pensar que el director está hablando de la propia réplica de la cueva de Altamira.

Ratier y la niña van juntos a la cueva en dos ocasiones. Mientras Ratier dibuja, copia, “mejora”, las pinturas de la cueva, María repite “paleolítico, paleolítico” y comienzan las alucinaciones. El bisonte se mueve, sale de la pared, cobra vida y vuelve a la pared. Nadie más, solo la niña, puede ver con vida a los bisontes de Altamira. Distintos ojos observan Altamira, la mirada del científico, la mirada del escéptico, la mirada del arte, pero los secretos más profundos solo se revelan a la imaginación de una niña.

La visita de Harlé con De los Ríos es meramente funcional, Harlé toca las pinturas y dice que están frescas, como si no hubiera pasado el tiempo. Acusan a Ratier de haberlas pintado. Discuten con la niña, que cada vez parece más poseída por los bisontes de la cueva. En el fondo de esta posesión enfermiza de la niña, hay un guiño a la arqueología

esotérica, es decir, la maldición que aguarda a todo descubridor de reliquias. María enferma. Y en sus pesadillas, una manada de bisontes, que parecen representar el espíritu cueva, sube las escaleras de su casa y entran en su habitación. Durante la enfermedad de la niña, Marcelino y Conchita discuten sobre creer o no creer en Dios en medio de la escalera. Simbólicamente, Marcelino sube y Conchita baja. Primeros planos subjetivos con la cámara en mano, elevan la tensión del plano contra plano. Conchita le reprocha: “odias a Dios por llevarse a los niños”. El paisaje cántabro ha dejado de ser claro y soleado para llenarse de nubes, truenos y rayos.



Figura 3. A Ratier restaurando el fresco de la Iglesia. B Primer plano del fresco restaurado. C Planos finales de la Altamira original. D Réplica de la cueva de Altamira (obsérvese el brillo y el color de la pintura en contraste con la Altamira original). Fuente: *Altamira* (Hugh Hudson, 2016), montaje propio.

El Congreso de Lisboa marca el final de la fe desmesurada que Marcelino había puesto en la ciencia y el retorno a su familia. Por eso era esencial que el Marcelino fílmico acudiera personalmente al Congreso². En Lisboa Cartailhac defiende que es imposible que los primitivos pudieran crear trabajos murales tan elaborados. Sautuola muestra una plaqueta con la cabeza de un bisonte grabada (inventada para la película) y dice que es el mismo animal que está pintado en la cueva. Cartailhac responde que Harlé descubrió que son falsificaciones, porque no hay marcas de antorcha (hollín) en el techo. Esas pinturas, dicen, fueron hechas con luz moderna.

Marcelino no puede explicar porque no hay marcas de hollín en el techo, ¿cómo hicieron los paleolíticos las pinturas?

A su vuelta Marcelino, reconoce que “creía en la ciencia con dogmática fe, olvidando que está hecha por el hombre a su propia imagen”. Por eso cuando Marcelino descubre por qué no hay marcas de hollín en la cueva y puede responder a sus detractores, no lo hace. Lo descubre como siempre. Oye a la sirvienta decirle a María que el aceite de médula

² Son licencias narrativas que acrecientan el drama en torno un personaje, hay miles de ellas en el cine histórico, a veces resulta difícil saber si son deliberadas o fruto de la ignorancia. Por ejemplo en *Gladiator* (Ridley Scott, 2000) Cómodo mata a su padre Marco Aurelio, que en realidad murió de peste.

para las lámparas no deja marcas. Marcelino coloca grasa en uno de los objetos en forma de cuenco encontrados en la cueva y le prende fuego. Efectivamente, comprueba que la llama no deja marcas, es decir, así alumbraron las paredes y pintaron Altamira. Marcelino dice: “esto es ciencia”, pero más bien es Arqueología Experimental. Ahora puede refutar a Cartailhac pero no quiere, dice que es difícil cambiar de dirección cuando ya tienes un rumbo, mira al jardín y dice “piensa en el jardín: si las ramas cruzan el camino, tienes que mover el camino”. Esta es la metáfora de la película, Marcelino es la persona que no taló un árbol, sino que desvió el camino porque, en realidad, ambos pueden convivir.

Conchita, que siempre se había negado a ver las pinturas, le pide a Marcelino que le enseñe la cueva. En el momento cumbre de la reconciliación, reaparece la panorámica vertical. La cámara desciende desde la copa del árbol, pero ahora abajo aparecen Marcelino y Conchita, quizás simbolizando a Adán y a Eva en el árbol del conocimiento. Ciencia y religión entran juntos en la cueva, se dan la mano. La cámara, como siempre que un personaje que merece la pena entra en la cueva, se mueve lentamente por las pinturas.

