



Panta Rei

Revista digital de Ciencia
y Didáctica de la Historia

2018



Panta Rei

Revista Digital de Ciencia
y Didáctica de la Historia



2018

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista Panta Rei. pantarei@um.es

Edita:

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

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

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

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

Web: www.um.es/cepoat/pantarei

Edición 2018

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

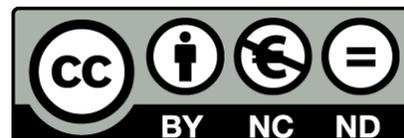
Depósito legal: MU-966-1995

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

En Portada: Valle de los Caídos, Madrid.
(Fotografía de: Adrián Rosell Lucas).

Responsables de los textos:
Sus autores.

Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial Panta Rei.



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

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

Editores

Botí Hernández, Juan Jesús
[CEPOAT, UMU]

Jiménez Vialás, Helena
[UMU]

López Muñoz, Damaris
[UJA]

Meseguer Gil, Antonio José
[CEPOAT, UNED]

Sáez Giménez, David Omar
[CEPOAT, UMU]

Sánchez Mondéjar, Celso Miguel
[Patrimonio Inteligente]

Secretaria

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

Responsable informático

Martínez García, José Javier
[CEPOAT, UMU]

Traducción y corrección lingüística

Martínez Martínez, Cristina
[Sociedad Española de Lenguas Modernas]

Albaladejo Albaladejo, Sara
[ISEN, UMU]

CONSEJO ASESOR

Adroher Auroux, 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]

Arciniaga 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^a [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 [Historia Antigua, Universidad Complutense]

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

Igual 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

- El estilo decorativo en las primeras producciones cerámicas en el valle del río Vinalopó (Alicante).**
Silvia Martínez Amorós.....9
- Límites históricos del Ateísmo: increencia en la Grecia Antigua.**
Ramón Soneira Martínez.....33
- Dynamics of Power: an Architectural Reading of the Concentration of Power (Ullastret, 4th-3rd Century BC).**
David Jesús Cebrián Martínez.....51
- La mujer como *exemplum*. Subversión, desafío y resistencia en Valerio Máximo.**
Lidia González Estrada.....73
- The narrative framing of violence in teaching resources about the Spanish Conquest of America.**
Ángela Bermúdez Vélez y Diego Argumero Martínez.....93
- Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo.**
Diego Miguel-Revilla y María Sánchez Agustí.....119
- La importancia de la contextualización curricular en la enseñanza de la Historia en México.**
Enrique Bautista Rojas.....143
- Experiencia didáctica para la enseñanza de la historia contemporánea a través de las fuentes en Educación Superior.**
Nayra Llonch-Molina y Verónica Parisi-Moreno.....161

Reseñas

- Prados, F., Jiménez, H., Martínez, J.J. (Eds.) (2017). Menorca entre fenicis i púnics / Menorca entre fenicios y púnicos. Murcia: Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia. 320 págs.**
Pete Missingham.....179
- Bravo Bosch, M.^a J. (2017). Mujeres y símbolos en la Roma Republicana. Análisis jurídico-histórico de Lucrecia y Cornelia. Madrid: Dykinson. 333 págs.**
Borja Méndez Santiago.....183
- Karp, M. (2016). This Vast Southern Empire: Slaveholders at the Helm of American Foreign Policy. Cambridge: Harvard University Press. 360 pages.**
Kevin Caprice.....187
- Livi-Bacci, Massimo (2012). A Short History of Migration. Cambridge: Polity Press. 157 pages.**
Alejandro Salamanca Rodríguez.....189

Normas de publicación/Publishing rules

Artículos

El estilo decorativo en las primeras producciones cerámicas en el valle del río Vinalopó (Alicante)

Decorative Style in Early Pottery Production of the Valley of Vinalopó river (Alicante)

Martínez Amorós, Silvia¹
Universidad de Alicante

Recibido: 09/03/2017

Aceptado: 27/04/2018

Para citar este artículo: Martínez Amorós, S. (2018). El estilo decorativo en las primeras producciones cerámicas en el valle del río Vinalopó (Alicante). *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 9-32.

ISSNe: 2386-8864

DOI: 10.6018/pantarei/2018/1

Resumen

En el presente trabajo se aborda el estudio de seis vasos procedentes de yacimientos del valle del Vinalopó –Cueva Santa, Arenal de la Virgen, Ledua, La Alcudia y Cova de les Aranyes–, cronológicamente vinculados al Neolítico inicial. El estudio consiste en un análisis estilístico de los recipientes con el fin de definir su estilo decorativo. Se desarrolla también su comparación con las producciones cerámicas de las primeras comunidades neolíticas del valle del Serpis para así plantear la existencia o no de una barrera social entre estos dos espacios.

Palabras clave

Arqueología, arte, yacimientos, cultura, estudio comparativo, Neolítico Antiguo.

Abstract

In the present dissertation we study the Neolithic ceramic decorative style from the Vinalopó's Valley and from the Early Neolithic chronology, based on a sample of six ceramic vases – from Cueva Santa, Arenal de la Virgen, Ledua, Alcudia and Cova de les Aranyes –. The study consists of a ceramic stylistic analysis which attempts to define their decorative style. It has also been compared with the ceramic productions of the first Neolithic communities of the Serpis valley in order to question the existence or absence of a social barrier between these two areas.

Keywords

Archaeology, art, historic sites, culture, comparative study, Early Neolithic.

1 Para contactar con la autora: Silvia Martínez Amorós. Universidad de Alicante. silvia.24ma@gmail.com.

1. Introducción

El presente trabajo pretende desarrollar un estudio centrado en el análisis de la cultura material del Neolítico inicial como indicador cultural, más concretamente en el estilo decorativo de las primeras cerámicas en el Vinalopó, a través del análisis decorativo de seis vasos cerámicos procedentes de diferentes yacimientos: el Arenal de la Virgen (Villena), la Cova de les Aranyes del Carabassí (Santa Pola), Ledua (Novelda), La Alcudia (Elche), y la Cueva Santa (Caudete) (Figura 1).

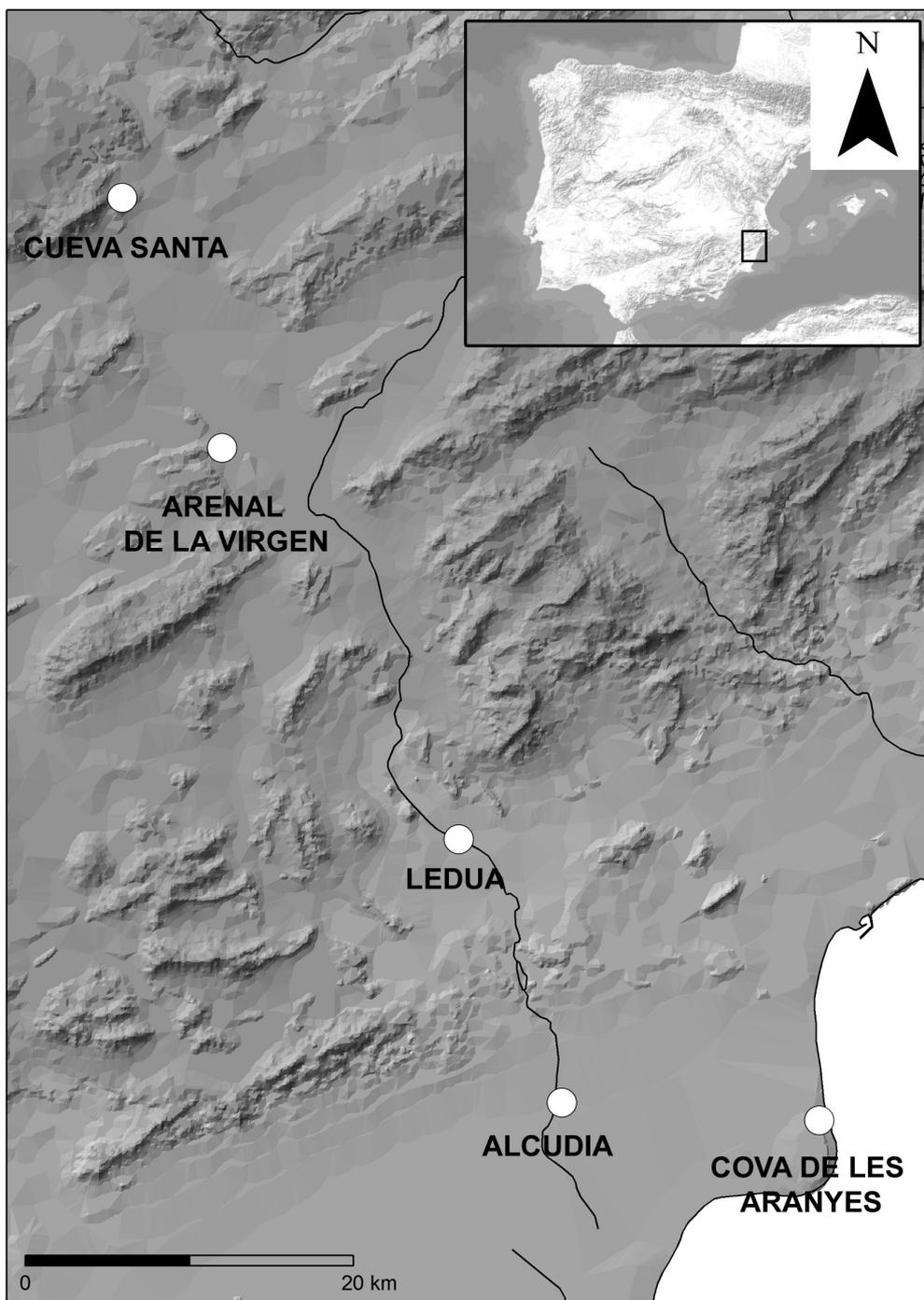


Figura 1: localización de los yacimientos. Fuente: elaboración propia.

Tanto las formas como la tecnología o la decoración cerámica nos ofrecen información estilística que nos pueden ayudar a conocer los límites territoriales entre culturas, además de cuestiones relacionadas con las estructuras sociales, ideológicas y de poder. El método que emplearemos consiste en un análisis exhaustivo de la decoración cerámica basado en la descomposición de todos sus elementos, para así poder realizar una comparación entre ellos, pero también con otros conjuntos cerámicos del Neolítico valenciano. Por tanto, el objetivo final que se busca en este trabajo es establecer si las diferencias o semejanzas en el registro estilístico cerámico se corresponden con la existencia o no de una barrera social entre las comunidades neolíticas del valle del Vinalopó y las del valle del Serpis. Para reforzar los resultados obtenidos tras el estudio decorativo se ha añadido otro posible indicador cultural: el Arte Esquemático (AE) y Arte Macroesquemático (AM)². Hay que aclarar que los resultados obtenidos no serán concluyentes, ya que la muestra analizada se limita a recipientes completos y no a todo el registro, pero sí que nos permitirán una primera aproximación, así como sentar las bases para futuros estudios.

2. Marco teórico y metodología

2.1. Concepto de Estilo

La cuestión del estilo puede ser de gran utilidad dentro del campo de la arqueología como herramienta para analizar, interpretar y comparar el registro material. Este concepto presenta algunas dificultades y es por esto que existe un gran número de publicaciones con el objetivo de definir sus características y posibles aplicaciones a los estudios arqueológicos (véase Sackett, 1977; Sterner, 1989; Wiessner, 1984; Wobst, 1977; Hegmon, 1992; Lemonnier, 1992; Dietler y Herbich, 1994, 1998; Hodder, 1977; Earle, 1990; Gosselain, 1992, etc.).

De forma sencilla, el estilo define los rasgos característicos que conforman las cualidades materiales de un objeto (*material style*), pero también nos referimos a estilo cuando hablamos de la forma de realizar cualquier acción (*style of action*) (Dietler y Herbich, 1998; Bernabeu, García, Gómez y Molina, 2011a). Pero además el estilo puede vincularse con el cambio cultural y social, a su vez, puede ser un reflejo directo del sistema socioeconómico en el que se inscribe, reflejar etnicidad, tener una función de intercambio de información, formar parte del sistema simbólico e ideológico de una sociedad, etc. (Prieto, 1998). Por otro lado, el estilo también puede informar de los límites territoriales entre culturas y de la existencia de interacción entre ellas (García Borja, 2015).

Aunque cualquier objeto puede reflejar estilo, la cerámica es considerada como uno de los principales depósitos de estilo ya que tradicionalmente se le ha asignado la capacidad de transmitir información social, ideológica y étnica (Sackett, 1977). Otro concepto relacionado con el estilo para la caracterización del registro cerámico es el de cadena operativa, que se entiende como el proceso físico de manufacturación de un objeto, prestando atención a la secuencia de gestos desempeñados para su producción, con la finalidad de describir los pasos para la fabricación de un tipo formal (Prieto, 1998). De esta forma, podemos decir que el estilo se encuentra presente en todos los procesos que afectan en la elaboración del recipiente cerámico: variabilidad tipológica, tecnológica y decorativa (García Borja, 2015).

2.2. Metodología

La metodología empleada es la definida por Bernabeu, García Borja, Gómez y Molina, (2011a) y aplicada en los trabajos de diversos yacimientos y colecciones: la Cova de les Cendres en Teulada, Alicante (Bernabeu y Molina, 2009), la Cueva de Nerja, en Maro, Málaga (García Borja, Aura, Bernabeu y Jordá, 2010), la Cova de l'Or en Beniarriés, Alicante (García Borja, Cortell, Pardo y

2 De aquí en adelante AE (Arte Esquemático) y AM (Arte Macroesquemático).

Pérez 2011) y la Cova de la Sarsa en Bocairent, Valencia (García Borja, 2016). El desarrollo de este sistema de trabajo se ha basado en modelos de referencia de la península como el estudio de Prieto (1999) para la cerámica Campaniforme en Galicia donde ésta se entiende como categoría de un estilo; o de otros ámbitos geográficos como los trabajos de Berg (1994) para el mundo del Rubané en Alsacia, o Manen (2002) para los contextos del Neolítico antiguo en el ámbito mediterráneo francés; y también se acerca a la propuesta del Sistema General Cerámico de Constantin (2000).

La metodología consiste en analizar desde la óptica del estilo la decoración cerámica mediante la descomposición de ésta a partir de diferentes grados de análisis, divididos en diferentes niveles de complejidad. Hay que entender que este proceso de descomposición de la decoración cerámica sigue un orden jerárquico, desde el nivel más alto que es el recipiente, al más bajo que es el gesto del artista. El nivel más alto está representado por el Tema decorativo, que a su vez está formado por Composiciones, elaboradas con diferentes Motivos, que están compuestos por los Elementos, todos estos realizados por la aplicación de una técnica decorativa (Bernabeu et al., 2011a).

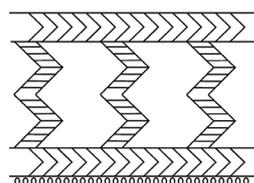
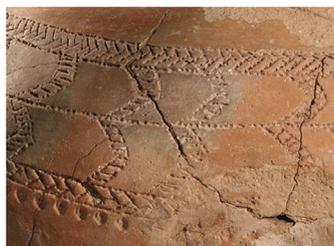
Este método de trabajo para la descripción del estilo decorativo cerámico tiene unos códigos establecidos para su formulación, a partir de las cuales las descripciones se realizan de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Además, cada elemento y cada regla (seriación, translación, orientación) cuenta con un código concreto dentro de un sistema alfanumérico, que mediante unas normas de formulación (Figura 2) se obtiene una fórmula que corresponde con la descripción de la decoración (Bernabeu et al., 2009).

Siguiendo la metodología (Bernabeu et al., 2009), la forma de representación gráfica también está establecida y reglada, y consiste en representar de forma esquematizada las decoraciones del vaso para facilitar la lectura. Se utilizarán para ello las mismas formas de representación de cada uno de los elementos reconocidos en el método, por tanto no se representa fielmente la decoración, sino que se trata de una idealización de la misma. Esta esquematización y simplificación en las representaciones permite una más fácil comparación y clasificación de la información. Se deben representar igualmente los elementos de suspensión, que aparecen con formas geométricas y rellenadas con tonos diferenciados.

- / Un motivo se encuentra sobre otro
- + El siguiente motivo está a la derecha
- El motivo cubre o corta al siguiente
- : Los motivos anteriores rodean de alguna manera a los siguientes
- < Un motivo rellena el espacio definido por otro
- A...n Los motivos sometidos a este signo se alteran
- (...) Los motivos del interior tienen una relación particular que se desea aislar
- [...] Todos los motivos del interior están afectados por el signo que procede a los corchetes
- {...} Similar a los corchetes pero de mayor nivel



K.Ia.Ic/B.I/B.I/(K.Ib:A.IIIb.1b)SHb



B.I/T.IIb.1c/B.I)/(T.IIb+A.I.2b+T.IIb)
SHc/B.I/(T.IIb+A.I.2b+T.IIb)SHc/E.IV.1c

Figura 2: reglas de adición entre motivos (según Bernabeu Aubán et al., 2011) y ejemplos de descripción de composiciones. Fuente: elaboración propia.

3. La implantación de las primeras comunidades agropecuarias en las comarcas centrales y meridionales valencianas

El proceso de llegada de las primeras comunidades neolíticas a la península Ibérica tuvo que realizarse por vía marítima, estas poblaciones se asentarían y penetrarían desde la desembocadura de los ríos, como el Serpis, hacia el interior del Prebético meridional valenciano, asentándose en las terrazas fluviales (García Atiénzar y Jover, 2014). Este proceso se ha estudiado a través de yacimientos como la Cova de l'Or (Beniarrés), la Cova de la Sarsa (Bocairent), la Cova de les Cendres (Teulada-Moraira), las prospecciones realizadas en diversas regiones del norte de Alicante (Bernabeu et al., 1989; Molina, 2003) y, más recientemente, a través de los resultados obtenidos en yacimientos al aire libre como Mas d'Is (Bernabeu et al., 2012) o Benàmer (Torregrosa et al., 2011). Este proceso se realizó en un tiempo relativamente corto, como confirman las dataciones y registro arqueológico disponibles. De este modo, hacia el 5600/5500 cal BC encontramos los primeros asentamientos de grupos neolíticos, conocidos como grupo cardial valenciano, en las cuencas de los ríos Serpis y Algar. Una vez implantados estos primeros grupos se inicia un proceso de crecimiento y consolidación demográfica y social de estas comunidades, de forma que hacia finales del VI milenio cal BC, una vez consolidadas las comunidades, se produciría la expansión y colonización de nuevas tierras colindantes (García Atiénzar y Jover, 2014).

En un primer momento, encontramos ocupaciones en las áreas endorreicas del corredor de Villena-Yecla, Foia de Castalla y zonas septentrionales del Camp d'Alacant, donde encontramos presencia de cerámicas cardiales junto con incisas, con relieves, con impresiones de instrumento y algunas peinadas, lo cual puede indicar una reocupación por grupos agropecuarios durante la fase de expansión y no ser resultado de un proceso de aculturación (García Atiénzar y Jover, 2014). En un segundo momento, encontramos asentamientos que al no constatar una presencia de cerámicas cardiales serían el resultado de una colonización posterior a la anterior. Este proceso de expansión y colonización de nuevas tierras se realizó siguiendo los corredores naturales que comunican la zona cardial con la Meseta y hacia el Sureste peninsular, siguiendo el Corredor del Vinalopó y el Corredor de Yecla/Jumilla donde encontramos como ejemplo de ello los yacimientos de la Cueva Santa de Caudete, Casa Lara y Arenal de la Virgen (Villena), la Cueva de cabezo de los Secos (Yecla) y la Cueva de los Tiestos (Jumilla). De esta forma, a inicios del V milenio cal BC ya se había realizado la colonización de las cuencas situadas al sur del territorio cardial, afectando a su vez a zonas más alejadas como la Vega del Segura y el nacimiento del río Mundo-Segura (Jover, Molina y García Atiénzar, 2008). Se produce también una expansión hacia el Sur-Sureste por el Corredor del Vinalopó hasta su desembocadura (Hernández, 1997). También desde la cabecera del Montnegre hacia el Camp d'Alacant y desde la cabecera del río Penàguila a través del río de la Torre. Es a partir de los momentos centrales del V milenio cal BC cuando el proceso de consolidación, afianzamiento y aumento de población se iniciará en las tierras del Vinalopó, reflejándose en el aumento y distribución de los yacimientos en la cuenca del Vinalopó y también en la cuenca del Montnegre y Vega Baja del Segura (Jover et al., 2008).

4. Descripción de los vasos cerámicos

4.1 El Alto Vinalopó: el Arenal de la Virgen, Villena y la Cueva Santa, Caudete

En el Alto Vinalopó, la investigación de José María Soler García nos da las primeras referencias de poblados neolíticos (1961), pudiendo destacarse los hallazgos de Casa de Lara y Arenal de la Virgen. A estos asentamientos, vinculados, entre otras fases, al Neolítico Antiguo, pueden sumarse los hallazgos de la Cueva Santa de Caudete.

a) Arenal de la Virgen, Villena

El Arenal de la Virgen se localiza en una amplia llanura al suroeste de la población, a las orillas de lo que fue la Laguna de Villena, a unos 490 M. S.n.m. Este yacimiento tradicionalmente se había asociado al proceso de neolitización, definiéndose como un asentamiento del epipaleolítico final con elementos materiales adoptados del Neolítico.

El yacimiento del Arenal de la Virgen fue descubierto por D. José María Soler en 1965. A mediados de los años 60, el Arenal de la Virgen y Casa Lara eran los primeros indicios de hábitat en llanura durante del Neolítico Antiguo, replanteando la denominada Cultura de las Cuevas definida por Bosch Gimpera en 1932 (Fernández, Gómez, Ferrer y Yll, 2011). Las primeras intervenciones de José María Soler consistieron en la recuperación de los materiales superficiales en dos parcelas de viñedo. En el 2006 se reiniciaron los trabajos arqueológicos en el marco de un proyecto integral de revisión de las colecciones antiguas y de evaluación del potencial arqueosedimentario del yacimiento. En 2007 se realizó la segunda campaña de excavación, antes de la cual se efectuó una prospección con georradar en los sectores con mayor frecuencia de materiales líticos de superficie (Fernández et al., 2011). Actualmente se están realizando trabajos arqueológicos que están permitiendo delimitar espacialmente el área de distribución de las evidencias neolíticas, así como el estudio de los materiales cerámicos y del macroutillaje (Gómez y Fernández, 2016).

En cuanto a su cronología, la fase más antigua corresponde al Epipaleolítico de Muestras y Denticulados, prolongándose su ocupación hasta la fase A del Mesolítico Geométrico. El núcleo de la ocupación neolítica parece confinado a las dos parcelas plantadas con viñas en las que José María Soler efectuó sus prospecciones y parecen tener continuidad en los sectores más orientales de la parcela intervenida en 2006 y 2007. La ocupación neolítica aparece bien marcada por la presencia de cerámicas, además de los dos vasos con decoración impresa e incisa publicados en su momento por José María Soler (1965). Tanto por las técnicas decorativas como por la tipología de los materiales cerámicos podemos adscribir la ocupación neolítica a un momento del Neolítico inicial (NIA y NIB) (Gómez y Fernández, 2016). Entre los recipientes cerámicos destacan una olla globular de base convexa, una vasija globular con cuello, y otras formas simples. Según Fernández y otros (2011, p.104) “entre las técnicas decorativas predominan los cordones decorados y lisos, las decoraciones incisas/acanaladas y las impresas, con tres fragmentos con decoración cardial. Entre los hallazgos, también encontramos un conjunto de elementos de molienda relacionados presumiblemente con el procesado de cereales”.

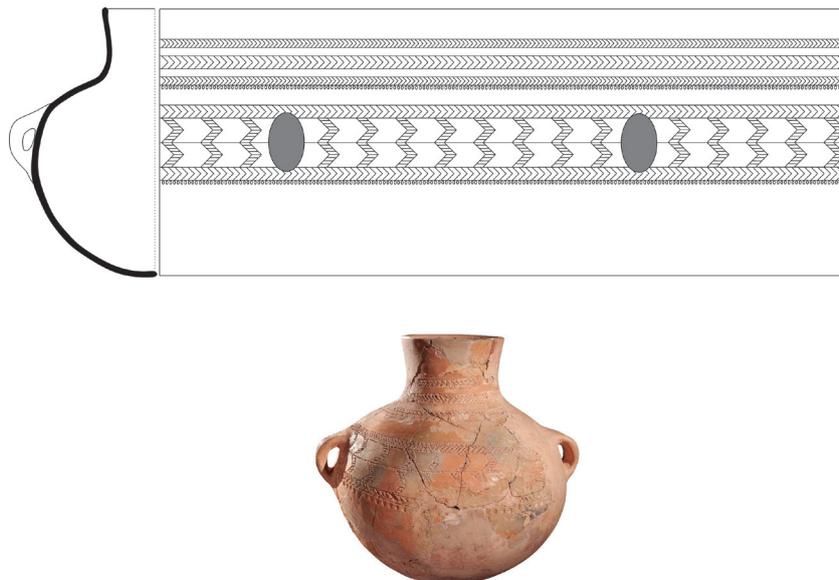


Figura 3: desarrollo de la composición decorativa del vaso I del Arenal de la Virgen. Fuente: elaboración propia a partir de fotografía del Museo Arqueológico “José María Soler” de Villena.

Encontramos dos vasijas con decoración impresa. La primera de ellas presenta un cuerpo globular, cuello y dos asas de cinta vertical, con borde diferenciado recto-saliente y labio convexo. Presenta un tratamiento bruñido en el exterior de la superficie. La decoración aparece organizada en dos zonas en la parte superior del vaso. En el cuello, esta decoración está definida por bandas horizontales delimitadas por trazos paralelos y rellenas de un patrón de impresiones en forma de “V” realizadas con impresión de gradina. Debajo de esta composición vemos una línea de impresiones discontinuas realizadas con un instrumento de extremo redondeado. En la mitad del vaso, donde su ancho es mayor y donde están las asas, encontramos un motivo decorativo compuesto por dos bandas horizontales delimitadas por trazos paralelos y rellenas de un patrón de impresiones en forma de “V”, que rodean a dos bandas formadas por motivos en “V” rellenos de incisiones, que dejan espacios sin decoración entre ellos de un tamaño superior a los rellenos. Por debajo de la composición, en paralelo, vuelve a aparecer una línea de impresiones discontinuas realizadas con un instrumento de punta redondeada.



Figura 4: desarrollo de la composición decorativa del vaso II del Arenal de la Virgen. Fuente: elaboración propia a partir de fotografía del Museo Arqueológico “José María Soler” de Villena.

El segundo vaso es una olla globular de base convexa que presenta dos asas de cinta vertical, de las cuales sólo conserva una, que nacen del extremo superior del borde de la vasija. Presenta una única composición decorativa en el tercio superior, bordeando el cuello del vaso. Se trata de dos bandas horizontales delimitadas por trazos paralelos y rellenas por trazos oblicuos realizados mediante impresión con instrumento. Bajo la banda aparece una serie de trazos horizontales impresos más cortos (Gómez y Fernández, 2016).

b) La Cueva Santa, Caudete

Por otro lado, la Cueva Santa de Caudete se sitúa en la vertiente norte del cerro El Cinchado, a 800 M. S.n.m, cercana a la finca denominada “El Collado”, en la localidad de Caudete, y en un lugar de tránsito que comunicaba la costa mediterránea con la Meseta meridional y Andalucía

(Pérez, 1993).

Dado el estado de conservación de la cavidad a causa de la explotación como cantera, sólo quedan dos espacios en la sala de la entrada que no han sido destruidos. Una pequeña cavidad compuesta por un depósito de tierra marrón negruzco, donde se encontraron varios fragmentos de cerámica lisa pertenecientes al Neolítico y uno con decoración pintada de la cultura Ibérica. En el fondo de la cavidad, en una pequeña grieta, se recogieron numerosos restos arqueológicos. Cuando comenzaron los trabajos de la cantera aparecieron diversos restos arqueológicos, entre ellos restos cerámicos, siendo el más importante el albergado por el Museo Arqueológico de Albacete, una vasija de tendencia esférica que conserva un asa de cinta horizontal con un pequeño mamelón a un lado. Cerca del labio tiene una pequeña sobreelevación horizontal a modo de cordón, y presenta decoración impresa cardial.

La dificultad de estudiar este yacimiento reside en que los materiales obtenidos son de superficie, y en que su estratigrafía ha sido remodelada alterando la situación original de los objetos, y dificultando así la cronología. Sin embargo, a partir de la cultura material recuperada durante los primeros trabajos de cantería, además de otros elementos conservados en otras instituciones museísticas (fragmentos con decoración impresa de gradina, digitaciones, etc.), se puede situar la cueva en el Neolítico Antiguo (VI-V milenio cal BC) (Pérez, 1993; García Atiénzar, 2010).

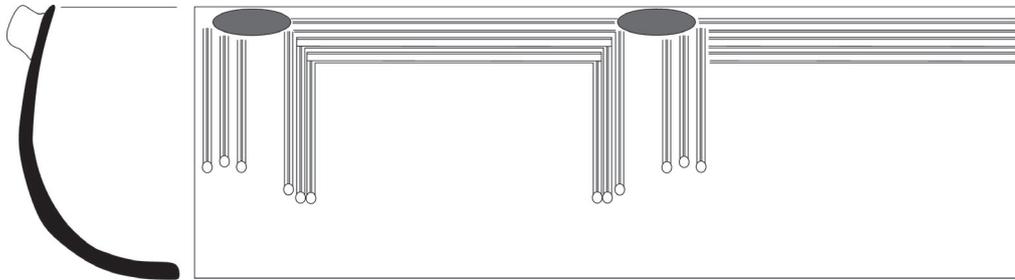


Figura 5: desarrollo de la composición decorativa del vaso de Cueva Santa, Caudete. Fuente: elaboración propia a partir de fotografía del Museo Provincial de Albacete.

En cuanto a la descripción de la cerámica estudiada en el presente trabajo, se trata de una vasija de cuerpo globular, sin base, que conserva un asa de cinta horizontal con un pequeño mamelón a un lado, cerca del labio tiene una pequeña sobreelevación horizontal a modo de cordón, presenta decoración impresa cardial formada por una serie de impresiones realizadas mediante la charnela y los bordes de *Cardium edule*, compuesta por la repetición de motivos de bandas, que se disponen de manera horizontal, y también vertical, rematados en el último caso por impresiones del umbo de la concha.

4.2. El Medio Vinalopó: Ledua, Novelda

En el Medio Vinalopó, coincidiendo con el tramo central del Vinalopó, que está delimitado al norte por la Serra de l'Arguènyia y la Sierra de la Umbría, y al sur por la Sierra de Crevillente y la Sierra del Tabayà, encontramos una importante concentración de yacimientos neolíticos, entre ellos el yacimiento de Ledua, en Novelda. Este yacimiento se ubica en la margen izquierda del río Vinalopó, en la Partida 59 del paraje.

A mediados de los ochenta, Elia Alberola tuvo noticias de la existencia de fragmentos cerámicos decorados lo que propició una campaña de excavación en 1987 dirigida por ella y M. S. Hernández. En los trabajos de excavación se practicaron cuatro cortes, tres de ellos elegidos por la presencia de tierras grises y piedra, y el Corte 4 por ser donde se encontraron fragmentos cerámicos. Es un yacimiento que se encontraba muy alterado por las actividades de arado, habiéndose perdido la totalidad de las estructuras de habitación. Pero sí se conservaban, en el Corte 2, una acumulación de piedras que podría ser los restos de muros, que serían cabañas frágiles, ligeramente rehundidas, o asociadas a silos (Hernández y Alberola, 1988).

Los restos materiales encontrados no son escasos, y destacan once láminas de sílex de pequeño tamaño, fragmentos de cerámica a mano, algunos decorados con incisiones e impresiones. El hallazgo más importante fue encontrado en el corte 4, tratándose de fragmentos que formaban parte de una vasija de cuerpo de tendencia esférica con cuello y asas verticales anulares decoradas por bandas horizontales incisas e impresas de triángulos rellenos (Hernández y Alberola, 1988: 155). A partir de dicho vaso se puede datar el yacimiento en momentos avanzados del Neolítico Antiguo, puesto que el vaso cerámico no presenta decoración cardial, fechada por tanto en los últimos siglos del VI milenio y los primeros del V.

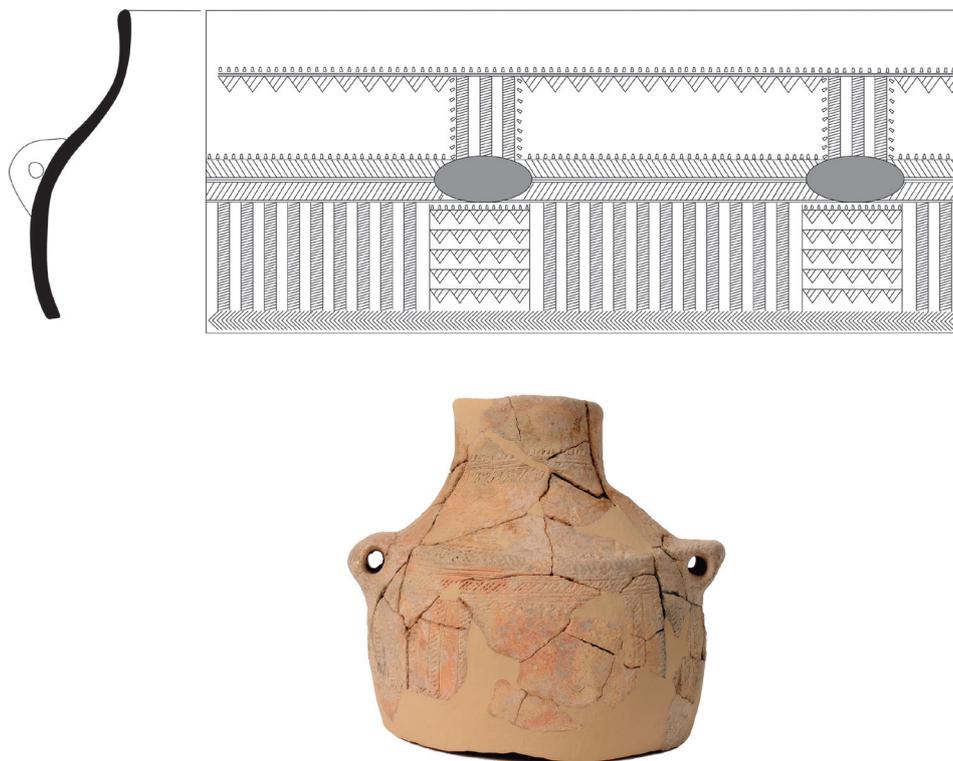


Figura 6: desarrollo de la composición decorativa del vaso cerámico de Ledua. Fuente: elaboración propia a partir de fotografía del Museo Arqueológico Municipal de Novelda.

La vasija de tendencia esférica presenta cuello, borde ligeramente exvasado y extremo curvo con dos asas anulares verticales. La superficie externa se encuentra erosionada en algunos puntos y conserva en otros restos de engobe rojo. Su decoración está constituida, en la parte central del cuello, por bandas horizontales formadas por tres líneas incisas paralelas delimitadas en la parte superior por otras de impresiones discontinuas y en la inferior por triángulos rellenos de impresiones, que no rodean la totalidad del cuello al interrumpirse por varias bandas verticales de impresiones discontinuas dispuestas a modo de dos columnas delimitadas por incisiones y rellenas de impresiones y una incisión con impresiones discontinuas perpendiculares a uno de sus bordes. El hombro de la vasija, ligeramente engrosado, se decora en su parte superior con línea de impresiones discontinuas y en la inferior por una banda de impresiones de instrumento de tres puntas, separada por tres líneas incisas horizontales de otra similar, aunque en distinta orientación. Dos líneas incisas las delimitan por su parte baja, de la que arranca una decoración alternante de zonas lisas y columnas verticales formadas por dos líneas incisas rellenas de impresiones de instrumento de tres puntas. Esta decoración vertical alterna con otra constituida por líneas de triángulos invertidos, cuya base se adosa a líneas horizontales incisas, en dos de las cuales se marca en su parte superior otras líneas de impresión discontinuas. Esta misma asociación de líneas impresas e incisa se encuentra, asimismo, en uno de los lados que delimita este bloque decorativo, mientras en el otro sólo existe una incisión vertical. Cierra esta decoración en su parte inferior una barra vertical de impresiones de instrumento en espiga, que parece interrumpirse al alcanzar la zona decorada con triángulos (Hernández y Alberola, 1988: 155).

4.3 El Bajo Vinalopó: La Alcudia y la Cova de les Aranyes del Carabassí

El Bajo Vinalopó, comarca definida por la confluencia de las desembocaduras de los ríos Vinalopó y Segura, se caracteriza por un poblamiento neolítico importante que se documenta desde los inicios de la secuencia, con yacimientos en cavidades y también en torno a emplazamientos junto a los cauces de los ríos.

a) La Alcudia

Destacamos en primer lugar el yacimiento de La Alcudia, mejor conocido por sus ocupaciones posteriores, pero de donde también proceden restos prehistóricos. Se ubica en una colina natural, a unos 500 m del margen oeste del río Vinalopó y en el centro de una llanura deltaica con abundante agua.

Algunos de los materiales prehistóricos fueron descubiertos durante la excavación del sondeo 6-B del sector 5F de La Alcudia, donde se localizó una estructura subterránea de época moderna en cuyo interior aparecieron arenas relacionadas con la crecida del río asociadas a restos de fragmentos cerámicos (Ramos Folqués, 1989). Ramos Folqués (1989) sitúa otros hallazgos neolíticos al estrato H. Destacan entre los materiales encontrados la presencia de fragmentos cerámicos con decoración impresa e incisa, siendo el más importante un vaso de forma globular con cuello, seis lengüetas y decoración geométrica en la que se combinan las técnicas de la incisión y la impresión de instrumentos (Ramos Molina, 1989). También encontramos puntas de flecha, lamitas retocadas, y fragmentos cerámicos a mano, fechados en momentos finales del Neolítico. La importancia de este yacimiento, al igual que Ledua o los ya nombrados yacimientos de Villena, reside en su carácter de asentamiento en llanura.

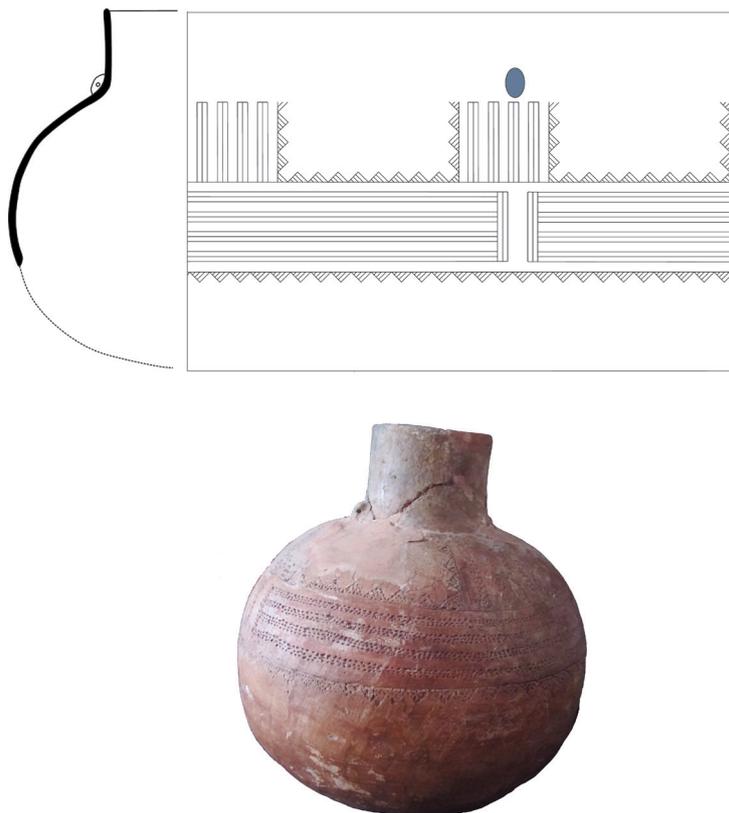


Figura 7: desarrollo de la composición decorativa del vaso cerámico de La Alcudia. Fuente: Fundación L'Alcúdia, Universidad de Alicante.

Se trata de un vaso de tendencia esferoide con cuello y una pequeña asa anular, con decoración impresa e incisa. En la zona justo por debajo del cuello se alternan dos tipos de decoraciones diferentes: por un lado bandas verticales delimitadas por trazos paralelos y rellenas de impresiones realizadas mediante un instrumento de punta simple; por otro, triángulos rellenos que se disponen en vertical y horizontal, formando cuadrados alternantes. Por debajo, y ocupando hasta la mitad del vaso, encontramos bandas horizontales delimitadas por trazos paralelos y rellenas de impresiones que no discurren de forma constante alrededor del vaso, sino que se cortan contra una banda vertical delimitada igualmente por trazos paralelos y rellena de impresiones. Encontramos hasta cuatro bandas horizontales, este espacio se encuentra delimitado por dos rectas largas incisas por abajo y por arriba. Bajo esta composición se desarrolla en horizontal y de forma continua triángulos invertidos rellenos por impresiones.

b) La Cova de les Aranyes

Otro de los yacimientos que encontramos en el Bajo Vinalopó es la Cova de les Aranyes del Carabassí, también conocida como la Cova del Frare. El yacimiento se sitúa en el cabo de Santa Pola, localizado en el sector norte de la cuenca del Bajo Segura. La cueva se emplaza en la vertiente nororiental de la sierra, en el margen izquierdo del Barranc del Frare, a unos 55 M. S.n.m. Presenta una larga secuencia estratigráfica, en la que se suceden periodos de baja intensidad, que arrancan en el Paleolítico, alternados con largos periodos de abandono (Hernández, Soler, Guilabert y Benito, 2013; Guilabert y Hernández, 2014).

Se trata de una cueva de planta irregular abierta al norte por una boca oval de unos dos metros de altura, que presenta una sala centra de 19x14 metros, junto a una serie de gateras. Los últimos trabajos de excavación fueron realizados en el 2000-2001, pero anteriormente se realizaron dos campañas, la primera en 1967 por Antonio Sáez Llorens, y en 1979 por Guillermo Iturbe Polo. En

estas primeras campañas se describía un équido pintado en una de las paredes de la cavidad, que en 2001 se buscó su presencia sin éxito, encontrando solo una mancha roja que podía pertenecer a dicha pintura (Hernández et al., 2013).

En cuanto a los restos materiales, durante la últimas campañas se inventariaron 16.348 restos, donde predomina la fauna de pequeño tamaño, seguido de la malacofauna, la mesofauna, y en menor medida la cerámica a mano, fragmentos metálicos, industria lítica tallada, y de forma muy escasa, cerámica a torno –17 fragmentos-, ictiofauna, industria ósea, fauna de gran tamaño y restos humanos. Entre las cerámicas, destacan aquellas con decoraciones impresas no cardiales, realizadas con instrumentos de punta múltiple (Guilabert y Hernández, 2014).

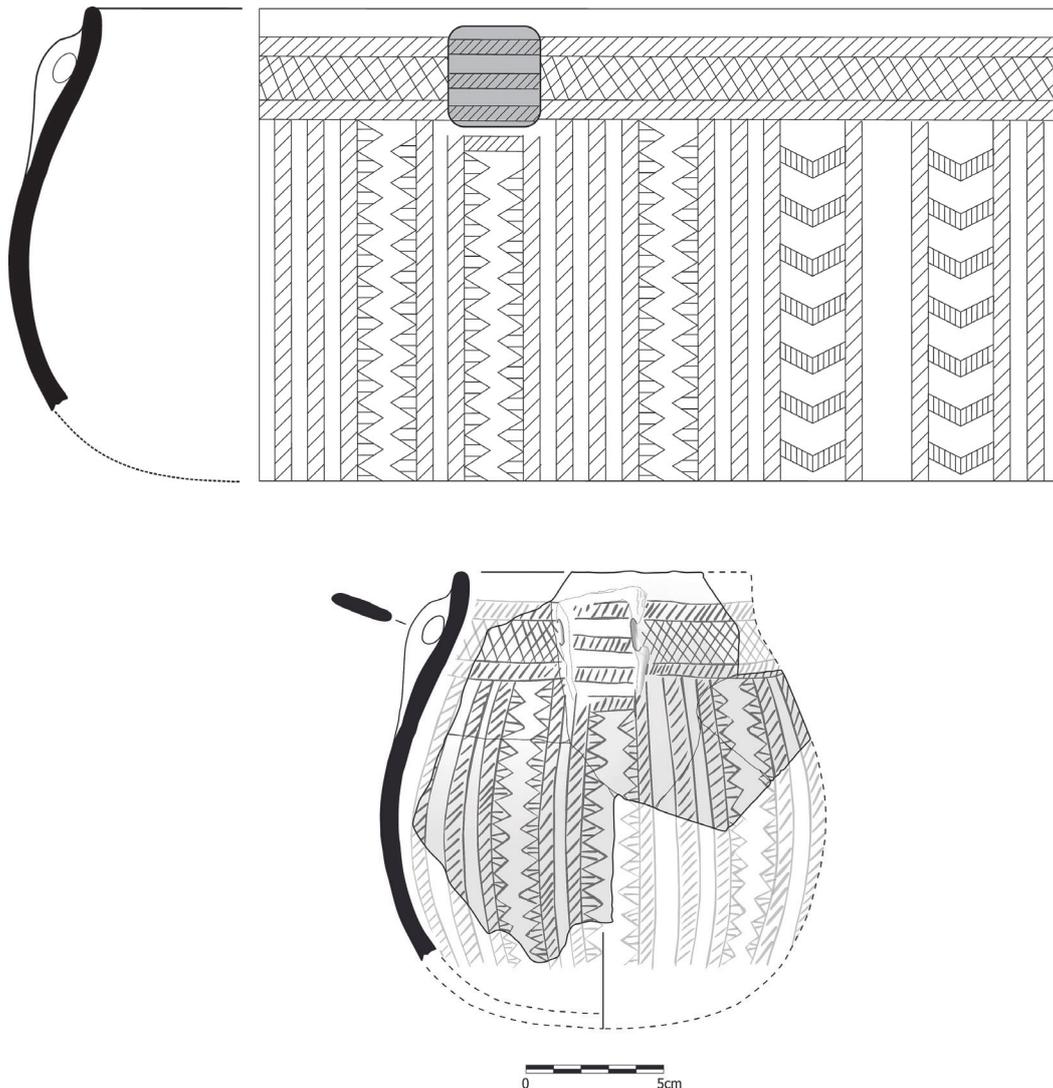


Figura 8: desarrollo de la composición decorativa del vaso cerámico de la Cova de les Aranyes. Fuente: Ramos Molina, 1989, p. 171, fig. 5.

El vaso de la Cova de les Aranyes presenta una decoración realizada con técnica de incisión, donde en la parte superior aparece dos bandas horizontales delimitadas por trazos paralelos y rellenas de trazos oblicuos que envuelven, por arriba y por abajo, a una retícula con friso continuo de un ancho mayor. Por debajo de esta composición, y ocupando la totalidad del resto del vaso encontramos una serie de motivos que se alternan entre ellos: por un lado bandas verticales delimitadas por trazos paralelos y rellenas de trazos oblicuos; triángulos rellenos que se disponen

de forma vertical junto a una de las pareles de las bandas verticales; y motivos en “V” rellenos de incisiones, más abiertos o más cerrados, dejando espacios sin decoración entre ellos de un tamaño similar a los rellenos. Por último, aparece relleno de pasta roja en el vaso.

5. Resultados y comparación estilística: el valle del Vinalopó y el valle del Serpis

Los yacimientos neolíticos a los cuales nos vamos a referir para la comparación estilística se encuentran en el norte de la provincia de Alicante. Esta área se estructura en tres regiones: la parte más oriental se organiza en una serie de valles paralelos entre sí, surcados por cauces fluviales de pequeño recorrido (Gallinera, Girona, Gorgos). El sector occidental se dispone alrededor del Riu d’Alcoi o Serpis, donde diversos valles interiores se estructuran en torno a la gran cubeta de Alcoi, atravesada por el río en sentido SO-NE. Al norte, encontramos valles más amplios (Vall d’Albaida) y una llanura costera más extensa. Aunque la cantidad de yacimientos es mayor, básicamente compararemos nuestros resultados con la Cova de la Sarsa, la Cova de les Cendres y la Cova de l’Or, puesto que son los yacimientos que han aportado más material cerámico, y por tanto han sido estudiados en mayor grado (Bernabeu, Gómez, Molina y García Borja, 2011b).

En el siguiente apartado expondremos los resultados del estudio comparativo entre los vasos estudiados del valle del Vinalopó y los conjuntos cerámicos del valle del Serpis. Para ello seguiremos el mismo orden que el presentado en la metodología empleada, hablando así de los elementos, composiciones, grupos y temas.

5.1. Elementos y motivos

En primer lugar, respecto al nivel inferior de análisis, que son los elementos, encontramos que los más dominantes en los vasos de estos yacimientos son el trazo corto (A), seguido de lejos por la trazo recto largo (B), el punto (E) y el ángulo (T), y con menor representatividad el trazo curvo. Así, el 40% de los elementos analizados en los vasos estudiados en el Serpis están realizados con el trazo corto y el 34% por la recta (Bernabeu et al., 2011b).

En cuanto a los vasos estudiados en el presente trabajo, aun siendo solo seis, y por tanto su representatividad no es igual al estudio del estilo decorativo de las producciones cerámicas del Serpis, permiten mostrar una serie de consideraciones aproximadas. De este modo, los elementos que más se repiten coinciden en gran medida con los vasos del Valle del Serpis –el trazo recto largo (B) y el trazo corto (A)–, presentes ambos en la totalidad de los vasos estudiados. Por otro lado, encontramos dos motivos que no aparecen en las decoraciones cerámicas del valle del Serpis y que, por tanto, debemos entender como propias de la zona del Vinalopó. Se trata del triángulo (K) –lo encontramos en los vasos de Cova de les Aranyes, Ledua y La Alcudia–, y los motivos en “V” –presentes en uno de los vasos del Arenal de la Virgen y en el vaso de la Cova de les Aranyes–. Por último, encontramos el elemento punto (E) en dos vasos, –Arenal de la Virgen y en Cueva Santa de Caudete–. Hay que decir que estos últimos dos vasos son impresos, uno realizado con gradina y otro cardial, y, por su ubicación geográfica en el Alto Vinalopó, parece lógica esta similitud en cuanto al uso del elemento punto en la decoración, pudiendo significar una proximidad a los conjuntos decorativos cardiales del Serpis.

ELEMENTOS SIMPLES



ELEMENTOS COMPLEJOS

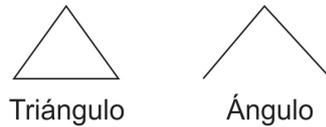


Figura 9: elementos presentes en los vasos del Vinalopó. Fuente: elaboración propia.

5.2. Composiciones y grupos temáticos

En segundo lugar, respecto a la complejidad de las composiciones, en los yacimientos del Serpis las composiciones son en su gran mayoría complejas. Esto ocurre igualmente en los recipientes pertenecientes al Vinalopó, donde los vasos de La Alcudia, Ledua, la Cova de les Aranyes y uno de los vasos del Arenal de la Virgen asocian en sus composiciones tres o más motivos, siendo por tanto de composición compleja.

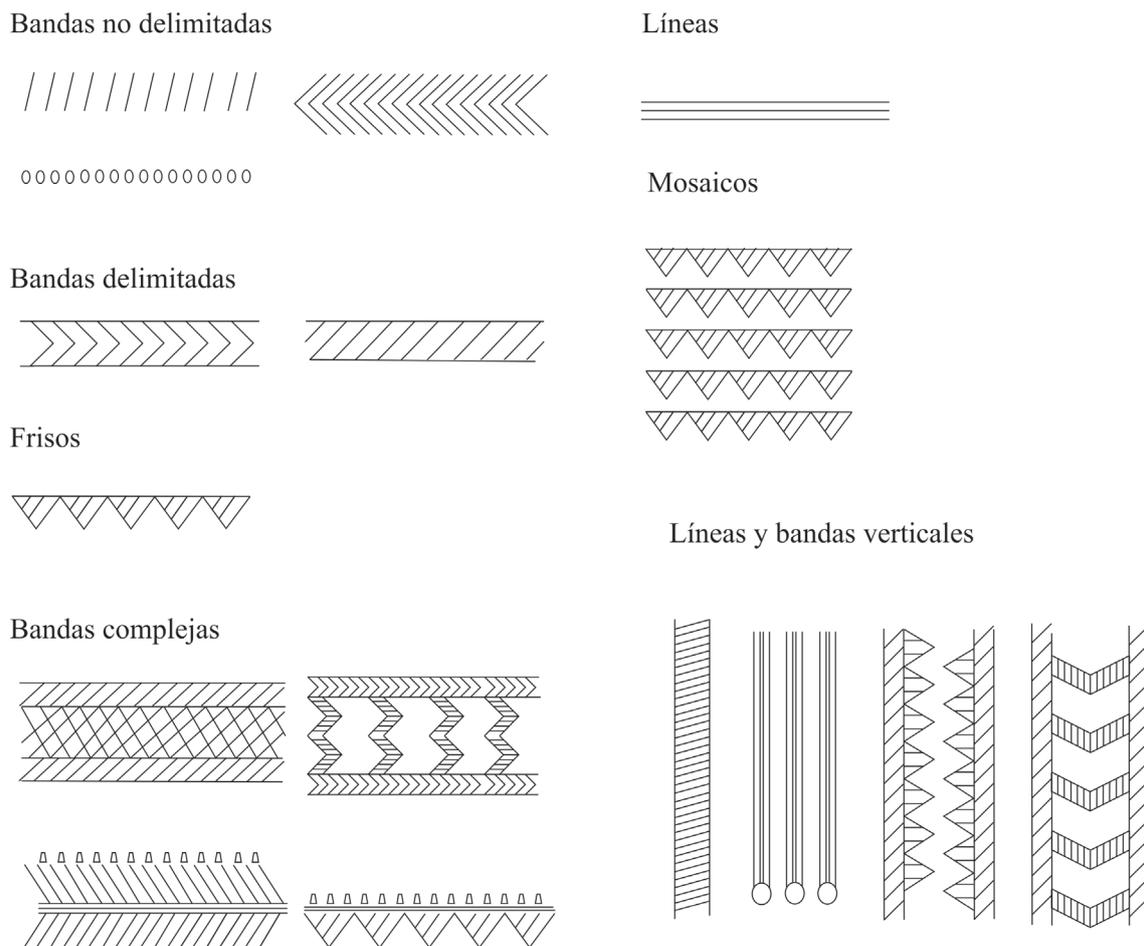


Figura 10: grupos compositivos definidos a partir del estudio de los vasos del Vinalopó. Fuente: elaboración propia.

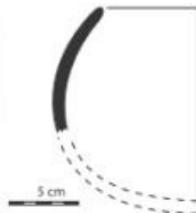
Para el estudio de los grupos estilísticos necesitamos observar los grupos temáticos, que atienden exclusivamente a la organización de la decoración sobre la superficie exterior del recipiente. Los vasos estudiados de yacimientos de la zona del Serpis han dado como resultado hasta seis grupos temáticos, que resumiremos a continuación. El grupo temático 1 está compuesto por líneas y bandas, son composiciones de lectura horizontal que recorren la superficie del vaso en sentido paralelo al borde. El grupo temático 2 es el de mosaicos, son decoraciones cuya estructura compositiva es un mosaico de manera que su motivo base se somete a traslación y/o traslación-reflexión tanto en horizontal como en vertical. El grupo temático 3 es el de los glifos, decoración de lectura mixta y cobertura total estructurada en campos adyacentes en los que alternan composiciones de lectura horizontal (bandas o líneas) o mixta (frisos) separadas por otras de lectura vertical (glifos). El grupo temático 4 son los frisos, decoración de lectura mixta y cobertura total o parcial pero ocupando al menos la mitad de la altura del recipiente. Su estructura organizativa es de campo único. El grupo temático 5 es de metopados y ortogonales, se trata de decoraciones de lectura mixta y campo único que tienden a ocupar la mitad, al menos de la altura del recipiente. Las composiciones horizontales y verticales que lo forman se organizan presentando un diseño ortogonal o metopado. También encontramos el grupo temático figurativo, caso especial, donde las composiciones de diverso tipo forman en conjunto un tema escénico. Por último, el grupo temático de los apliques (Bernabeu et al., 2011b).

1. Líneas y Bandas

1.1. Composición única



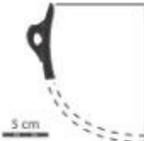
Sarsa, vaso 84



1.2. Listado



Sarsa, vaso 77



2. Mosaicos



Or, vaso 10

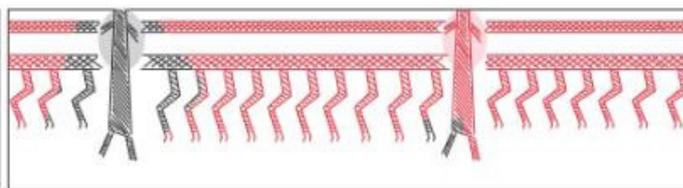


3. Glifos

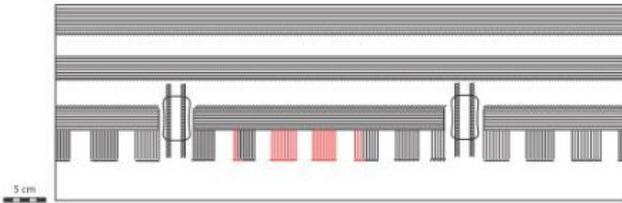
3.1. Glifos enfrentados



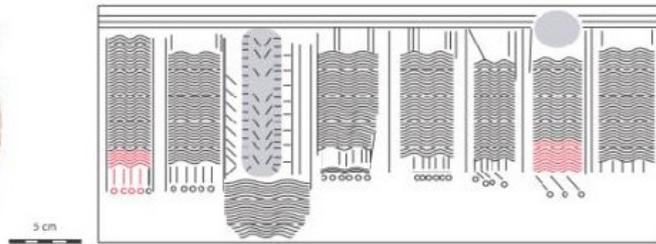
Falguera, vaso 63



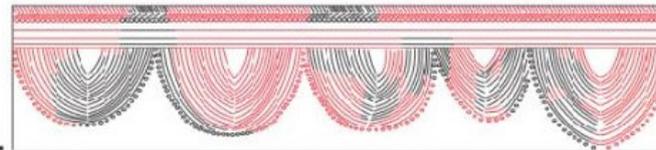
3.2. Glifos enmarcados



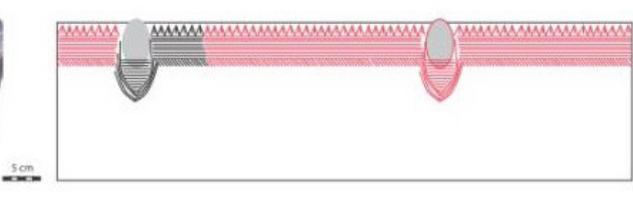
4.1. Frisos escénicos



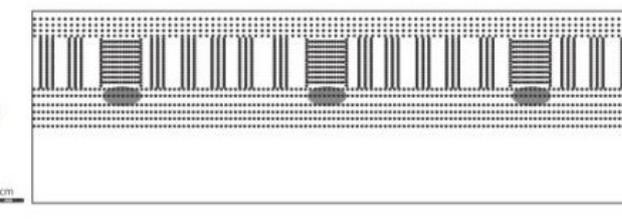
4.2. Frisos colgantes



4.3. Ángulos y Festones



5. Metopados y Ortogonales



6. Apliques

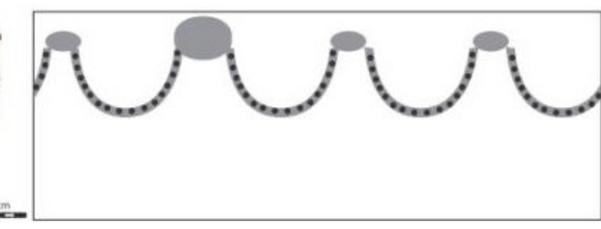


Figura 11: grupos temáticos de la zona del Serpis. Fuente: elaboración propia a partir de imágenes de Bernabeu Aubán et al., 2011, p. 163-170, fig. 7.11-7.18.

Respecto a los vasos estudiados del Vinalopó, hemos podido identificar hasta 3 temas divididos algunos en subtemas, que no son en absoluto definitivos puesto que esta conclusión puede estar mediatizada por el tamaño de la muestra analizada, y únicamente son útiles para dar una idea de las diferencias existentes con el conjunto cerámico del valle del Serpis. Creemos, sin duda, que futuras investigaciones podrían confirmar, refutar o afinar los grupos temáticos aquí definidos.

- Grupo 1 de bandas horizontales: se trata de decoraciones formadas por composiciones de lectura horizontal que recorren la superficie del vaso en sentido paralelo al borde. Dentro de este grupo distinguimos dos a partir, básicamente, de la posición que ocupan en el vaso y por la extensión en éste.

- Subgrupo 1: una composición más simple formada únicamente por bandas limitadas y rellenas con trazos cortos, que se ubica en el cuello del recipiente cerámico. Ejemplo: vaso 1 del Arenal de la Virgen.

- Subgrupo 2: composiciones que forman bandas horizontales limitadas y rellenas por trazos cortos, que se desarrolla en el cuello del recipiente y en la parte central, coincidiendo con el recorrido que ocupan las asas. Ejemplo: vaso 2 del Arenal de la Virgen.

- Grupo 2: combina bandas horizontales delimitadas y rellenas con otros elementos de recorrido vertical, compuestos también por bandas delimitadas y rellenas, que se alternan con otras decoraciones.

- Subgrupo 1: combinación de bandas horizontales con bandas verticales. Ejemplo: vaso de la Cueva Santa, Caudete.

- Subgrupo 2: combinación de bandas horizontales con bandas verticales y otros motivos, que son triángulos con un desarrollo también vertical. Ejemplo: vaso de la Cova de les Aranyes.

- Subgrupo 3: combinación de bandas horizontales con bandas verticales intercalados con otros motivos, que son triángulos pero que tienen un recorrido horizontal. Este motivo en horizontal se relaciona con el asa. Ejemplo: vaso de Ledua.

- Grupo 3: composición de límite con lectura mixta, enmarcando el espacio decorativo, que ocupa solo la mitad del espacio del recipiente. Ejemplo: vaso de La Alcudia.

A partir de esto, si comparamos los recipientes cerámicos que comprende nuestro trabajo con los vasos cerámicos del valle del Serpis, vemos que algunos de estos grupos temáticos son comunes a ambos, como es el caso del grupo temático de bandas y líneas, donde encontramos los vasos de Arenal de la Virgen. El vaso de Cueva Santa de Caudete podría enmarcarse dentro del grupo temático de los glifos, puesto que presenta bandas horizontales combinados con otros elementos de lectura vertical. Los vasos de la Cova de les Aranyes y de Ledua podrían considerarse dentro del grupo temático de frisos, puesto que presentan un lectura mixta y una cobertura total del espacio, y se organizan en un campo único. Por último, el vaso de La Alcudia podría pertenecer al grupo compositivo de metopados, puesto que tiene una lectura mixta y ocupa la mitad del campo del recipiente.

Sobre estos datos, podemos hacer una serie de consideraciones. En primer lugar, vemos como el elemento triángulo (K) no es propio del estilo decorativo de los yacimientos del valle del Serpis. También podemos observar como en los yacimientos de Arenal de la Virgen y Cueva Santa de Caudete no aparece este elemento triángulo, lo cual se podría atribuir a que estos yacimientos, que presentan cerámica con decoración impresa cardial, podrían estar relacionados, al menos inicialmente, con el grupo cardial del Serpis-Albaida. Sin embargo, en uno de los dos vasos de Arenal de la Virgen sí encontramos los elementos en "V" o ángulo, que también aparecen en otros yacimientos del Vinalopó como la Cova de les Aranyes, realizado con la técnica incisa. Por otra parte, en los vasos cerámicos del Vinalopó no encontramos el grupo temático de los apliques, ni tampoco el grupo temático figurativo que si está presente en la zona del Serpis.

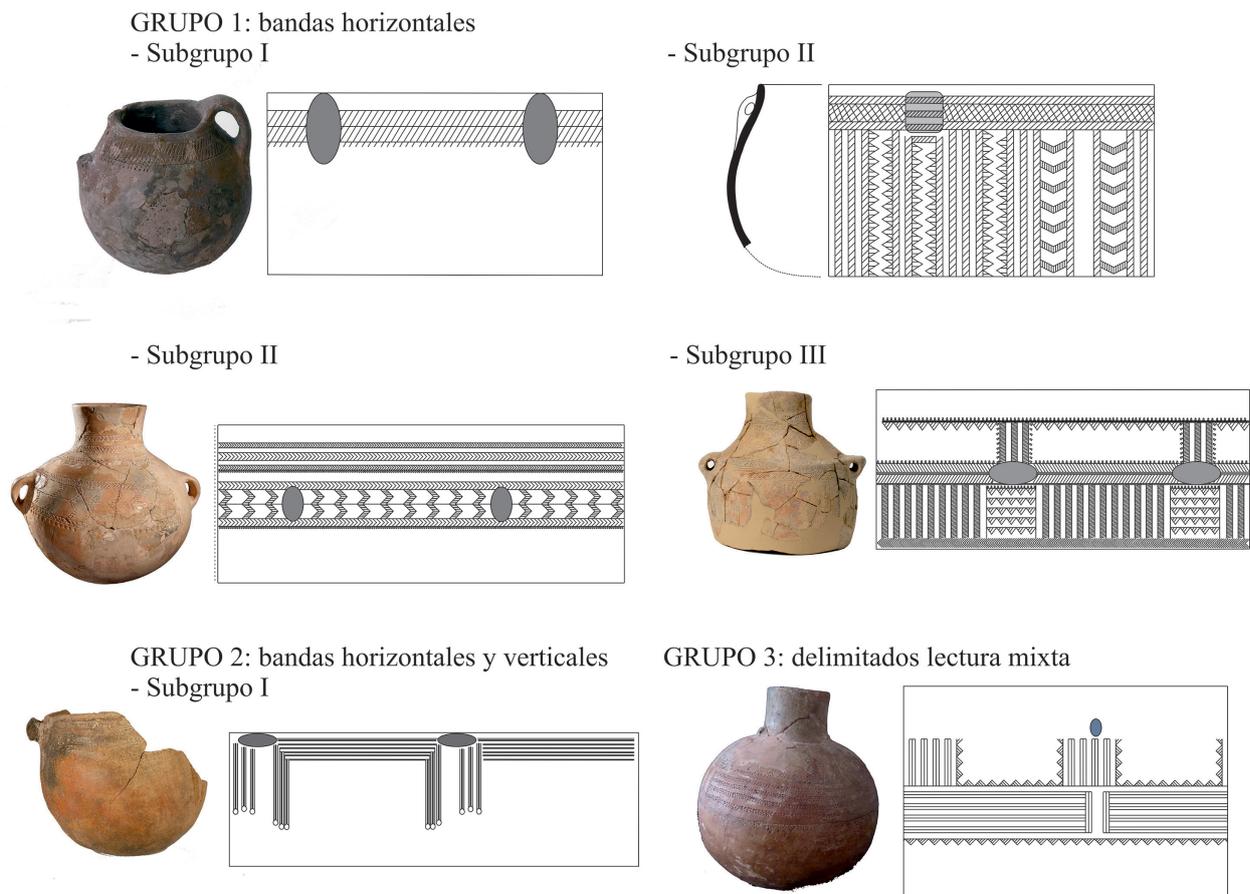


Figura 12: grupos temáticos definidos en la zona del Vinalopó. Fuente: elaboración propia.

6. Consideraciones finales más allá de la decoración cerámica

A partir del análisis decorativo de los vasos cerámicos de estos yacimientos, planteamos la existencia de dos estilos diferenciados, donde el factor para su división puede ser tanto de carácter cronológico como geográfico. El primero de los estilos correspondería con los yacimientos del valle del Serpis, caracterizado por la decoración impresa cardial y por una mayor complejidad en sus temas. Este estilo, de cronología más antigua –siglos centrales del VI milenio cal BC– marca las primeras cerámicas neolíticas levantinas y peninsulares, tratándose de los llamados grupos neolíticos puros. El segundo estilo correspondería a los yacimientos del valle del Vinalopó, teniendo una cronología de ocupación más reciente, finales del VI milenio cal BC y consolidada en el V milenio BC. Esta cerámica muestra diferencias importantes respecto a las primeras cerámicas cardiales. En primer lugar, la cerámica impresa cardial no es tan abundante, y en segundo lugar, tanto los elementos utilizados para las composiciones decorativas, como los temas desarrollados presentan algunas diferencias, aunque no debemos olvidar que las semejanzas también están presentes. De esta forma, la similitud estilística entre dos grupos podría estar relacionada con la intensidad de los contactos entre ambas zonas culturales. Aunque, como nos dice Hodder (1977), aun en situaciones de interacción social intensa, la cultura material permite mantener límites sociales entre grupos y reflejar pautas de identificación. Este autor sostiene que es posible la existencia de grupos con una cultura material distintiva, aunque interactúen entre sí frecuentemente.

Así, podemos relacionar el concepto de estilo con el concepto de cultura, concebida como un conjunto de normas y valores compartidos que caracteriza a un determinado grupo social o étnico

y que se refleja en lo material a través de conjuntos de objetos con atributos formales semejantes, que definimos como estilos, identificando cada estilo a una cultura (Runcio, 2007). Igualmente, también se puede relacionar el concepto de barreras o límites sociales (*social boundaries*), pudiendo hablar de la existencia de barreras sociales cuando las opciones tecnológicas y otros aspectos de la cultura material son diferentes entre dos comunidades (Hegmon, 1998). Aunque debemos tener en cuenta que muchas veces simplemente una diferencia en cuanto a la forma de realizar determinados objetos materiales, en este caso la decoración cerámica, no es suficiente para hablar de límites sociales acotados, y es necesario aportar más información para justificar esa frontera étnica (Hegmon, 1998). Por esta razón, existe un debate acerca de si el Estilo puede ser o no determinante para trazar límites sociales o étnicos.

Por todo esto, queremos introducir otro factor más de diferenciación que puede aportar algo más de luz acerca de la existencia o no de una barrera social entre las dos comunidades que hemos tratado: la presencia o no de Arte Esquemático y Macroesquemático. Para este hecho, se puede entender el arte rupestre desde una perspectiva territorial, como una evidencia material del interés de las comunidades prehistóricas de marcar su presencia en el territorio, y como una forma de reconocer los límites entre diferentes grupos sociales, o de reconocer las relaciones existentes entre diferentes comunidades. Por otro lado, debemos tener en cuenta también que estas imágenes, además de su valor estético, tienen un valor simbólico y reflejan el mundo religioso de aquellos que las realizaron, por lo que se pueden considerar como indicadores etnológicos.

En primer lugar, el Arte Macroesquemático delimita una zona comprendida entre el Benicadell, Aitana y Mariola, donde se localizan 18 abrigos conocidos hasta el momento, además de varias cuevas de habitación que nos ofrecen materiales cerámicos donde su decoración reproduce motivos semejantes a las pinturas. Así podemos relacionar espacialmente el territorio cardial y el territorio macroesquemático, que podría mostrar el reflejo simbólico de la ocupación de los primeros grupos neolíticos (Hernández, 2000a; 2006a; 2016).

En segundo lugar, el Arte Esquemático tiene un patrón de localización mucho más amplio, también porque se trata de una manifestación de larga duración, permitiendo las técnicas decorativas empleadas en la ejecución de estos motivos sobre recipientes cerámicos situarla cronológicamente en los momentos iniciales del Neolítico (Galiana y Torregrosa, 2001), y pudiendo estar relacionado con la expansión de las comunidades neolíticas sobre los territorios vecinos al área de colonización inicial. La localización de los motivos como antropomorfos en doble "Y", en "X", soliformes, ramiformes, entre otros, se concentra tanto en Albacete, como en Murcia, en las tierras aragonesas, y en tierras valencianas. En éstas últimas, las manifestaciones se pueden dividir en cuatro grupos: el grupo 1 incluye las cuencas de los ríos Serpis, Albaida y Canyoles; el grupo 2, los abrigos del curso medio del Júcar; el grupo 3, abarca la zona entre los ríos Turia y Palencia; y el grupo 4, la Rambla de la Viuda, y els Ports, en Castellón (Torregrosa, 2000-2001). La mayor concentración de Arte Esquemático coincide, de nuevo, con el área de mayor agrupación de yacimientos cardiales (Jover et al., 2008).

Tanto el AE como el AM se podrían considerar como un indicador, junto con la cultura material, y especialmente la cerámica, que delimitaría el territorio en el que se consolidó inicialmente el grupo cardial. Pero hay que tener en cuenta que el AE, pese a su gran distribución, no debe considerarse como un indicador étnico en su conjunto, puesto que existen diferencias regionales y cronológicas en cuanto a los temas y las composiciones representadas. En cambio, la pintura macroesquemática y la significación simbólica que la rodea sí se puede entender como el indicador de la existencia de una zona socialmente diferenciada, en torno a las primeras poblaciones neolíticas, con unas costumbres propias, marcadas en este caso por la religiosidad. Aunque se debe tener en cuenta que la zona de AM se ha visto ampliada a raíz de las evidencias de arte rupestre con características similares al AM en la cuenca del Júcar, entre los que destaca la Cueva del Tío Modesto y la Cueva de la Araña. A partir de estos yacimientos se ha planteado que los motivos representados estarían relacionados con los macroesquemáticos alicantinos. Hay que tener en cuenta que estos abrigos no corresponden con las primeras ocupaciones neolíticas, sino con la fase de expansión de las

comunidades cardiales alicantinas, por lo que se trata de un territorio de influencia macroesquemática, donde posiblemente se haya perdido parte del contenido simbólico, pero no las características formales (Hernández, 2006b).

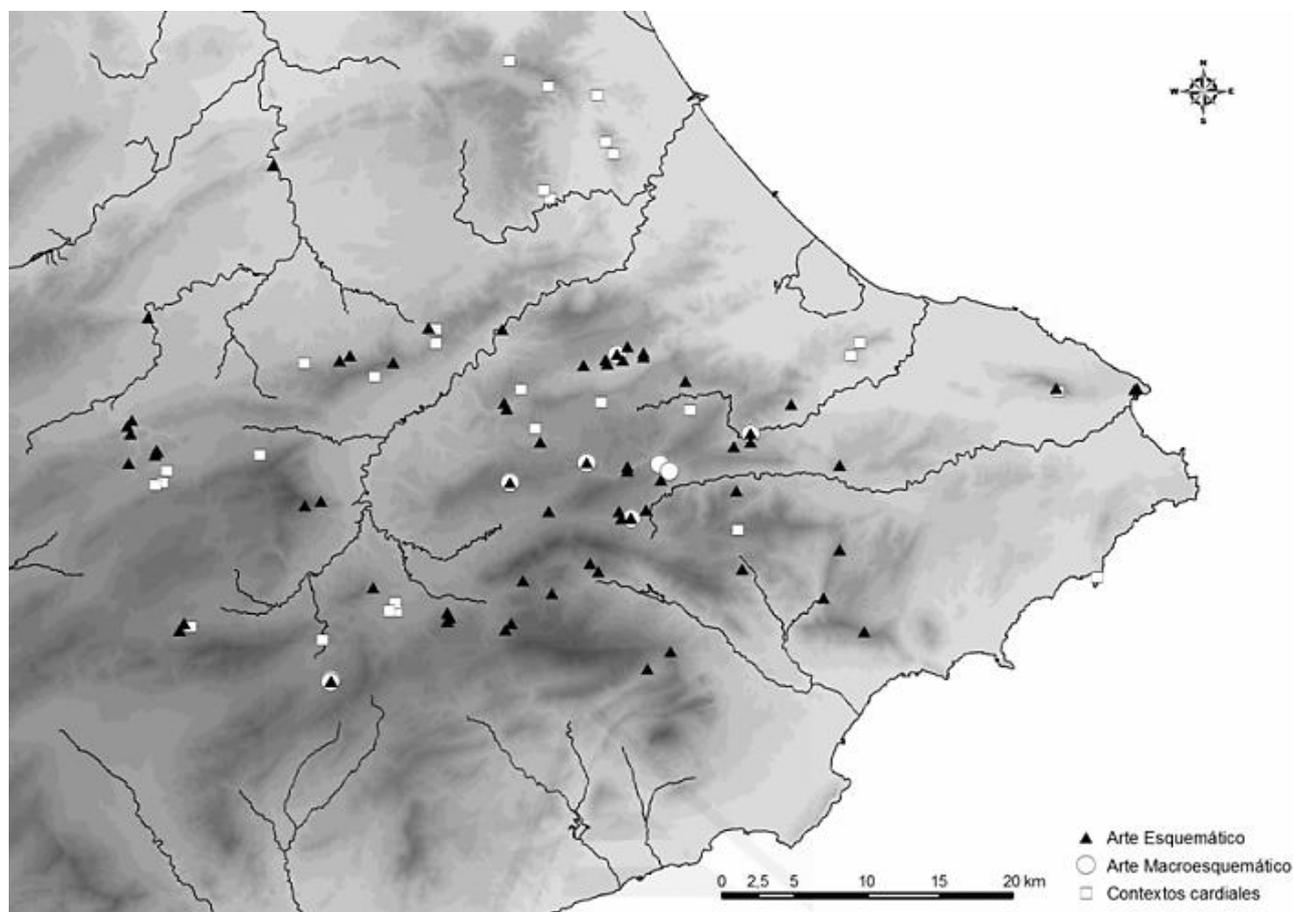


Figura 13: localización de los abrigos con AM y AE y su relación con los yacimientos cardiales (García Atiénzar, 2007, p. 883, fig. 208).

Con estos datos, la presencia de Arte Macroesquemático y de Arte Esquemático en la zona del valle del Serpis, relacionado íntimamente con la presencia de los primeros neolíticos, junto con el estilo decorativo cerámico que hemos descrito antes, nos permite hablar, a modo de hipótesis, de una frontera social entre ésta zona y el valle del Vinalopó, que presenta un estilo decorativo cerámico diferente, caracterizado por el uso del elemento Triángulo. Además de lo anterior, debemos añadir que en la zona del Vinalopó, no se habían documentado evidencias de Arte Esquemático, ni tampoco de Arte Macroesquemático, a pesar de ser una zona bien conocida arqueológicamente. Pero sí encontramos representaciones artísticas consideradas de influencia macroesquemáticos (Hernández, 2006b) en la cuenca del Júcar y en el alto y medio Segura, hecho que sería reflejo de la neolitización en las zonas que más pronto evidencian la presencia de elementos neolíticos (García Atiénzar, 2010).

Sin embargo, en este sentido, queremos destacar el hallazgo de varios motivos de Arte Esquemático en la Cueva Santa de Caudete, de entre los que cabe destacar un motivo antropomorfo en doble "Y" (Aguilar, 2014). Si bien estas representaciones aún se encuentran en vías de estudio

por miembros de la Universidad de Alicante, queremos incidir que la presencia de este motivo, tradicionalmente vinculado al territorio cardial, aproximaría el Alto Vinalopó al grupo del Serpis, conexiones que también podían rastrearse a partir del estilo decorativo cerámico. Así, vemos similitudes estilísticas y tipológicas entre el vaso estudiado de la Cueva Santa de Caudete con el vaso 291 de la Cova de la Sarsa (García Borja, 2015). Y sumado a ello, encontramos representaciones de arte esquemático similares, apareciendo también un motivo antropomorfo en doble “Y” en la Cova de la Sarsa.

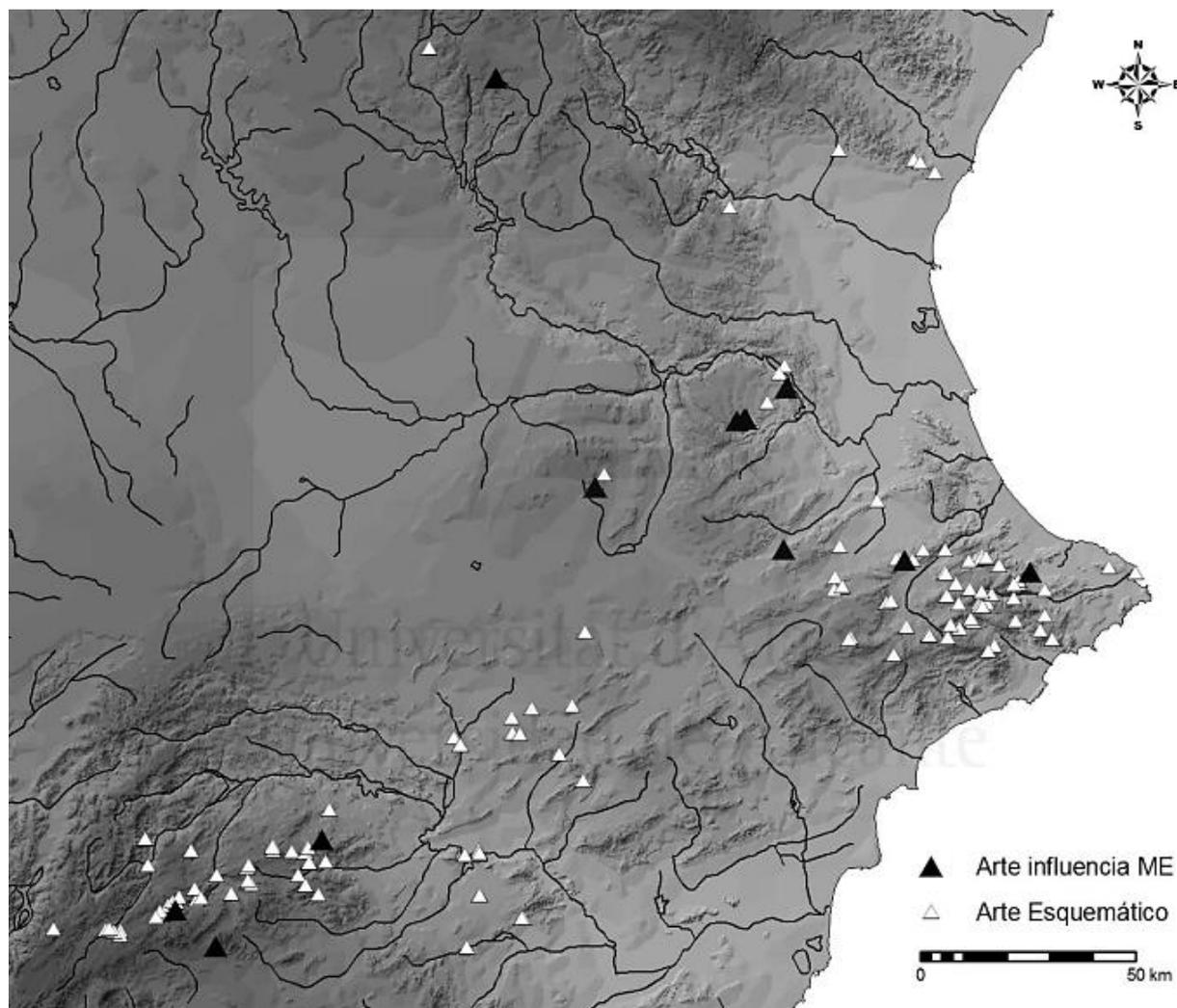


Figura 14: localización de los abrigos con arte de influencia macroesquemática (García Atiénzar, 2007, p. 892, fig. 211).

Estas relaciones nos permiten proponer, a modo de hipótesis, que la implantación de las primeras comunidades neolíticas en el Vinalopó fue protagonizada por grupos cardiales cuyo origen cabría situar en el Valle de Albaida. Con los datos actualmente disponibles, resulta imposible establecer en qué momento se produjo este asentamiento, aunque la existencia de elementos estilísticos propios del grupo cardial Or-Cendres en Arenal de la Virgen o Cueva Santa de Caudete permiten proponer una fecha ca. 5400-5200 cal BC. Además, por la situación geográfica de los yacimientos neolíticos nombrados del Alto Vinalopó y por las similitudes con el grupo neolítico de Sarsa se podría hablar de relaciones entre ambas comunidades o incluso tratarse de una escisión de familias (García Borja, 2015). Tras esta colonización inicial del Vinalopó, la expansión de los grupos neolíticos debió seguir una deriva norte-sur, tal cual estarían mostrando los repertorios

cerámicos de los asentamientos del Medio y Bajo Vinalopó. La cronología de este proceso también resulta compleja de establecer, aunque los resultados de la intervención realizada en la calle Colón de Novelda (García Atiénzar et al., 2006) permite situarla a lo largo del último tercio del VI milenio cal BC. Los nuevos grupos asentados en este territorio presentan un Estilo decorativo con notables diferencias con respecto a aquellos asentados en el Alto Vinalopó. Estas diferencias, y el hecho de que en estos tramos del valle no se hayan constatado manifestaciones rupestres, permite plantear la existencia de un proceso de reformulación cultural (creación de nuevos códigos de identificación grupal) similar al advertido en aquellos lugares de implantación inicial neolítica a lo largo de la expansión de las sociedades campesinas por las costas del Mediterráneo (García Atiénzar, 2010). Este proceso estaría relacionado, por tanto, con el llamado modelo arrítmico de Guilaine (2000-2001) que propone ritmos diferentes en el avance de las poblaciones neolíticas, ritmos que estarían marcados por la adaptación a nuevas condiciones ambientales y económicas, produciéndose así avances más rápidos y otros ralentizados. Estos ritmos más pausados se observarían en los lugares donde surge un cambio en el registro tecnológico, económico e ideológico, apareciendo así zonas de frontera cultural como el que hemos tratado de observar para buena parte del valle del Vinalopó. Este nuevo espacio social quedaría definido arqueológicamente a través de un nuevo conjunto de rasgos—decoración cerámica, manifestaciones artísticas, etc.— que guardarían ciertas semejanzas con respecto a al grupo cardial original, aunque con características propias.

Bibliografía

- Aguilar, S. (2014). La reciente aparición de pinturas rupestres en la Cueva Santa. *La Calle de Caudete*. Recuperado de <http://www.caudetelacalle.es/noticia.asp?idnoticia=89448>
- Berg P. L. (1994). *Grammaire des styles céramiques du Rubanné d'Alsace*. Zimmersheim: Association pour la Promotion de la Recherche archéologique en Alsace.
- Bernabeu, J. (1989). *La tradición cultural de las cerámicas impresas en la zona oriental de la península ibérica. Serie de Trabajos Varios*, 86. Valencia: Diputación Provincial de Valencia.
- Bernabeu, J., García Borja, P., Gómez, O., y Molina, L. (2011a). El componente decorativo en las producciones cerámicas. En VV. AA., *Las primeras producciones cerámicas en el VI milenio Cal aC en la Península Ibérica. Saguntum extra-12*, (pp. 17-34). Valencia: Universidad de Valencia.
- Bernabeu, J., Gómez, O., Molina, L. y García Borja, P. (2011b). La cerámica neolítica durante el vi milenio Cal AC en el Mediterráneo central peninsular. En VV. AA., *Las primeras producciones cerámicas en el VI milenio Cal aC en la Península Ibérica. Saguntum extra-12* (pp. 153-179). Valencia: Universidad de Valencia.
- Bernabeu, J. y Molina, L. (Eds.) (2009). *La Cova de les Cendres (Moraira-Teulada, Alicante). Serie Mayor*, 6. MARQ. Alicante: Museo Arqueológico de la Diputación de Alicante.
- Bernabeu, J., Molina, L., Guitart, I. y García-Borja, P. (2009). La cerámica prehistórica: metodología de análisis e inventario de materiales. En J. Bernabeu y L. Molina. (Eds.), *La Cova de les Cendres (Moraira-Teulada, Alicante)* (pp. 50-178 del CD). *Serie Mayor*, 6. MARQ. Alicante: Museo Arqueológico de la Diputación de Alacant.
- Bernabeu, J., Orozco, T. y Díez, A. (2012). Mas d'Is y las construcciones con fosos del VI al III milenio cal a.C. En VV. AA., *MARQ. Arqueología y Museo*, 5 (pp. 53-72). Alicante: Museo Arqueológico Provincial de Alicante.
- Constantin, C. (2000). Structure des productions céramiques et chaînes opératoires. En D. Binder y J. Courtin. (Eds.), *Terre cuite et société. La céramiques document technique, économique et culturelle. XIV Rencontres Internationales d'archéologie et d'histoire d'Antibes (Octubre, 1993)* (pp. 241-253). Association pour la Promotion et la Diffusion des Connaissances Archéologiques.
- Fernández, J., Gómez, M., Ferrer, C. y Yll, R. (2011) El Arenal de la Virgen (Villena, alicante), primer asentamiento perilacustre del mesolítico de muescas y denticulados en la península ibérica:

- datos culturales, cronoestratigráficos y contextualización paleoambiental. *Zephyrus*, LXVIII, 87-114.
- García Atiénzar, G. (2007). *La neolitización del territorio. El poblamiento Neolítico en el área central del Mediterráneo español*. Alicante: Universidad de Alicante.
- García Atiénzar, G. (2010). Las comarcas centromeridionales valencianas en el contexto de la Neolitización de la fachada noroccidental del Mediterráneo. *Trabajos de Prehistoria*, 67, 1, 37-58.
- García Atiénzar, G., Jover, F. J., Ibáñez, C., Navarro, C. y Andrés, D. (2006). El yacimiento Neolítico de la Calle Colón (Novelda, Alicante). *Recerques del Museu d'Alcoi*, 15, 19-28.
- García Atiénzar, G. y Jover, F. J. (2014). Hipótesis sobre el proceso de implantación de los primeros grupos neolíticos en las comarcas centromeridionales valencianas. En F. J. Jover, P. Torregrosa y G. García Atiénzar (Eds.), *El Neolítico en el Bajo Vinalopó (Alicante, España)* (pp. 29-38). Oxford: Archaeopress.
- García Borja, P., Aura, E., Bernabeu, J. y Jordá, J. (2010). Nuevas perspectivas sobre la neolitización en la cueva de Nerja (Málaga-España): la cerámica de la sala del vestíbulo. *Zephyrus*, 66, 109-132.
- García Borja, P., Cortell, E., Pardo, S. y Pérez, G. (2011). Las cerámicas de la Cova de l'Or (Beniarrés, Alacant). Tipología y decoración de las colecciones del Museu d'Alcoi. *Recerques del Museu D'Alcoi*, 20, 71-138.
- García Borja, P. (2015). El estilo de la cerámica neolítica de la Cova de la Sarsa (Bocairent, València). Tesis doctorales de la Universidad de Valencia.
- Gómez, M. y Fernández, J. (2016). El yacimiento Neolítico del Arenal de la Virgen (Villena, Alicante): estudio de la colección de materiales de José María Soler. *Bilyana*, 1, 17-30. Villena, Alicante: Museo Arqueológico "José María Soler".
- Gosselain, O. P. (1992). Technology and Style: Potters and Pottery Among Bafia of Cameroon. *Man, New Series*, Vol. 27, 3, 559-586.
- Guilabert, A., Jover, F. J. y Fernández, J. (1999). Las primeras comunidades agropecuarias del Río Vinalopó (Alicante). En VV.AA, *Actas del II Congreso del Neolítico en la Península Ibérica* (pp. 283-290). Saguntum- Extra-2. Valencia.
- Guilabert, A. P. y Hernández, M. S. (2014). La cova de les Arayes (o del Frare) del Carabassí (Santa Pola). En F. J. Jover, P. Torregrosa. y G. García Atiénzar (Eds.), *El Neolítico en el Bajo Vinalopó (Alicante, España)* (pp. 55-92). Oxford: Archaeopress.
- Guilaine, J. (2000-2001). La diffusion de l'agriculture en Europe: une hypothèse arhythmique. *Zephyrus*, 267-272.
- Hernández, M. S. (1997). Agua, río, camino y territorio. A propósito del Vinalopó. En M. C. Rico (coord.), *I Congreso de Estudios del Vinalopó* (p. 17-34). Petrer: Centro de Estudios Locales del Vinalopó.
- Hernández, M. S. (2000). Sobre la religión neolítica. A propósito del Arte Macroesquemático. En *Scripta in Honorem Enrique Llobregat Conesa*, Vol.1 (pp. 137-155). Alicante: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.
- Hernández, M. S. (2006a). Artes esquemáticos en la Península Ibérica: el paradigma de la pintura esquemática. En J. Martínez y M. S. Hernández (coords.), *Actas del Congreso de Arte rupestre esquemático en la Península Ibérica* (pp. 13-32). Alicante: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.
- Hernández, M. S. (2006b). Arte esquemático en la fachada oriental de la Península Ibérica. 25 años después. *Zephyrus*, 137-155.
- Hernández, M. S. (2016). Arte Macroesquemático vs. Arte Esquemático. Reflexiones en torno a una relación intuida. En VV.AA, *Serie Trabajos Varios del SIP*, nº 112 (p. 481-490). Valencia: Diputación Provincial de Valencia.
- Hernández, M. S. y Alberola, E. (1988). Ledua (Novelda, Alacant): un yacimiento de llanura en el Neolítico Valenciano. *Archivo de Prehistoria Levantina*, XVIII, 149-158.

- Hernández, M. S. y Martí, B., (2002). El Arte Rupestre en la fachada Mediterránea. Entre la tradición epipaleolítica y la expansión neolítica. *Zephyrus*, 53-54, 241-265.
- Hernández, M. S., Soler, J. A., Guilabert, A. P. y Benito, M. (2013). La Cova de Les Aranyes del Carabassí. Distintas carpetas de una investigación imprescindible para el conocimiento de la prehistoria del litoral meridional de Alicante. En VV. AA., *Santa Pola, arqueología y museo: Museos municipales en el MARQ* (pp. 102-119). Alicante: Museo Arqueológico de la Diputación de Alicante.
- Hegmon, M. (1998). Technology, Style, and Social Practices: Archaeological Approaches. En M. T. Stark (Ed.), *The Archaeology of Social Boundaries* (pp. 264-279). Washington-London: Smithsonian Institution Press.
- Jover, F. J., Molina, F. J. y García Atiénzar, G. (2008). Asentamiento y territorio. La implantación de las primeras comunidades agropastoriles en las tierras meridionales valencianas. En VV. AA, *Actas del IV Congreso del Neolítico Peninsular* (pp. 90-97). Alicante: Fundación MARQ. Diputación de Alicante.
- Manen, C. (2002). Structure et identité des styles céramiques du Néolithique ancien entre Rhône et Èbre. *Gallia Préhistoire*, 44, 121-165.
- Martí, B. y Hernández, M. S. (1988). *El Neolítico Valencià: Art rupestre i cultura material*. Valencia: Diputación Provincial de Valencia.
- Pérez, L. (1993). El yacimiento Neolítico de la Cueva Santa (Caudete). *Revista de Fiestas de Moros y Cristianos* (no paginado).
- Prieto, M. P. (1998). *Forma, estilo y contexto en la cultura material de la Edad del Bronce gallega: cerámica campaniforme y cerámica no decorada*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Prieto, M. P. (1999). Caracterización del estilo cerámico de la edad del bronce en Galicia: cerámica campaniforme cerámica no decorada. *Complutum*, 10, 71-90.
- Prieto, M. P. (2003). La cerámica neolítica en Galicia. Estudio de síntesis desde la perspectiva de la Arqueología del Paisaje. En VV.AA, *Actas de III Congreso del Neolítico en la Península Ibérica* (pp. 337-348). Santander: Universidad de Cantabria.
- Runcio, M. A. (2007). El estilo en Arqueología: diferentes enfoques y perspectivas. *Espacios de crítica y producción*, 36, 18-28.
- Sackett, J. R. (1977). The meaning of Style in Archaeology: A General Model. *American Antiquity*, 42, 3, 369-380.
- Soler, J. A. y López, J. A. (2000-2001). Nuevos datos sobre el poblamiento entre el Neolítico y la Edad del Bronce en el sur de Alicante. *Lvcentvm*, XIX-XX, 7-26.
- Soler, J. M. (1965). El Arenal de la Virgen y el Neolítico Cardial en la comarca Villenense. *Revista Anual Villenense*, 15, 32-35.
- Torregrosa, P. y Galiana, F. (2001). El arte Esquemático del Levante peninsular: Una aproximación a su dimensión temporal. *Millars, espai i historia*, 24, 153-198.
- Torregrosa, P., Jover, F. J. y López, E. (dirs.) (2011). *Benàmer (Muro de l'Alcoi, Alicante). Mesolíticos y neolíticos en las tierras meridionales valencianas. Serie Trabajos Varios del SIP*, nº 112. Valencia: Diputación Provincial de Valencia.

Límites históricos del Ateísmo: increencia en la Grecia Antigua

Historical limits of Atheism: Disbelief in the Ancient Greece

Soneira Martínez, Ramón¹
Universidad Complutense de Madrid

Recibido: 30/01/2017

Aceptado: 09/02/2018

Para citar este artículo: Soneira Martínez, Ramón (2018). Límites históricos del Ateísmo: increencia en la Grecia Antigua. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 33-49.

ISSNe: 2386-8864

DOI: 10.6018/pantarei/2018/2

Resumen

El presente artículo presenta una discusión histórica en torno a los límites conceptuales e históricos del fenómeno irreligioso del ateísmo. Se busca presentar las líneas metodológicas del estudio del ateísmo y proyectarlas en el contexto histórico, cultural y religioso de la Grecia Antigua. Se analizarán las características formales de la religión griega para comprender la existencia de posiciones filosóficas que defendían una postura escéptica sobre los dioses. Se realizará una exposición de las fuentes históricas que nos han permitido analizar estas posturas ateas, desde el inicio de la filosofía con los autores presocráticos hasta el desarrollo de la obra de Platón, cubriendo así un amplio periodo histórico cargado de acontecimientos y complejidad cultural, entre ellos el fenómeno de la increencia.

Palabras clave

Religión, creencias, civilización griega, historia de las religiones, postmodernidad.

Abstract

This article presents a historical discussion about the conceptual and historical limits of the irreligious phenomenon of atheism. The main aim is to approach the methodological lines of the study of atheism and to project them in the historical, cultural and religious context of Ancient Greece. The formal characteristics of the Greek religion will be analysed to understand the existence of sceptical positions about the existence of the gods. The study of the different historical sources allows us to analyse these atheistic positions, from the beginning of the philosophy with the pre-socratic philosophers until the classical period with Plato. It is a huge historical period with complex cultural events like the phenomenon of disbelief.

Keywords

Religion, beliefs, Greek civilization, religious studies, postmodernism.

¹ Para contactar con el autor: Ramón Soneira Martínez. Universidad Complutense de Madrid. rsoneira@ucm.es.

1. Introducción

Los últimos estudios sobre religiones y religiosidad están colocando en el punto de mira los límites conceptuales del termino religión y, por ende, qué aspectos pueden considerarse religiosos o no. En diferentes disciplinas, desde la psicología hasta la sociología, se están replanteando los límites de lo religioso mediante el análisis de conceptos como “irreligiosidad” o “increencia”. Cada vez hay un mayor interés por conocer los fenómenos pertenecientes al desapego religioso, no solo en nuestros días, sino también en tiempos pretéritos.

Históricamente, se ha asociado el inicio del ateísmo y el cuestionamiento de la religión en los inicios de la Modernidad, en la Ilustración, con los grandes pensadores de la Ilustración Francesa como Diderot, considerado el primer ateo por autores como M. J. Buckley (1987). Pensadores posteriores, sobre todo la llamada izquierda hegeliana, utilizaron el ateísmo como una ideología compatible y necesaria con las ideas que se forjaban bajo los conceptos revolucionarios decimonónicos. Dentro de esa izquierda hegeliana destacan dos pensadores: por un lado K. Marx y por otro L. Feuerbach. Ambos autores originan la crítica más radical hacia el teísmo cristiano que sirve de base para lo que a día de hoy conocemos como ateísmo moderno, cuyo origen, tal y como afirma G. Hyman (2010), no es otro que la propia teología cristiana y su evolución a lo largo de la historia.

Sin embargo, el ateísmo debe entenderse como un fenómeno histórico y por tanto sujeto a sus límites contextuales, de tiempo y espacio. Ha habido posiciones contrarias a investigar el ateísmo en la Antigüedad, ya que se consideraba que la afirmación de ateísmo en la historia antigua escondía en realidad una postura anacrónica flagrante. Sin embargo, si repensamos el propio concepto de ateísmo, veremos que no es algo tan simple. El término “ateo” ha evolucionado incluso dentro de la propia modernidad. Se ha desgranado en diferentes definiciones y divisiones que han generado un cambio importante en el propio concepto, y con ello, cambios en los límites históricos del término. Conceptos como “religiones ateas” son ya utilizadas por los historiadores de las religiones. Destaca, por ejemplo, el “ateísmo del budismo” al que se refiere Díez de Velasco (2014, p. 177)².

A día de hoy, no se discute que el término “divinidad” o “religiosidad” se desarrolla adscrito a su contexto religioso y cultural y que por tanto lo religioso o divino en la cultura azteca poco tiene que ver con la griega, e incluso ambos conceptos no son lo mismo en el contexto griego y en el romano, a pesar de la visión unitaria de la historiografía clásica. Partiendo de esa base, las posiciones ateas o irreligiosas no pueden ser las mismas en contextos culturales diferentes. Así, el concepto de ateísmo toma sus limitaciones conceptuales del contexto histórico y cultural en el cual se desarrolla, en su propio tiempo y espacio. Para entender y analizar esta premisa analizaremos la coyuntura de la Grecia Antigua con el objetivo de desarrollar cómo el ateísmo puede ser estudiado en contextos pasados eliminando la visión occidental y moderna del ateísmo contemporáneo. No se trata de defender las posiciones ateas o dotar de mayor argumentación la defensa de la inexistencia de lo divino, sino de entender que en el contexto griego existían posturas ateas. Para ello nuestra primera labor es definir el concepto que vamos a desarrollar de ateísmo.

2. Concepto de ateísmo

El ateísmo ha tenido una gran variedad de definiciones así como de connotaciones diversas. El concepto “ateo” nace de la etimología griega mediante la unión de la *a-* privativa y *theos*, dios, sin embargo, esta es simplemente una definición etimológica. El término ha desarrollado diferentes connotaciones y significados a lo largo de la historia e incluso una tipología diversa en relación a las distintas posturas ateas.

² Existe toda una reflexión sobre la compatibilidad entre el ateísmo y la religiosidad en autores como G. Puente Ojea (1997), R. Panikkar (1997), V. Merlo (2007), G. Bueno (2007), A. Comte-Sponville (2008), A. Pániker (2011), S. Pániker (2014) entre otros muchos. Una síntesis de toda esta reflexión puede apreciarse en el trabajo de A. Ramos González (2016).

Para definir y limitar a qué nos referimos cuando hablamos de ateísmo debemos incidir, precisamente, en esa tipología dentro de las posturas ateas. Para simplificar la concepción del término, hablaremos de dos divisiones diferentes. Una división de naturaleza y otra de contexto. La primera tiene que ver con la naturaleza de la postura atea, hablaremos de un ateísmo negativo frente a un ateísmo positivo. La segunda división se relaciona, no tanto con la propia naturaleza de la postura atea, sino con el contexto religioso en el que se define dicha postura, de modo que hablaremos de ateísmo estricto frente a un ateísmo amplio.

En cuanto a la división de naturaleza, el ateísmo negativo se define como la postura de negación de lo divino. Se niega la existencia de los dioses, es el término ateo desde una perspectiva estrictamente etimológica, la partícula de negación y la palabra *theos*. Sin embargo, el ateísmo positivo va más allá, y trata de argumentar a favor de la inexistencia. No solo niega la existencia divina, sino que además trata de defender la imposibilidad de la existencia, como defiende M. Martin (2010). Este tipo de ateísmo es el que se ha desarrollado en la modernidad y ha llegado a nuestros días con mayor vigencia. Aquella izquierda hegeliana lo pondrá en práctica para afirmar la necesidad de dejar la religión a un lado.

En una segunda división referida al contexto, las posturas ateas pueden ser estrictas o amplias. El ateísmo amplio es aquel que niega cualquier tipo de divinidad sea del contexto que fuere. Un ateo amplio sería aquella persona que negaría tanto la existencia del Dios monoteísta omnipotente y omnisciente así como la existencia de los dioses hindúes o aztecas, es decir, niega la existencia de lo divino independientemente de qué naturaleza divina se desarrolle. El ateísmo estricto, sin embargo, es aquel que niega ciertas naturalezas divinas. Es aquí donde se desarrolla el concepto de “religiones ateas”. Un ejemplo: un budista de la tradición Theravada es un ateo en un contexto católico, ya que niega la existencia de un Dios omnipotente y omnisciente, sin embargo, a su vez no podría ser ateo amplio ya que cree en un desarrollo espiritual y en el alcance del Nirvana, una posición espiritual ulterior. Esta paradoja se supera bajo el término del ateísmo estricto, un budista sería así una persona atea estricta, pues únicamente es atea en un contexto monoteísta. Así, religiones como el jainismo, el budismo Theravada y el confucianismo han sido estudiadas como “religiones ateas” en sentido estricto por autores como M. Martin (2010).

Partiendo de estas definiciones del concepto de ateísmo podemos estudiar las posiciones ateas en su contexto histórico y cultural y comprobar qué tipo de increencias se desarrollan en otros periodos históricos y religiosos. Existen a día de hoy estudios sobre la irreligiosidad en el Islam, como la obra de S. Stroumsa (1999), o incluso en el judaísmo primitivo como la de J. Gericke (2012). En este artículo nos proponemos utilizar esa diferenciación tipológica de las distintas posturas ateas para buscar la existencia de posiciones irreligiosas en el contexto de la Grecia Antigua.

3. Características de la religión griega en torno a la increencia

Tras la publicación de la obra de T. Whitmarsh *Battling the Gods: Atheism in the Ancient World* en 2015, se ha consolidado un interés cada vez mayor sobre el estudio de las posiciones ateas y la increencia en la religiosidad griega. Autores como J. Bremmer (2010) o D. Sedley (2013) ya habían tratado el estudio de la irreligiosidad en el marco de la Grecia Antigua, pero hasta hoy no se había realizado un estudio específico del ateísmo en el mundo antiguo de manera transversal con una perspectiva histórica y no beligerante. Tampoco se trata de una obra que busque la catalogación de cada una de las fuentes donde aparecen argumentos ateos, pues esa labor ya la realizó M. Winiarczyk (1976) sobre todo con la publicación “Bibliographie zum antiken Atheismus,” en 1989, sino más bien analizar el fenómeno del ateísmo desde una posición más general. En este artículo se tratará más el segundo aspecto que la propia catalogación de fuentes ateas en el contexto griego.

La primera pregunta que nos viene a la cabeza es si podemos hablar de ateísmo en la Grecia Antigua. Por un lado, debemos partir de la base que se ha desarrollado en los apartados anteriores. Debemos analizar las posiciones ateas, en este contexto, siempre bajo la posición del ateísmo negativo, tal y como afirma J. Bremmer (2010), es decir, existen posturas que niegan la existencia

de los dioses o bien ponen en tela de juicio la existencia de las divinidades, pero raramente se encuentran casos en los que se defiende la inexistencia, y si es así, siempre desde un ateísmo estricto en referencia a la religión tradicional griega descrita por los poetas. Estas posiciones pueden observarse en diferentes fuentes y escritos, pero es curioso que comienzan a aparecer a finales del s. V a. C. y sobre todo a inicios del s. IV a. C., coincidiendo con uno de los juicios más famosos de la Antigüedad, el juicio de Sócrates, culpado, entre otros motivos, por ser ateo e introducir nuevos dioses en la ciudad, aunque no puede entenderse sin analizar los inicios de la filosofía y la influencia del pensamiento jonio en Grecia.

Un segundo punto que permite conocer si existían o no las posiciones ateas, o si podemos hablar de ateísmo en la Grecia Antigua, es su contexto religioso. Bajo mi punto de vista, dentro del contexto religioso de la Grecia Antigua hay tres grandes bloques fundamentales que explican la existencia de posturas ateas o irreligiosas: el carácter politeísta de la religión griega, la confluencia de las tres teologías y el papel moral del individuo en el contexto de la polis griega.

3.1. El politeísmo griego

Para conocer los límites históricos y el contexto de un fenómeno como el ateísmo y las posiciones irreligiosas en una religión concreta debemos conocer las características del contexto religioso en el que se sitúan dichas posiciones. En este caso, el contexto politeísta griego posee unas características concretas que permitieron la aparición de ciertas posiciones irreligiosas sin crear un conflicto social relevante, al menos hasta finales del s. V a. C. y principios del s. IV a. C.

Analizar el contexto religioso politeísta en el mundo griego, provocaría una extensión innecesaria en este trabajo y más habiendo diferentes estudios sobre esta cuestión como los de W. Burkert (2007), L. Bruit Zaidman y P. Schmitt Pantel (2002) o la obra de J. N. Bremmer (2006). Sin embargo, cabe recordar ciertos aspectos del politeísmo griego sin los cuales no podrían haberse desarrollado posturas ateas en sentido negativo.

En primer lugar, cabe destacar la gran pluralidad de deidades que conforman todo el complejo sistema de divinidades y seres mitológicos de la religión griega. No solo los dioses olímpicos, también las ninfas, los faunos, los ríos, las abstracciones como la Victoria (*nike*), incluso los diferentes epítetos que poseen los dioses en los distintos lugares del contexto griego. Además, dicho politeísmo, permitía que se pudiera realizar culto a un dios sin tener que renunciar al resto. No hay cultos incompatibles, ni siquiera la participación en los misterios o los cultos báquicos suponía una contradicción con los cultos de la polis. Podemos afirmar, como lo hace Burkert (2007, p. 293), que “no existe un dios celoso” del resto de divinidades, a diferencia de la tradición judeo-cristiana que excluye a otras divinidades que no sean Dios, como se puede apreciar en el Éxodo (20: 3).

Un segundo aspecto a destacar que diferencia la religión griega de la tradición judeo-cristiana es la falta de dogma. No existen unas escrituras sagradas en las que se definan los pilares fundamentales de la creencia religiosa. Cuando en la tradición historiográfica se preguntaban cómo la religión griega podía ser una religión sin tener unas escrituras que amparasen las creencias religiosas, se trató de buscar unos escritos que fundamentaran las bases religiosas del mundo heleno. Se tomaron las obras de Homero y Hesíodo como las bases escritas de las creencias religiosas. Sin embargo, ni la *Teogonía* de Hesíodo ni la *Iliada* y la *Odisea* de Homero, son en ningún caso las bases dogmáticas de las creencias religiosas griegas. Es cierto que su relevancia cultural en el mundo heleno fue básica y que la visión del *ethnos* griego se fundamentó en la lengua y en las obras épicas arcaicas de ambos autores, pero nunca la creencia. Esto permitía una mayor libertad a la hora de pensar y definir la naturaleza de los dioses, pues a la falta de dogma hay que añadir la falta de un clero, de una casta sacerdotal. Existían sacerdotes, pero no un saber único para relacionarse con los dioses (Bruit Zaidman y Schmitt Pantel, 2002; Garland, 1990). Esto impedía que un “cuerpo de especialistas religiosos” poseyera “el capital religioso” y por ende monopolizara el culto y la relación entre los individuos y los dioses para mantener su posición dominante frente al resto de la población, utilizando términos del sociólogo francés P. Bourdieu (1971, p. 304),

un hecho que se nos presenta en contextos religiosos monoteístas como en la tradición judeocristiana. Como afirman Bruit Zaidman y Schmitt Pantel (2002), existía el culto privado y cualquier ciudadano podía realizarlo en su ámbito doméstico sin necesidad de un personal intermediario. Los sacerdotes que existían se consagraban a un dios concreto dotando así de pluralidad, no solo al abanico de divinidades, sino también a los oficios litúrgicos donde el sacrificio y el ritual poseían un importante papel en la religión griega³. Autores como W. Burkert (2007), dotan de gran importancia el acto litúrgico del sacrificio. Los sacerdotes eran magistrados políticos y por tanto se entendía la función religiosa como una función política y cívica, tanto la realización de los actos rituales como la asistencia y participación en ellos.

Todo ello demuestra una característica fundamental en la religión griega, “la gran libertad en la creación religiosa de la que se gozaba”, como afirma Díez de Velasco (2014, p. 119). La gran diversidad religiosa, tanto a nivel mitológico como a nivel regional, y la falta de un dogma concreto y excluyente provocaron que la religión griega, como la realidad misma, fuera puesta en tela de juicio tras el nacimiento del saber filosófico. En definitiva, se configuró una teología tradicional compuesta por la llamada “teología de los poetas” de Hesíodo y Homero, y la teología cívica que postulaba y controlaba la ritualidad en la polis. Esta teología tradicional se vio enfrentada a una tercera: la teología de los primeros filósofos, la teología natural.

3.2. La convergencia de las “tres teologías”

Un segundo bloque fundamental para entender la existencia de posiciones ateas e irreligiosas en el mundo griego es la convergencia entre las llamadas “tres teologías”. El autor alemán W. Burkert (2007) explicó el nacimiento de posiciones escépticas hacia los dioses mediante la afirmación de tres teologías distintas que convivían entre sí y permitían que ciertas contradicciones internas en las posiciones religiosas del mundo griego existieran sin conflicto aparente. Dichas contradicciones se basan en los aspectos del orden moral y la proyección mítica de los dioses. Burkert (2007, p. 420) cita el famoso pasaje de Eurípides en su tragedia *Heracles* en referencia a la diosa Hera: “¿Quién podría dirigir sus súplicas a una diosa de / tal calaña, una diosa que, encelada con Zeus por la / cama de una mujer, destruye a los benefactores de / la Hélade sin que tengan culpa alguna?” (Eur., *Her.* 1308s.).

A esta pregunta de Eurípides, casi presentando las bases de una teodicea, Burkert (2007) le da solución con la postulación de las tres teologías. Por un lado, existiría la “teología de los poetas” que se compone de los relatos míticos de la tradición literaria griega. Unos relatos que, como veíamos anteriormente, no era necesario creerse, no eran un dogma. Por otro lado, estaría la “teología de la polis”, la teología cívica, la cual suponía un deber cívico ya que organizaba el culto y, sobre todo, la praxis religiosa de los actos religiosos. A esta última, y tras el nacimiento de la filosofía, se añade la “teología natural” con la que era posible, según Burkert (2007, p. 330), “tanto el compromiso espiritual como el distanciamiento escéptico”. Esta teología natural nace con la filosofía y se debe a “la emancipación del individuo en una civilización marcada por el crecimiento económico”, como afirma el propio Burkert (2007, p. 406).

Estas tres teologías crean el marco del pensamiento religioso en el contexto de la religión griega. La interacción de las tres genera cambios relevantes, no solo en la tradición religiosa sino también en cómo se observa la realidad, y por ende en cómo es la relación entre los individuos y los dioses. Cabe recordar que, para los griegos, los dioses no se sitúan en un lugar extramundano, sino que cohabitan con los hombres. Su morada se encuentra en el Olimpo, no en un espacio ulterior, como es el caso del Dios monoteísta. Si la naturaleza del mundo se percibe de manera distinta y por tanto la dinámica del mundo se explica de manera filosófica, la naturaleza de los dioses también

3 Supone de gran interés los estudios realizados sobre la praxis del sacrificio griego y cómo se estructuraba el descuartizamiento de la víctima bajo el manto de la religiosidad griega. Sobre este tema véase el trabajo de F. Notario (2015).

provoca cierto escepticismo. Estamos en los primeros pasos hacia el ateísmo negativo y estricto y van a ser los primeros filósofos presocráticos los que inicien tal camino. Debido a la intención de este trabajo, no podemos analizar el pensamiento filosófico de cada uno de estos autores. Sin embargo, me gustaría citar algunos fragmentos que reflejan esos inicios de consolidación de la increencia en la teología de la tradición religiosa griega.

Los autores presocráticos tuvieron en común, en el desarrollo de su pensamiento, el analizar la composición del mundo y la dinámica o dinámicas de la realidad que percibimos y observamos. Así, se centrarán en el papel de los elementos naturales y su composición desde el ápeiron, lo indefinido, de Anaximandro, s. VI a. C., hasta la composición atómica de Demócrito en el s. V a. C. pasando por el principio de vapor, *aér*, de Anaxímenes. Del gran abanico de “teólogos naturales” me gustaría centrarme en dos concretamente, ya que sus reflexiones en torno a la naturaleza de los dioses son realmente interesantes. Por un lado, Jenófanes de Colofón y, por otro, Heráclito.

Jenófanes de Colofón inicia la crítica más directa a la tradición religiosa griega. Jenófanes conocía perfectamente lo que se ha denominado como pensamiento jonio, el origen del pensamiento filosófico. Emigró a Italia desde su localidad natal en Asia Menor tras la conquista de los persas como recoge el autor W. Jaeger (1952). Su teología se caracteriza por una idea de dios como la Unidad inmóvil, inmortal e impasible, rompiendo así con la idea de divinidad que había en la tradición griega en torno a los dioses olímpicos, a los cuales critica con el análisis de dos elementos: el antropomorfismo y la moralidad de los dioses. En torno a este último elemento afirma que los dioses “hacen toda clase de cosas que los hombres considerarían vergonzosas: robar, cometer adulterio y engañarse unos a otros” (DK, 11, B 11/B 12). En referencia a la crítica directa hacia la naturaleza antropomórfica de los dioses, afirma:

*Pero si los bueyes, (caballos) y leones tuvieran manos
o pudieran dibujar con ellas y realizar obras como los hombres;
dibujarían los aspectos de los dioses y harían sus cuerpos;
los caballos semejantes a los caballos, los bueyes a bueyes,
tal como si tuvieran la figura correspondiente a cada uno.* (DK, 11, B 15)

Y, además, “los etíopes (dicen que sus dioses son) de nariz chata / y negros; los tracios, que (tienen) ojos azules y pelo” (DK, 11, B 16), relativizando el aspecto de los dioses según el grupo humano correspondiente.

Jenófanes manifiesta su crítica más directa a la concepción tradicional de los dioses griegos. Su crítica a la “teología de los poetas” de manera directa no era además un caso aislado como observa W. Jaeger (1952), sino que otros pensadores contemporáneos, defenderán posiciones igual de escépticas y críticas hacia la naturaleza de los dioses.

Entre estos pensadores se encuentra Heráclito, quien critica la literalidad de los poetas y la imagen de los dioses que se presentan en los poemas épicos, pero su crítica es mayor aún, pues también reflexiona sobre el propio culto tradicional. Este autor, que desarrolla su vida en el cambio del s. VI a. C. al siglo V a. C., destaca no solo por su famosa visión de la naturaleza dinámica y en continuo movimiento que nos presenta Platón en su *Crátilo* (402a), sino también por su visión teológica del hecho religioso. La teología de Heráclito define lo divino como una divinidad que, en su dinamismo continuo, desarrolla una lucha entre contrarios: “día-noche, verano-invierno, guerra-paz, saciedad-hambre” (DK, 12, B 67). Su teología se separa de las divinidades olímpicas y continua la crítica al antropomorfismo que ya adelantaba Jenófanes. Su crítica, como decíamos, no solo está orientada a la naturaleza antropomórfica, sino también a los propios actos religiosos. Hay dos de ellos que critica con más dureza: el culto a las estatuas divinas y la purificación mediante la sangre:

*En vano se purifican manchándose con sangre,
como si alguien tras sumergirse en el fango se limpiara
con fango: parecería haber enloquecido, si alguno de
los hombres advirtiera de qué modo obra; y hacen sus
plegarias a ídolos, tal como si alguien se pusiera a conversar*

con casas, sin saber que pueden ser dioses ni héroes (DK, 12, B 5)

Se trata de una crítica ya no solo metafísica hacia la naturaleza de los dioses, sino también a ciertas prácticas religiosas que se llevaban a cabo en la religión de la polis. La crítica y la reflexión filosófica ya no se sitúan en el plano únicamente de las ideas, ahora también afectan a las costumbres religiosas. Como define W. Burkert (2007, p. 409), “se ha consumado la ruptura con la tradición”, debido a las reflexiones realizadas en torno a la naturaleza y su composición, se ha desembocado en reflexionar no solo en plano abstracto, también en los actos religiosos. Es cierto que aún es un periodo temprano como para que la reflexión de estos autores cambie de alguna forma la praxis religiosa de las comunidades cívicas griegas, pero sienta las bases de un debate en torno a la religión que se desarrollará a lo largo del siglo V a. C. y que desembocará en el siglo IV a. C. con cambios importantes.

En definitiva, el antropomorfismo, característica descriptiva de la “teología de los poetas”, ha demostrado ser incompatible con la “teología natural”. Es difícil de creer que los dioses que existen tengan forma humana y actúen como humanos. Esta increencia en el antropomorfismo religioso que se desarrolla en los pensadores presocráticos, no desaparecerá. Se mantendrá en la filosofía griega siglos más tarde. Aun así, continúan las ideas en torno a lo divino como eterno, increado, omnipotente y omnisciente en la búsqueda del origen del mundo. El problema está en que al despersonalizar a los dioses y convertirlos en abstracciones que controlan y manejan la fuerza o fuerzas del mundo mediante unas leyes naturales, se ha transformado la relación entre el individuo y los dioses separando a las divinidades de los mortales. Como apunta el propio Burkert (2007, p. 412): “¿Se puede seguir diciendo que lo divino se ocupa de los hombres, de los hombres particulares? Aquí se abre una herida en la religión práctica que nunca podrá volver a cerrarse”.

En resolución al conflicto entre la “teología natural” y la “teología de los poetas” se creará un género literario distinto basado en la hermenéutica de los textos tradicionales de los poetas y en relación con las nuevas lecturas de la *phýsis*: la Alegoría. Aparecen así rapsodos como Teágenes de Regio, quien en el s.IV a. C., influenciado por esas reflexiones en torno a la naturaleza del mundo y los dioses, describe la batalla ente los dioses de la *Ilíada* como un conflicto entre elementos naturales: lo ligero contra lo pesado o lo caliente contra lo frío como señala T. Whitmarsh (2015). Ya en el siglo V a. C., destacan los seguidores de Anaxágoras como Metrodoro de Lámpsaco. Finalmente, cabe destacar a finales del siglo V a. C. el Papiro de Derveni como otro claro ejemplo de la interpretación de un mito teogónico bajo un prisma filosófico, en este caso relacionado con Orfeo. El autor conocía perfectamente las enseñanzas de los autores presocráticos como Parménides o Empédocles, así como autores más contemporáneos como Anaxágoras, Demócrito o Diógenes de Apolonia⁴. Todo ello demuestra que la religión griega en el siglo V a. C. sufre una serie de cambios de gran relevancia, entre ellos la concepción del individuo dentro de la normatividad cívica de la polis.

3.3 *El papel moral del individuo en la polis*

Durante el siglo V a. C. la filosofía griega se presenta como un fenómeno cambiante. Los llamados filósofos presocráticos dejan paso a los llamados sofistas y con ello, los temas de reflexión varían. Entra en juego un tema determinante que se une a esa reflexión sobre la *phýsis*: la moral en relación a la convivencia de los individuos en la polis. Las reflexiones en torno a este tema, unidas a las anteriores ya citadas que criticaban el antropomorfismo y la moralidad de los dioses, tendrán como resultado las posiciones ateas e irreligiosas más drásticas.

En la religión de los antiguos griegos los dioses no suponían un ejemplo de moralidad para la religión práctica de la polis, es decir, los dioses y sus actividades no eran el fundamento moral de

4 Sobre el estudio y traducción del Papiro de Derveni destaca A. Bernabé (2004).

la polis griega. Sin embargo, sí existe una relación entre moralidad de los individuos y los dioses: el temor hacia ellos. Esta idea de hombre piadoso como temeroso de dios (*theoudés*) es una idea que se encuentra ya en la *Odisea*, en definitiva, las personas que son temerosas de los dioses son personas buenas. Se genera así una dialéctica interesante entre la moralidad de los dioses y la moralidad del individuo dentro de la sociedad griega. Dicha dialéctica “entre dioses amorales y moral religiosa”, basada en la crítica que veíamos anteriormente de Jenófanes a la moralidad de los dioses, queda fijada en el mito en un estadio primitivo que en contradicción “llevó al desarrollo de la cultura y la moral” tal y como defiende Burkert (2007, p. 330) o Whitmarsh (2015), al indicar que era muy difícil tomar como ejemplos morales a los dioses descritos en la Guerra de Troya.

Sin embargo, existe un debate abierto sobre si las leyes cívicas, responsables de lo que se debe hacer y de lo que no, poseen una naturaleza divina, sagrada, o no. Algunos autores, como el propio Whitmarsh (2015), afirman que los griegos sabían separar lo sagrado de lo profano y entendían que las leyes, al no venir de una ley divina como por ejemplo la sharia en el Islam o las leyes recogidas en el *Deuteronomio*, eran de origen humano y, por ende, profanas, seculares y cuestionables. Así, según este autor, las leyes cívicas no estaban teologizadas, lo que permitía la apertura de un debate en torno a los límites cívicos de la moralidad y las bases de esta en relación a lo sagrado⁵. No es más que una consecuencia religiosa de esa “gran libertad religiosa” que citábamos anteriormente.

Las enseñanzas de los sofistas continuaron esa libertad de pensamiento en torno a los límites de lo divino y de lo moral y, al igual que hicieron ciertos filósofos presocráticos como los citados, también criticaron la religión tradicional griega, como apunta D. F. Leão (2004). Entran en juego dos conceptos que hasta ahora apenas habían tenido relevancia en la historia del pensamiento griego, *eusebeia* (piedad) y su contrario *asébeia* (impiedad). Es necesario definir ciertos aspectos en torno a este delito de impiedad, ya que en muchas ocasiones está relacionado con la increencia y el ateísmo. Hay que distinguir claramente la idea de piedad griega de la idea de piedad cristiana que ha llegado a nuestros días. La piedad cristiana se caracteriza por una fuerte devoción hacia la deidad y por tanto una relación constante con Dios. Sin embargo, la noción de piedad en el mundo griego es bastante dispar. En la concepción griega lo excesivo siempre era negativo al igual que la escasez. Por tanto la relación con las divinidades debía realizarse en su justa medida. Así, el exceso de devoción hacia los dioses demostraba una cierta “enfermedad”. No se “amaba” a los dioses, solo se les hacía los honores correspondientes, *theôn timaí*. Su contrario, *asébeia*, es aún más complicado de determinar. ¿Qué supone un delito de impiedad? Muchos son los autores que han trabajado los aspectos legales de este término y se ha llegado a la conclusión de que en la gran mayoría de los casos los delitos de *asébeia* están referidos a actos concretos como robar en un templo, profanar los misterios o robar objetos sagrados, entre otras cosas. Autores como D. Cohen (1988) enumeran los casos más usuales. Sin embargo, en el siglo V a. C., sobre todo en la segunda mitad, el delito de *asébeia* se amplía y ya no afecta únicamente a los “actos impíos”, también se castigan ciertos pensamientos o ciertas posturas filosóficas, entre ellas, el ateísmo, o posturas ateas como señala Leão (2004). Es precisamente en el siglo V a. C. cuando nace el término *átheos* para expresar una postura filosófica que incurre el delito de *asébeia* suprimiendo la relación con los dioses, y es en *Persas* de Esquilo donde aparece por primera vez dicha palabra en referencia a la negación de los dioses (Aesch., *Pers.* 808). Todo ello queda reflejado en el llamado Decreto de Diopites del año 432 a. C. que cita Plutarco (Plu., *Per.* 32.2) en relación a la acusación de *asébeia* a Aspasia: “Y Diopites presentó un decreto para que se denunciase a todos aquellos que no creyeran en los dioses o propalaran enseñanzas sobre los fenómenos celestes”.

Todo ello cambia drásticamente el panorama de la religión griega. El delito de impiedad ya no es solo el de una persona que realiza acciones consideradas como delito, sino que además no cree en los dioses y enseña la naturaleza de los fenómenos celestes. Aquí el conflicto, ya no es entre la

5 Todo ello desembocará a finales del s. V a. C. y principios del s. IV a. C. en un personaje como Sócrates, el cual se pregunta qué es lo sagrado (*hósios*), el valor o el bien y que será juzgado por *asébeia* (impiedad).

“teología de los poetas” y la “teología natural”, va más allá. Es un conflicto entre la “teología natural” y la “teología cívica”, es decir, con la praxis religiosa, piadosa, de la polis. Esta relación entre ateo y mal ciudadano va a estar presente incluso en *Las Leyes* de Platón (Pl., *Leg.* 886a-887b). Platón ya no castiga a aquel que no cumple los actos culturales correspondientes, sino que castiga el ateísmo filosófico, una manera concreta de entender las divinidades. Es precisamente en los autores del s. V a. C. en los que se aprecia ese ateísmo teórico y con él, las distintas posturas ateas.

4. El siglo V a. C. y las posturas ateas

El siglo V a. C. es uno de los momentos más relevantes de la historia de Grecia. La Grecia clásica ha sido el objeto de estudio en innumerables autores que entendieron este periodo histórico como el zenit de la cultura griega. Ya no solo por los acontecimientos históricos, sino también culturales. En este periodo, Atenas se convierte en el modelo griego clásico que se proyectará en el futuro hasta nuestros días como el modelo de la polis por excelencia. Una polis donde la democracia se había consolidado y se había convertido en uno de los centros de poder más importantes del litoral del mar Mediterráneo.

En este escenario, la religión griega, o al menos el pensamiento filosófico en torno a esta, cambia de manera muy relevante dando lugar a posturas ateas en autores de la época. Los llamados sofistas desarrollan argumentos de un ateísmo filosófico que define las bases de dichas posturas y que, en el caso ateniense, van a convivir en la polis generando ciertos conflictos como el que veíamos anteriormente con el Decreto de Diopites. Para analizar estas posturas vamos a enumerar los casos de este ateísmo filosófico en algunos de los autores más relevantes del periodo.

El primero de ellos, y con el cual se origina este pensamiento ateo filosófico, es Protágoras de Abdera, quien afirmó que “De todas las cosas la medida es el hombre” (D.L., IX, 51). Este autor, a pesar de no ser natural de Atenas, pasó toda su vida allí, en torno al círculo de confianza de Pericles⁶. En este círculo de confianza se encontraban otros autores relevantes como Anaxágoras, el cual fue juzgado por *asébeia* al afirmar que el sol era una “masa metálica incandescente y mayor que el Peloponeso” (D.L., II, 8). Protágoras fue condenado por *asébeia* debido a su obra, ya perdida, *Sobre los dioses* (Plácido Suárez, 1988). En esta obra afirmaba: “Acerca de los dioses no puedo saber ni cómo son ni cómo no son. Porque muchos son los impedimentos para saberlo: la oscuridad del tema y lo breve que es la vida humana” (D.L., IX, 51). Esta obra le provocó el destierro y que su obra fuese quemada en el ágora de Atenas como relata Diógenes Laercio (IX, 52). Como se puede apreciar, se ponen en relación tanto la postura escéptica hacia la realidad natural, postura que ya existía en los filósofos anteriores, con la postura escéptica en torno a los dioses. Dos posturas que quedaban ligadas en el anteriormente citado, Decreto de Diopites. Es cierto que esta reflexión de Protágoras no puede afirmarse como una posición atea, pues no niega la existencia de los dioses. Se trataría pues de un ateísmo débil, más cercano al agnosticismo, como afirma D. Sedley (2013), en el que se desarrolla un relativismo inicial que afecta a la naturaleza de los dioses (Durán López, 2011). Se genera con ello una reflexión en torno a los dioses descritos por los poetas Homero y Hesíodo que aparece en autores contemporáneos como Heródoto (Hdt., II, 53). Al poner en tela de juicio la naturaleza de las divinidades en el escrito de Protágoras, se asentaron las bases para las futuras posturas ateas en las que sí se hablará de una inexistencia de los dioses, al menos, tal como se concebían tradicionalmente las divinidades griegas. Sobre todo, bajo la postura de que los dioses antropomorfos descritos por los poetas son una invención humana, lo que denota un ateísmo negativo y además estricto hacia esa religión griega tradicional, a esa “teología de los poetas”.

Un segundo autor destacable es Pródico de Ceos. Este autor da un paso más allá y define que los dioses de la teología de los poetas, objeto de la creencia popular, no existen. Son relatos creados por los seres humanos que divinizaron la naturaleza, los reyes y los fenómenos celestes

6 En torno al estudio del círculo de amistades de Pericles y los delitos de *asébeia* destaca J. A. García González (2001).

así como los elementos que necesitaban de la naturaleza como el agua, el grano o el vino y a cada uno de ellos le atribuyeron una divinidad, dando lugar así al panteón politeísta. Así, para Pródico, había una etapa primitiva, sin dioses, que dio lugar a la civilización mediante la agricultura y esta, a la construcción religiosa politeísta. Asocia por ejemplo el culto de Deméter con la producción del pan y el de Dioniso al cultivo vinícola. Toda esta postura filosófica seguramente fue recogida en su obra *Horai* o *Las Horas*, una obra que nos ha llegado muy fragmentada. Esta postura filosófica no pasó desapercibida pues fue criticada en obras teatrales como *Los pájaros* de Aristófanes o *Las Bacantes* de Eurípides. Demócrito continuó las tesis de Pródico, pero introduciendo el factor miedo, el temor hacia los fenómenos celestes como origen de la religión. Así, bajo el genero de la alegoría, afirma que los seres humanos llamaron a la “morada del Aire” el lugar donde habita Zeus (DK 55, B 30). Demócrito defiende así una teoría sociológica concreta en torno al origen de la religión atribuyéndole el origen de la religión a una visión primitiva del mundo natural. W. Jaeger (1952) señala que, con Demócrito, los filósofos se separan de la cultura de la población constituyendo su categoría de sabios, de filósofos.

La idea de que los dioses son una invención humana persiste en esta etapa, y autores como Critias dan continuidad de ello. De hecho, el fragmento de la obra teatral *Sísifo* (DK, 81, B 25), atribuida a Critias⁷, define perfectamente esa reflexión en torno a la inventiva religiosa por parte del ser humano. En este texto se continua con la idea irreligiosa que define la religión como una invención de los hombres debido al miedo, como Demócrito, pero se le añade una parte fundamental: las leyes cívicas. En el texto se justifica la creación, ya no solo de los dioses homéricos, sino del concepto de divinidad como extensión de las leyes cívicas, las cuales nacen del ser humano. Esta invención tiene como fin crear un castigo para aquellas personas que no cumplen la ley de manera oculta y así que tal violación de las leyes no escapara de “la atención de los dioses”. La introducción del *nómos* como uno de los factores originarios de la creación de la religión, o de la idea de lo divino, es un paso importantísimo en la crítica de la tradición religiosa y, con ello, en la fundamentación de la increencia. Pues si el pensamiento filosófico en torno a la *phýsis* introdujo los factores naturales como origen de la religiosidad y por ende fueron puestos en tela de juicio, ahora lo que se presenta como origen de la religiosidad es la propia convivencia cívica, las leyes. Una segunda idea fundamental, y que diferencia este testimonio del resto, es que su posición ante el origen y la naturaleza de la divinidad ya no es en oposición a los dioses olímpicos o a la tradición de los poetas, sino que es una posición crítica a la propia idea abstracta de lo divino. No se está únicamente negando la existencia de los dioses antropomorfos, sino que se está afirmando que la propia idea de lo divino, que la religión, es un constructo humano. Esto provoca que ya no hablemos de un agnosticismo o ateísmo débil como el de Protágoras, ni siquiera de un ateísmo estricto en relación a la teología tradicional de los poetas, en este caso, estamos ante lo que algunos autores como D. Sedley (2013) afirman que puede ser incluso un ateísmo positivo. Critias se convierte así en un claro ejemplo del ateísmo griego, es el resultado del devenir filosófico que se ha ido analizando anteriormente. Además, no hay que olvidar que se trata de una obra teatral y no simplemente un ensayo. Por lo tanto, que una obra así fuese representada indica, como afirma J. N. Bremmer (2010), que la población conocía al menos esta argumentación filosófica aunque fuera de una manera negativa, es decir, una burla. Lo fragmentada que ha llegado esta obra imposibilita saber la intencionalidad del texto, pero eso no elimina que se conocieran tales argumentos irreligiosos en la sociedad griega, al menos en la polis ateniense.

En definitiva, este texto nos presenta una realidad dentro de la religiosidad griega. La percepción ante lo religioso ha cambiado en gran medida y es por ello por lo que aparecerán otros autores que, al igual que Critias, demuestren esa relatividad de la afirmación de lo divino. Como afirma W. Burkert (2007, p. 417): “Con Protágoras, Pródico y Critias aparece el ateísmo, al menos

⁷ La autoría del fragmento de *Sísifo* ha sido discutida. Algunos autores han defendido que el autor era Eurípides mientras que otros apuestan por Critias. En este caso utilizo la postura defendida por W. Burkert (2007).

como posibilidad y, aunque no se exprese directamente, no se puede pasar por alto ni excluir". Esta reflexión tan inusual en torno a lo divino no es más que una respuesta a los acontecimientos históricos que se desarrollaron en esta etapa.

En el año 430 a. C., contemporáneo al Decreto de Diopites, la peste asola Atenas y esto genera no solo una crisis social sino también religiosa. Personas que eran devotas y buenas murieron a causa de la peste, mientras que personas impías y malvadas seguían viviendo sin ningún problema, tal y como nos lo cuenta Tucídides: "Ningún temor de los dioses ni ley humana los detenía; de una parte juzgaban que daba lo mismo honrar o no honrar a los dioses, dado que veían que todo el mundo moría igualmente, y, en cuanto a sus culpas, nadie esperaba vivir hasta el momento de celebrarse el juicio y recibir su merecido" (Th., II, 53,4). Esa especie de "injusticia" divina en la cual aquellos que honran a los dioses mueren y los impíos continúan viviendo es un tema que aparece también en el teatro de la época. El propio Eurípides en su obra *Belerofonte*, la cual nos ha llegado fragmentada, o incluso en su obra *Hipólito* cuestiona esa relación entre religión y *nómos*, pues quienes son buenos son castigados con desgracias y los malvados continúan ejerciendo sus malas costumbres (Eur., *Hipp.*, 1325-1341). Se nos presenta aquí uno de los problemas más discutidos en la teodicea religiosa, la justicia divina. Nos recuerda a Job y sus interrogaciones inquisitivas para descubrir el porqué de tal realidad. El propio Aristófanes acusó a Eurípides de ateo por tales reflexiones en *Las Tesmoforias* en boca de una de las mujeres:

Durante un tiempo, unas veces mejor y otras peor, me iba defendiendo; pero ahora ese tragediero ha logrado convencer a los hombres de que no existen los dioses, con lo que no logro vender ni la mitad. Por eso en este momento os digo y os recomiendo a todas que castigemos a ese sujeto por muchas razones: salvajes males nos hace, mujeres, ¡como que él mismo se ha criado entre verduras salvajes! (Ar., Th. 448-454)

Todo ello desemboca en el año 415 a. C., aun en plena Guerra del Peloponeso. Ese año supone no solo un giro de acontecimientos importante debido a la famosa Expedición a Sicilia de Alcibiades, también debido a dos actos profanos que se realizan en la ciudad de Atenas. Por un lado, tendrá al propio Alcibiades como protagonista tras ser acusado de profanar los misterios de Eleusis, acusado de *asébeia*, y por otro, a Andócides y la mutilación de los hermas, las estatuas en honor al dios Hermes, por lo que igualmente fue acusado de *asébeia* viéndose obligado a exiliarse⁸. Hubo otros casos de *asébeia* en este periodo aparte de los ya citados, entre ellos el de Diágoras de Melos. Apenas conocemos la vida de este autor salvo por fragmentos narrados por autores como Diógenes Laercio (VI, 59) quien nos cuenta que desprestigió las ofrendas votivas del santuario de Samotracia para la protección de naufragios, e incluso hay autores, como García González (2001), que lo relacionan con la profanación de los misterios de Eleusis de 415 a. C. Esta pluralidad en torno al delito de *asébeia* demuestra la apertura de los límites jurídicos de este concepto. El Decreto de Diopites supuso que el delito de *asébeia* ampliara sus fronteras y, en esa ampliación entraron en juego las posturas ateas, las cuales se habían generado mediante una "alianza profana entre sofística y filosofía natural" (Burkert, 2007, p. 418). Diopites, como adivino y gestor de la religión, se enfrentó directamente con Anaxágoras, al cual culpó de *asébeia*, pues este defendía la postura de la filosofía natural, el sol como material incandescente y no como un dios. El Decreto no es más que una respuesta conservadora hacia esa alianza defendida por los grupos religiosos más conservadores ante la impotencia de ver cómo la tradición religiosa se iba desmoronando poco a poco con las nuevas posiciones filosóficas. Así, personajes de carácter más conservador, como Aristófanes responden a estas nuevas posturas de manera directa, como se aprecia en *Las nubes*, donde los ateos son finalmente quemados y se restaura el culto a los dioses antiguos (Ar., *Nu.*, 1476-1491). Esto no quiere decir que Aristófanes sea un claro defensor de un ataque directo a

⁸ Existe cuantiosa bibliografía sobre ambos casos de *asébeia* y un intenso debate sobre la causalidad de ambos actos, tanto de la mutilación como de la profanación. Sin embargo, me gustaría destacar dos estudios realmente interesantes: Leão (2012) y Verdegem (2001).

las personas ateas, sino que denota un discurso presente en la sociedad ateniense en el que se realizaba humor denostando las posturas filosóficas de aquellos que relativizaban la naturaleza de los dioses. No hay que olvidar que justo en este momento se produce además uno de los juicios más famosos de la historia de Grecia, el juicio de Sócrates en el año 399 a. C. Sin adentrarnos mucho en su análisis, cabe destacar que fue acusado de *asébeia* y por ello tuvo que defender su imagen como hombre devoto tras ser acusado de no creer en los dioses por Meleto (Pl., *Ap.*, 24b; 26b-26d). A pesar de la causalidad política que hubiera detrás de todos estos juicios por *asébeia*, el juicio de Sócrates es una de las escenas donde mejor se puede observar las discusiones que había en Atenas en el cambio de siglo en torno a la idea de lo divino y la naturaleza de los dioses. Ese movimiento que se produce entre los sectores más conservadores de la sociedad verá en Sócrates un ejemplo de impiedad, no solo por sus actos sino también por sus enseñanzas. Precisamente el discípulo más famoso de este será el que elimine la relevancia de las posturas ateas. La mayor respuesta de conservadurismo religioso ante el ateísmo filosófico griego lo dará Platón. Tras él, habrá un cambio radical en la forma de entender la religión griega y su teología.

5. Platón y el ateísmo griego

Sin desarrollar la filosofía platónica y su proyección metafísica en torno a la ontología divina, es inevitable en un estudio sobre ateísmo antiguo en la Grecia clásica citar a Platón. Este autor desarrolla toda una nueva teología en torno a la religión griega llegando a unificar la filosofía con la propia teología. Es de hecho él quien acuña el término *theologia*, hablar de los dioses (Pl., *R.*, 379a). La religión con Platón adquiere una naturaleza más trascendental, ya no se centra únicamente en la praxis religiosa, sino también en la concepción de lo divino y la naturaleza de esta. Términos como alma, adquieren un significado mucho más profundo. La realidad y lo divino se unifican dando una gran importancia al pensamiento religioso. Se trata no solo de un cambio de forma hacia el estudio de lo religioso, sino, como indica Burkert (2007, p. 365), de toda una “revolución del lenguaje” en torno a la religión. Esa mezcla de filosofía y religión permite al autor utilizar el formato del mito para introducir sus enseñanzas filosóficas. No hay una ruptura, sino una convergencia entre ambas posturas, pues no son incompatibles.

Platón utiliza esa alianza entre sofística y filosofía natural, sobre todo de la astronomía, para crear su propia visión del mundo. Tendrán además una clara influencia en el pensamiento del filósofo los planteamientos místicos, sobre todo de tipo órfico⁹. A todo ello se añade además un pensamiento ético, la idea de lo bello y el bien son las dos ideas perfectas de las cuales emanan el resto, son el inicio y el fin y son los elementos que definen a la divinidad de Platón.

La obra más interesante para comprender la postura de Platón en torno al ateísmo es *Las Leyes*. En esta obra se unifican todos estos aspectos, tanto el cívico o ético, como el religioso y el filosófico. En esta obra, hay una lucha constante contra las posturas ateas las cuales son observadas como malas como un hecho a ser perseguido por el Estado. El Estado que nos presenta Platón en *Leyes*, es muy distinto al que nos describía en *La República*. En *Leyes*, nos presenta una “teocracia” (Burkert, 2007, p. 438) donde la religión ejerce un papel imprescindible para el orden cívico y moral: “el dios, ciertamente, ha de ser la medida de todas las cosas; mucho mejor que el hombre, como por ahí suelen decir” (Pl., *Leg.*, 716c). En este pasaje se realiza además una clara alusión al sofista Protágoras mostrando ese enfrentamiento entre la visión platónica y la del autor de Abdera.

Para Platón el ateísmo puede darse bajo tres aspectos distintos: aquellos que no creen en “absoluto” en los dioses; aquellos que creen que existen pero que no se preocupan de los mortales y aquellos, “un grupo mayor”, “que es el de los peores”, que cree que realizando libaciones y sacrificios a los dioses se pueden purgar las malas acciones realizadas en su vida. (Pl., *Leg.*, 948c). Son estas personas, no creyentes o mal creyentes, quienes cometen “hecho impío” (Pl., *Leg.*, 885b). El ateísmo por tanto va en contra de las leyes del Estado y por ello debe ser castigado y, dependiendo

9 Sobre la relación entre el orfismo y Platón destaca el trabajo de A. Bernabé (2011).

de si además los ateos cometen actos impuros, el castigo varía. Si se trata de personas ateas pero que son ejemplos cívicos, se les debe dar la oportunidad de volver a entrar en razón con un periodo de cárcel. Se relaciona además la magia con el delito de ateísmo (Pl., *Leg.*, 908b-d). El ateísmo es calificado por Platón incluso como una “enfermedad” típica de la juventud (Pl., *Leg.*, 888b). Es cierto que, a pesar de todo ello, Platón presenta unas prácticas religiosas que estaban normalizadas en el ámbito de la religión griega como las fiestas o los santuarios, demostrando así que la religión es además un cohesionador social (Pl., *Leg.*, 738b, c y d).

Como se puede apreciar, el ateísmo es incompatible con el pensamiento religioso platónico. De alguna forma se elimina el incipiente “grito” de la individualidad que se había ido gestando en el siglo V a. C. para defender la religión como uno de los factores elementales de la comunidad cívica como apunta W. Burkert (2007). Esa individualidad estallará posteriormente durante el proceso de creación de las escuelas helenísticas, cuando el peso central de las reflexiones filosóficas recaerá en el individuo: la moral, la felicidad, etc. incluso en la pérdida de la pertenencia a una polis por las posiciones apátridas o “apolis” de la escuela cínica. Así, Epicuro afirma que quien sacie su cuerpo competirá “incluso con Zeus en cuestión de felicidad” (Epicur., *Sent. Vat.*, 6, 33).

Platón consigue que nunca más se separe el pensamiento religioso del filosófico, como ocurría tiempo atrás, cuando la “teología natural” se posicionaba frente a la “teología de los poetas” y a la “teología cívica”. En este caso pensar metafísica y pensar lo ético esta intrínsecamente relacionado con lo religioso, como se mostrará más adelante en el helenismo.

El ateísmo desaparece como una postura filosófica desconectada de la religión. La tradición histórica ha querido definir a Epicuro como ateo, ya en el siglo IV a. C., sin embargo, Epicuro afirma que los dioses existen pero que la gente cree en unos dioses que no son reales, “no son como el común de las gentes se los imagina” (Epicur., *Ep.*, 4, 123). Es una filosofía que ha dejado de lado una teología centrada en los dioses, la búsqueda religiosa se centra ahora en temas espirituales e individuales. Platón condenó las posturas ateas al olvido y asentó las formas ontológicas de pensar la divinidad, las cuales se expandieron a través del neoplatonismo por Oriente y Occidente y sentaron las bases de la metafísica cristiana y posteriormente de la musulmana. Toda la teología medieval cristiana y musulmana, sobre todo en la Alta Edad Media, tendrá como base los escritos de Platón, y por tanto el ateísmo y las posturas ateas continuarán siendo vistas negativamente a lo largo de la historia. No será hasta los comienzos de la Modernidad cuando el ateísmo resurja con unos parámetros culturales y filosóficos distintos a los expuestos en la Grecia Antigua.

5. Reflexiones finales

Para concluir este trabajo, cabe afirmar una serie de cuestiones. Por un lado, en torno al ateísmo y su desarrollo en Grecia y, por otro, en referencia a la apuesta metodológica por el estudio de la increencia y el ateísmo en contextos culturales y religiosos distintos a la Europa moderna.

El ateísmo en sí mismo debe entenderse como un fenómeno histórico que, como tal, posee unas características concretas dependiendo del espacio y el tiempo en los que se desarrolle. Así, el ateísmo debe estudiarse no como una idea universal y verdadera en el pensamiento humano, sino como una reflexión filosófica en torno a un contexto religioso concreto. Hay por tanto que analizar dicho fenómeno y sus características, así como tipologías, para poder realizar un estudio histórico y científico en el contexto cultural que tengamos como objeto de estudio, sea el mundo romano, el cristiano, el budista, etc.

Este trabajo se ha centrado en el estudio de las posturas ateas en la Grecia Antigua. Se ha demostrado que las posturas ateas y, por tanto, el fenómeno de la irreligiosidad existía en la Grecia Antigua. Esto se debió a los tres factores antes citados, las características del politeísmo griego, la convergencia de las tres teologías y el papel del individuo en el contexto de la polis griega. Estos tres factores posibilitaron la existencia de pensamientos filosóficos que al menos cuestionaran la tradición religiosa griega. Como hemos señalado, se dio en un momento histórico muy peculiar y, debido a la naturaleza de las fuentes que nos han llegado, el fenómeno de la increencia puede

observarse en el contexto de la polis de Atenas, de la cual poseemos mayor aparato textual. El ateísmo nace en dicho contexto como un ejercicio de duda existencial, una duda que se estaba planteando sobre la realidad natural con el nacimiento de la filosofía. Esa puesta en tela de juicio de la realidad observable suponía un enfrentamiento teológico (entendido como reflexión de la naturaleza de lo divino) con la divinización del mundo que se explicaba a través de la mitología tradicional descrita por los poetas, Homero y Hesíodo principalmente. A su vez, dicha tradición religiosa había construido toda una serie de ritos y prácticas religiosas que poco a poco fueron creando la comunidad cívica de la polis. No son pocos los autores que observan la religión como una base fundamental en el nacimiento de la polis¹⁰. Cuando las posturas escépticas en torno a la naturaleza comienzan a llegar a las poleis, se genera un conflicto entre la teología tradicional y la nueva forma de entender la naturaleza, que es a su vez una forma religiosa, una teología, pues los filósofos presocráticos no eliminan el concepto de divinidad, sino que se lo atribuyen a otros elementos rechazando la descripción tradicional de las divinidades, algo novedoso, pero no incompatible con la libertad religiosa del politeísmo griego.

Finalmente, y a partir del s. V a. C., las reflexiones escépticas sobre los dioses ya no afectan solo al orden natural, sino también al orden moral. Los inicios de pensamiento en torno a la teodicea de las divinidades griegas generan una respuesta escéptica ante la existencia divina que sobrepasa ya la transformación de la idea de lo divino en torno al politeísmo y se llega incluso a negar la naturaleza abstracta de lo propiamente divino. La idea abstracta de lo divino se define ahora como un constructo humano, como hemos apreciado en el fragmento de la obra *Sísifo* atribuida a Critias. Aun así, es una postura minoritaria que deja atrás el ateísmo débil, negativo, casi agnóstico, de los autores anteriores y se acerca más al ateísmo positivo dotando de argumentos a la inexistencia de lo divino y apostando por el intelecto humano como origen de los dioses. Todas esas reflexiones contrarias a la tradición religiosa griega desembocan en una crisis religiosa en la polis de Atenas que coincide con los peores momentos de la polis ateniense en la Guerra del Peloponeso: peste de 430 a. C. y las consecuencias de la Expedición a Sicilia en el año 415 a. C. En esa horquilla de tiempo, la religiosidad cambia y se produce una reacción de los poderes religiosos conservadores ante las posturas ateas. El Decreto de Diopites del 432 a. C. es un claro ejemplo de ello. Es con la llegada de Platón cuando la “revolución” religiosa conservadora llega a su mayor expresión. No solo ataca frontalmente las posturas ateas, tal y como hemos visto en *Leyes*, sino que además destruye la vía del ateísmo filosófico unificando el desarrollo de la teología con el devenir filosófico. Tanto es así que si se niega lo divino se está negando la propia realidad, los astros y la dinámica natural del mundo. Toda persona que hace filosofía después de Platón no puede no hablar del concepto de lo divino, del origen de la religiosidad. Ese pensamiento platónico, en cuyo sacrificio por unificar filosofía y religión apuesta por un pensamiento más trascendente y alejado de lo empírico, permeará la teología cristiana a través del neoplatonismo, y así cualquier escrito sobre teología cristiana (y más tarde musulmana) no podrá realizar ningún tipo de reflexión sin tener como referencia de autoridad a Platón y con ello la denostada imagen que el autor ateniense proyecta sobre el ateísmo. Habrá que esperar a la Modernidad para que de nuevo aparezcan las dudas en torno a la existencia de la divinidad y será la propia teología cristiana la que provoque el nacimiento de las modernas posturas ateas.

En el mundo griego no se darán apenas casos de ateísmo positivo, pero sí negativo. Es decir, sí que se pondrá en tela de juicio la existencia de los dioses de la tradición épica. Además, habría que hablar de un ateísmo estricto, es decir, las posturas ateas se ven enfrentadas al paradigma religioso de la tradición politeísta griega. Así, aunque algunos autores nieguen la existencia de los dioses olímpicos y mantengan la idea de lo divino y reflexionen en torno a la divinidad, demuestran posturas ateas estrictas hacia la teología de los poetas. No existe en el mundo griego el ateísmo amplio, la negación de cualquier tipo de trascendencia, únicamente y muy alejadamente en el *Sísifo*,

10 Sobre el nacimiento de la polis y su relación con las practicas culturales destaca la obra de F. Polignac (1995) y de M. Valdés Guía (2012).

pero no queda claro y no conocemos su intencionalidad final. Por tanto, el ateísmo en Grecia no es anacrónico sino una realidad. Podemos afirmar que en Grecia existieron posturas ateas estrictas y negativas claramente diversas a las creencias tradicionales de la religión griega. En este caso, los límites históricos del ateísmo se traducen en casos de increencia e irreligiosidad en la Grecia Antigua.

Abreviaturas

DK. Diels, H. y Kranz, W. *Die Fragmente der Vorsokratiker*. Berlín. 1903.

Bibliografía

- Bernabé, A. (2004). *Textos órficos y filosofía presocrática. Materiales para una comparación*. Madrid: Trotta.
- Bernabé, A. (2011). *Platón y el orfismo - Diálogos entre religión y filosofía*. Madrid: Abada Editores.
- Bourdieu, P. (1971). Genèse et structure du champ religieux. *Revue Française de Sociologie*, 12 (3), 295-334.
- Bremmer, J. N. (2006) *La religión griega. Dioses y hombres, santuarios, rituales y mitos*. Córdoba: Ed. El Almendro (ed. original de 1999).
- Bremmer, J. N. (2010). El Ateísmo en la Antigüedad. En M. Martin (Ed.), *Introducción al ateísmo* (pp. 29-44). Madrid: Akal.
- Bruit Zaidman, L. y Schmitt Pantel, P. (2002). *La religión griega en la polis de la época clásica*. Madrid: Akal.
- Buckley, M. J. (1987). *At the Origins of Modern Atheism*. New Haven: Yale University Press.
- Bueno, G. (2007). *La fe del ateo. Las verdaderas razones del enfrentamiento de la Iglesia con el Gobierno socialista*. Madrid: Temas de Hoy.
- Burkert, W. (2007). *Religión Griega. Arcaica y Clásica*. Madrid: Abada Editores (ed. original de 1977).
- Cohen, D. (1988). The prosecution of impiety in Athenian law. *Zeitschrift der Savigny-Stiftung für Rechtsgeschichte. Romanistische Abteilung*, 105 (1), 695–701.
- Comte-Sponville, A. (2008) *El alma del ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios*. Barcelona: Paidós.
- Díez de Velasco, F. P. (2014). *Breve historia de las religiones*. Madrid: Alianza Editorial (ed. original de 2006).
- Durán López, M. A. (2011). *Los dioses en crisis. Actitud de los sofistas ante la tendencia religiosa del hombre*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- García González, J. A. (2001). El Silencio Herodoteo y los procesos de asébeia en época de Pericles. *Baetica. Estudios de Arte, Geografía e Historia*, 23, 425-442.
- Garland, R. (1990). Priest and Power in Classical Athens. En M. Beard y J. North (Eds.) *Pagan Priests: Religion and Power in the ancient World* (pp. 75-91). London: Duckworth.
- Gericke, J. (2012). A fourth paradigm? Some thoughts on atheism in Old Testament scholarship. *Old Testament Essays*, 25 (3), 518–533.
- Hyman, G. (2010). El Ateísmo en la Historia Moderna. En M. Martin. (Ed.), *Introducción al ateísmo* (pp. 45-64). Madrid: Akal.
- Jaeger, W. (1952). *La teología de los primeros filósofos griegos*. México: Fondo de Cultura Económica (ed. original de 1936).
- Leão, D. F. (2004). Matéria religiosa: processos de impiedade (asébeia). En D. F. Leão, L. Rossetti y M. G. Z. Fialho (Eds.), *Nomos. Direito e sociedade na Antiguidade Clássica / Derecho y sociedad en la Antigüedad Clásica* (pp. 201-226). Coimbra-Madrid: Imprensa da Universidade de Coimbra-Ediciones Clásicas.
- Leão D. F. (2012). The Eleusinian Mysteries and Political Timing in the Life of Alcibiades. En L. Roig Lanzillotta e I. Muñoz Gallarte (Eds.). *Plutarch in the Religious and Philosophical Discourse of*

- Late Antiquity (pp. 181-192). Brill: Boston.
- Martin, M. (2010). Ateísmo y Religión. En M. Martin (Ed.). *Introducción al ateísmo* (pp. 245-261). Madrid: Akal.
- Merlo, V. (2007). *La llamada (de la) Nueva Era: hacia una espiritualidad místico-esotérica*. Barcelona: Kairós.
- Notario, F. (2015). Despedazando el sacrificio: lo comible, lo incomedible y el descuartizamiento de la víctima sacrificial en el mundo griego. En F. J. García, F. Lozano y A. Pereira (Coords.), *El alimento de los dioses. Sacrificio y consumo de alimentos en las religiones antiguas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Pániker, A. (2011). *El sueño de Shitala, viaje al mundo de las religiones*. Barcelona: Kairós.
- Pániker, S. (2014). *Diario de Otoño*. Barcelona: Random House.
- Panikkar, R. (1997). *El silencio del Buddha. Una introducción al ateísmo religioso*. Madrid: Siruela.
- Plácido Suárez, D. (1988). La condena de Protágoras en la historia de Atenas. *Gerión. Revista de Historia Antigua*, 6, 21-37.
- Polignac, F. (1995). *Cult, Territories and the Origins of the Greek City-State*. Chicago: University of Chicago Press.
- Puente Ojea, G. (1997). *Ateísmo y Religiosidad. Reflexiones sobre un debate*. Madrid: Siglo XXI.
- Ramos González, A. (2016). Ateísmo y espiritualidad. 'Ilu. *Revista de Ciencias de las Religiones*, 21, 165-183.
- Sedley, D. (2013). From the pre-socratics to the hellenistic age. En S. Bullivant y M. Ruse, M. (Eds.). *The Oxford Handbook of Atheism* (pp. 139-151). Oxford: Oxford University Press.
- Stroumsa, S. (1999). *Freethinkers of medieval Islam: Ibn al-Rāwandī, Abū Bakr al-Rāzī, and their impact on Islamic thought*. Leiden: Brill.
- Valdés Guía, M. (2012). *La formación de Atenas. Gestación, nacimiento y desarrollo de una polis (1200/1100 - 600 a. C.)*. Zaragoza: Pórtico.
- Verdegem, S. (2001). On the Road Again: Alcibiade's restoration of the eleusinian pompe in Plu. Alc. 34.3-7. En A. Pérez Jiménez, F. Casadesús Bordoy y Sociedad Española de Plutarquistas (eds.), *Estudios sobre Plutarco: misticismo y religiones místicas en la obra de Plutarco: Actas del VII Simposio Español sobre Plutarco (Palma de Mallorca, 2-4 de noviembre de 2000)* (pp. 451-458). Madrid-Málaga: Ediciones Clásicas-Charta antigua.
- Whitmarsh, T. (2015). *Battling the Gods: Atheism in the Ancient World*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Winiarczyk, M. (1976). Der erste Atheistenkatalog des Kleitomachos. *Philologus*, 120, 32-46.
- Winiarczyk, M. (1989). Bibliographie zum antiken Atheismus. *Elenchos*, 10, 103-192.

Fuentes

- A.A.V.V. *Los filósofos presocráticos I* [Jenófanes y Heráclito]. Madrid: Editorial Gredos. 1981. [Edición de Conrado Eggers Lan y Victoria E. Juliá].
- Aristófanés. *Comedias III*. Madrid: Editorial Gredos. 2007. [Edición de Luis M. Macía Aparicio].
- Diógenes Laercio. *Vidas de los filósofos ilustres*. Madrid: Alianza. 2011. [Edición de Carlos García Gual].
- Epicuro. *Obras Completas*. Madrid: Cátedra. 2014. [Edición de José Vara].
- Esquilo. *Tragedias*. Madrid: Editorial Gredos. 1993. [Edición de Bernardo Perea Morales].
- Eurípides. *Tragedias I*. Madrid: Editorial Gredos. 1991. [Edición de Alberto Medina González y Juan Antonio López Férez].
- Eurípides. *Tragedias II*. Madrid: Editorial Gredos. 1985. [Edición de José Luis Calvo Martínez].
- Heródoto. *Historia*. Madrid: Cátedra. 2011. [Edición de Manuel Balasch].
- Platón. *Diálogos I*. Madrid: Editorial Gredos. 1985. [Edición de J. Calonge Ruiz, E. Lledó Íñigo y C. García Gual].
- Platón. *Diálogos II*. Madrid: Editorial Gredos. 1987. [Edición de J. Calonge Ruiz, E. Acosta Méndez, F. J. Olivieri y J. L. Calvo].

- Platón. *Las Leyes*. Madrid: Alianza. 2014. [Edición de José Manuel Pabón y Manuel Fernández Galiano].
- Plutarco. *La Atenas del siglo V. Vidas de Temístocles, Pericles, Nicias y Alcibíades*. Madrid: Akal. 2000 [Edición de Javier Negrete Medina].
- Sofistas. *Obras*. Madrid: Editorial Gredos. 2007. [Edición de Antonio Melero Bellido].
- Tucídides. *Historia de la Guerra del Peloponeso. Libros I-II*. Madrid: Editorial Gredos. 1990. [Edición de Juan José Torres Esbarranch].

Dynamics of Power: an Architectural Reading of the Concentration of Power (Ullastret, 4th-3rd Century BC)

Dinámica de poder: una lectura sobre la concentración de poder a partir de la arquitectura (Ullastret, siglos IV-III a. C.)

Cebrián Martínez, David Jesús¹
University of Cambridge

Aceptado: 19/02/2017

Recibido: 11/04/2018

Para citar este artículo: Cebrián Martínez, David Jesús (2018). Dynamics of Power: an Architectural Reading of the Concentration of Power (Ullastret, 4th-3rd Century BC). *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 51-71.

ISSNe: 2386-8864

DOI: 10.6018/pantarei/2018/3

Resumen

Este artículo analiza el papel de la arquitectura doméstica en la construcción de narrativas de poder y su importancia como elemento clave para profundizar en el estudio y conocimiento tanto del sistema económico como del cambio social en los siglos IV-III aC. La investigación y posterior análisis de la arquitectura doméstica conduce a un conocimiento más profundo de la organización social además de aportar claves sobre la ideología imperante. Por otra parte, el cambio social se refleja a menudo en el hogar de la misma manera que en el patrón de asentamiento. Después de llevar a cabo el análisis empírico, la contribución de este ensayo se fundamenta en la tesis de que el poder puede ser concentrado.

Palabras clave

Historia Antigua, cambio social, patrones socioculturales, arquitectura, modos de vida.

Abstract

This paper discuss the role of domestic architecture in the construction of narratives of power and its importance as a key feature to determine and analyse both the economic system and the social change in the 4th-3rd century BC. On the one hand, scrutiny of domestic architecture is a fruitful way by which to draw out a deeper insight with respect to social organisation, as well as being an indicator of ideology. On the other hand, social change is frequently reflected in the household in the same way as it is in settlement structure. After taking into account the empirical analysis, this paper contributes by determining that power can be concentrated for a number of reasons.

Keywords

Ancient history, social change, sociocultural patterns, architecture, life style.

¹ Para contactar con el autor: David Jesús Cebrián Martínez. University of Cambridge. david.cebrianmartinez@cantab.net.

1. Introduction. Initial remarks

The conclusion we reach is not that production, distribution, exchange and consumption are identical, but that they all form the members of a totality, distinctions within a unity. Production predominates not only over itself, in the antithetical definition of production, but over the other moments as well. The process always returns to production to begin anew (Marx, 1973, p. 99).

This paper is concerned with the dynamics of power on the far north-east of the Iberian Peninsula, with the aim of defining these processes through a dataset provided by one aristocratic architecture, the so-called zone 14, its material evidence, and the necropolis of Ullastret. The nature of the site and the data itself has led me to the formulation of an idea, the concentration of power, which in principle has been specifically conceived for the analysis of this case-study and a better understanding of this essay. For analytical purposes, moreover, it is my aim to explore the dialectics of power by articulating various discussions with the aim of gaining a better understanding thereof. It will be constructed upon the close bond between domestic architecture and the form in which the lineage conceives its ideology and the relations of power.

In Figure 1 we can appreciate the location of Ullastret in the Iberian Peninsula, near the Greek outpost of Emporion. The settlement is situated amid the basins of the rivers Ter and Daró (Martín & Plana, 2001a). The archaeological site is bounded to the north and west by the mountainous areas of Rhode and l'Albera, that is, the Pyrenees. The North-west is delimited by the mountains of Garrotxa and Montseny, in the basin of the river Muga. The South-west is delimited by the mountain system of Les Gavarres and south of this are the mountains of Gironés-La Selva. The territory is traversed by numerous river basins which run from the Muga basin to the Tordera basin. In general terms, the landscape, particularly the coastal line of north-east Catalonia, largely consists of marshes and wetlands.

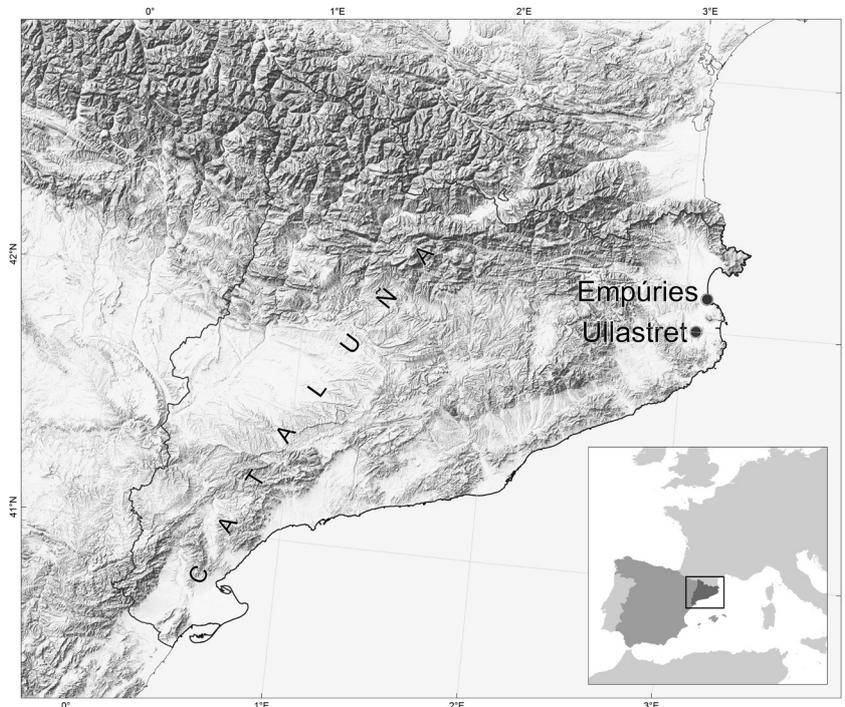


Figure 1: Map of the location of Ullastret and Emporion. By David Redhouse, University of Cambridge.

The landscape and settlement pattern are two crucial elements in understanding the dynamic of power and the role played by Ullastret in the formation thereof. As regards the landscape, this is composed of a number of indigenous settlements, of which Ullastret, formed of two *oppida*, the Puig de Sant Andreu and the Illa d'en Reixac, would appear to be the chief site, coupled with the Greek colony of Emporion. The settlement pattern of this territory has been described as hierarchical (Belarte, 2013; Sanmartí, Martín, & Plana, 2015). Ullastret is at the top of the pyramidal axis, with a secondary urban settlement on the ridges of the territorial hinterland, Sant Julià de Ramis, which has been associated with a necropolis, Pla de l'Horta, of the Early Iberian Period (Sanmartí et al., 2015). Coupled with the latter, there are a number of rural settlements, among which Pontós is a prime example.

Ullastret is a settlement with a polynuclear form which emerges at the dawn of the Iron Age when local groups constructed round dwellings in the 7th century BC (Martín & Plana, 2001b). Viewed broadly, however, as has been written by Sanmartí (2004), one ought to admit that the evidence and knowledge we have of this period is, at best, thin and scarce. This pre-Roman urban complex is formed by two *oppida*, the Puig of Sant Andreu and the Illa d'en Reixac, the artisan quarter of Gou-Battle, the necropolis of Serra de Daro and some small habitats such as Camp Davant. This territory was inhabited by one of the Iberic peoples mentioned by the written record, the *Indigetæ*.

Let us now briefly review the urban layout of Ullastret and some of its main features, such as the existence of elaborate water reservoirs, an impressive defensive system, and the well-attested presence of two temples with ground plan *in antis*. As regards these features, the settlement was fortified by the second half of 6th century BC, the walled area occupying a surface of approximately 3 ha (Prado, 2010; Sanmartí, 2004). Three types of towers in the rampart have been unearthed, circular, quadrangular, and polygonal. It has been suggested that the circular tower is the earliest documented type and appears to be a continuation of the typology utilised in this part of the Mediterranean (Prado, 2010). It is particularly noteworthy that this type of circular tower seems to have converged with the local groups of the Early Iron Age, for which one is driven to suppose, if this analysis is correct, that the circular tower is a feature of the early hierarchical organisation of the kinship group. Another feature that stands out in the layout of the settlement is the large number of gateways, eight, that have been discovered along the rampart.

In broad outline, one might also draw attention to both the drainage system of rainwater and the system to collect rainwater in cisterns, attested by the four water reservoirs discovered in Ullastret. The latter is indicative of the urban complexity of this site. The rainwater was collected from the roofs of the houses from which it flowed to cisterns (Codina, Heinrichs, Lara, Molinas, Prado, & Schön, 2015). But there is more. The analysis of the cisterns and their hydraulic mortar have revealed that: (1) the stone used in the construction of the cisterns comes from local quarries and (2) perhaps most importantly, there seem to be analogies with other models documented in the neighbouring settlement of Emporion and in the Punic sphere of influence in north Africa (Codina et al., 2015). This denotes the extent to which Ullastret is interlocked with the Mediterranean *koine* and, substantially, its important role within the indigenous world.

2. Household and domestic architecture

It may perhaps be wise to begin by underlining the relevance of architectural analysis in the construction of narratives of power, particularly when, as we shall see further on, from all across the ethnic landscape the distribution and type of dwellings determines, to some extent, the way in which the natural resources were exploited. Over recent years household archaeology has greatly contributed to gaining a deeper insight into social organisation and the dynamics of power within a given culture. The household has been defined as an economic unit through which inhabitants partake in productive activities (Santley & Hirth, 1993), and as the primary spatial unit wherein domestic economy is developed through various strategies (Hirth, 2009). In addition, as already noted by various scholars, there seems to be a close link between the composition and form of the

household and the access to natural resources (Horne, 1991; Santley & Hirth, 1993). It is equally feasible to measure the wealth of a determined dwelling by analysing its architecture, whilst at the same time we may tackle issues related to status and different economic features of a given site or landscape (Kamp, 2000).

Let us now review more closely the Iberian household, of which we have several examples in the Catalan area. To begin with, there have been attempts to categorise the Iberian household according to its size and thus, various typologies have been proposed, for instance, Belarte (2013) and Grau (2013). The Iberian dwellings have been grouped by Belarte (2013) into two groups depending on their size, the so-called “type a” and “type b” (p. 78). Type *a* encompasses the most simple category of dwelling, with one or two rooms and a ground plan of about 20 to 35 sq m. The so-called type *b* embraces larger dwellings with more complex layouts and with a ground plan that ranges from 40 sq m. to 800 sq m. as with the zone 14 in Puig of Sant Andreu and zone 15 in Illa d’en Reixac. On the basis of the latter, Grau (2013, p. 64 and 71) has proposed a classification into two types too, *Monofocal* and *Plurifocal*, depending on the type of household and hence the type of family, that is, nuclear family or extended family. This typology is grounded, at least to some extent, in economic parameters, given that the simplest type, *Monofocal*, would have a ground plan of 25 to 50 sq m. with one, two or three rooms and would be associated with peasants and a segment of the society with scarce economic resources (Grau, 2013). Type *Plurifocal* of dwelling would be composed of the largest dwellings and inhabited by extended family, whilst at the same time the economic activity would seem to be slightly different and linked to trade rather than agriculturist-related. The so-called dwelling 1 in