Tras un fundido en negro, nos situamos veinte años más tarde, Breuil y Cartailhac visitan la tumba de Marcelino y la cueva. Estamos a principios del siglo XX y nos ha sido relatada una historia de finales del siglo XIX, pero eso no es todo. Al final, en una de las mejores ideas de la película, aparece la Altamira original (Figura 3 C), lo que nos ubica en el presente. Esa última imagen, nos introduce a nosotros dentro del film, como observadores de la Altamira actual, cuyo acceso se halla restringido por problemas de conservación.

Este es el segundo film que recientemente, junto a *La ciudad perdida de Z* de James Gray, 2016, ha intentado hacer una película biográfica de un arqueólogo (Marcelino Sautuola) desde una óptica histórica. Además es la primera película de ficción sobre un prehistoriador del arte paleolítico. En mi opinión esto es un fenómeno importante, pues hay un innumerable elenco de películas sobre arqueólogos de invención como Indiana Jones, Tomb Raider, o Cornelius, un arqueólogo chimpancé que excava culturas humanas extintas (*El planeta de los simios*, *Planet of the Apes*, Franklin J. Schaffner, 1968). Ahora, insertas en el auge del cine histórico biográfico, surgen un nuevo tipo de arqueólogos que al menos existieron y formaron parte de la historia de la arqueología. El film los hace visibles, los caracteriza y les da vida. Nombres que nunca antes habían sido personificados en la gran pantalla suenan por primera vez: Sautuola, Vilanova, Cartailhac, Breuil, quizás no sean ni por asomo los que fueron en realidad, ¿pero es qué acaso lo son los Lawrence de Arabia, Juana de Arco, Napoleón y otros tantos? Por su pretensión de reflejar ya no la historia real, sino la vida personal de alguien, no hay género tan ficticio como el biográfico.

Me gustaría resaltar sobre todo los aspectos didácticos ya apuntados en nuestro comentario. Pues, la película enseña de forma sencilla algunos procedimientos, métodos y razonamientos propios de la arqueología prehistórica. Los dibujos de Ratier, la clasificación de materiales de Vilanova y Marcelino, la comparación entre arte mueble y parietal que hace Marcelino en el Congreso de Lisboa (donde no estuvo) y el experimento de la lámpara de Marcelino y María, nos ayudan a comprender algunos de los procedimientos de los prehistoriadores del arte. Se aprende a razonar como un

prehistoriador, a un nivel básico, pues el film tiene un claro sentido didáctico, claramente perceptible en las enseñanzas de Marcelino a la niña. Incluso, se razona el problema de cómo saber que tales pinturas son prehistóricas, pues los bisontes representados son animales extintos en Cantabria o las pinturas están por debajo de la calcita. A un especialista puede parecerle banal, pero para el público no especializado es una manera de acercarse a los problemas, métodos y procedimientos claves para entender el funcionamiento de la disciplina prehistórica.

Además el film inserta palabras y objetos, en el vocabulario y en la cultura visual de los espectadores. Se visibilizan algunos materiales propios del paleolítico, lámparas, sílex, huesos, conchas manchadas de ocre. El cine abre un diálogo con la sociedad actual, incita a pensar en prehistoria. Algunos se quedarán con nombres e imágenes e incluso con los tópicos, otros más interesados acudirán a los libros.

El film alude a las relaciones entre arte paleolítico y el cine para dar vida y movimiento a las imágenes, mediante la referencia de aparatos ópticos. El Praxinoscopio construido por Emile Reynaud en 1877 que utilizaba una serie de espejos situados en el centro de un tambor giratorio para reflejar las distintas fases del movimiento. Y los dibujos que Ratier le regala a la niña, con varias imágenes de un prehistórico pintando un bisonte en diferentes fases de movimiento (Figura 2 B). Al pasar rápido cada una de estas imágenes vemos al prehistórico pintor dibujar el bisonte de Altamira, a modo de un *flipper*, es decir, uno de esos libros con dibujos en secuencia que al pasarse las hojas rápidamente provocan la ilusión de movimiento.

Y es que Hudson nos habla de los inventos ópticos que cambiaron nuestra forma de ver el mundo. Nos presenta una época en la que, como bien han visto algunos autores como Jonathan Crary (2008), las prótesis ópticas mediatizan la percepción natural del ojo. Además de los ejemplos señalados, cabe recordar los prismáticos con los que Sautuola y Vilanova ven a los africanos de la exposición. En esta escena choca que se utilicen los anteojos para ver personas que están tan cerca. La forma de ver algo mediante un instrumento óptico genera siempre cierto distanciamiento con lo que se observa. Esta es una metáfora magnífica de cómo el racionalismo de finales del siglo XIX contemplaba a las tribus africanas y a la naturaleza misma. En definitiva, los cambios perceptuales en la cultura visual de finales de siglo son la clave para entender la película. Hudson nos ofrece una breve recopilación de imágenes: el arte paleolítico, el dibujo, la pintura, la fotografía, los inventos ópticos y finalmente, el cine mismo, con sus efectos especiales hechos por ordenador. Se advierte en todo ello una reflexión sobre la historia y evolución de las imágenes.

Como ha demostrado Gonzalo Ruiz Zapatero en un magnífico artículo, hay diferentes maneras de escribir Arqueología (Ruiz, 2014). La realidad fílmica se nutre de los géneros divulgativos de la ciencia más que de los académicos. El cine tiene más vinculación con la divulgación científica, porque ambas tienen finalidades conjuntas, en su afán de divertir y producir conocimiento, usan tópicos narrativos. Menciono esto porque en mi opinión, no se puede juzgar toda una película solo en base a sus digresiones con la historia. Si por un lado esta labor es necesaria, por otro considero que es incompleta, pues debemos comprender cómo funciona el lenguaje cinematográfico para juzgar el uso de la historia

por parte del cine. Estas ficciones históricas son fundamentales para la difusión y la popularización de la ciencia. Está claro que el cine nos plantea un reto. Crea nuevos tópicos entorno a la leyenda de Altamira y lo seguirá haciendo. Pero a pesar de todo ello, cabe señalar que la película *Altamira* es la primera que populariza la historia de Sautuola y el descubrimiento de Altamira al gran público. Y eso no es tarea fácil. También hay que recordar que el cine es cuento, leyenda, sueño, un primer paso para los que se inicien en la aventura prehistórica puedan comprobar sus conocimientos en los libros. Aunque queda mucho trabajo historiográfico por hacer (Barros y Navarro, 2000-2002), creo que estamos en un momento de convergencia (Ruiz, 2016) y que la película *Altamira* es un buen ejemplo de este fenómeno convergente. Eso es precisamente lo que hemos pretendido resaltar en el presente comentario, una vez estudiadas en otras críticas las divergencias entre la realidad fílmica y la histórica, pretendíamos analizar el film como producto cultural, porque, como dice Ferro (1980, p. 41 y 66), cada película es un testimonio de nuestra época, no de nuestro saber, sino de nuestro imaginario. Desde este punto de vista, *Altamira* es la primera película sobre la historia de la prehistoria del arte paleolítico, un logro total.

Bibliografía

- Ayán, X. (2017). Hugh Hudson (director). *Altamira*. *Nailos*, 4, 292-296.
- Barros, C. y Navarro, G. (2000-2002). El manifiesto Historia a Debate: una tendencia abierta y global. *Anales de la Universidad de Alicante: Historia medieval*, 13, 365-378.
- Carrascosa, A. V. (2016). *Altamira* una película manipuladora. *Razón española: Revista bimestral de pensamiento*, 197, 356-360.
- Cuadrado, L. (2016). *Altamira*, una película de Hugh Hudson, ¡Cosas maravillosas, bajo tierra! *Articus*, 33, 164-171.
- Crary, J. (2008). *Suspensiones de la percepción. Atención, espectáculo y cultura moderna*. Madrid. Akal.
- Ferro, M. (1980). *Cine e historia*. Barcelona: Gustavo Gili.
- González, M. (2018). *Releyendo la Prehistoria. Los pintores (negros) de Altamira y otras historias*. Madrid: La Huerta Grande.
- Hernando, C. (2013). El silencio de Altamira y los sonidos del Còa. *Complutum*, 24(1), 41-58.
- Juaristi, J. (2017). Desmontando la película "Altamira". *Nueva revista de política, cultura y arte*, 164, 116-128.
- López, J. L. y Fernández, J. (2016). *El pintor de Altamira*. Barcelona: Espasa.
- Morales, F. (2018). Hudson, Hugh, dir. *Fiding Altamira*. *Hispania*, 101(2), 341-342.
- Ruiz, G. (2014). Escribir como Arqueología, Arqueología como escritura. *AnMurcia*, 30, 11-28.

Ruiz, G. (2016). Ilustración prehistórica y tebeo de prehistoria: ¿caminos divergentes o convergentes? En H. Bonet y A. Moreno (eds.), *Prehistoria y cómic* (pp. 59-86). Valencia: Museo de Prehistoria de Valencia. Diputación de Valencia.

Alberto Lombo Montañés
Universidad de Zaragoza
albertolomon@hotmail.com
 0000-0003-0972-2459

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y la Didáctica de la Historia. 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 y la Didáctica de la Historia.

PANTA REI is a digital journal focused on History and Teaching History. 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 annually for all the people interested in publishing their papers, always related to History and Teaching History.

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

Las normas de edición y forma de envío de artículos a la revista se pueden consultar en <https://revistas.um.es/pantarei/>

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su 7.^a edición. La extensión máxima de los trabajos será de 25 páginas. La revista acepta originales escritos en español o inglés.

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 editing rules and the guidelines for the submission of papers can be consulted at <https://revistas.um.es/pantarei/>

The seventh edition of the Manual of the American Psychological Association will be taken into account for the writing of the papers. The length of the submitted papers will not exceed the 25 pages. The journal accepts originals written in Spanish or English.

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.

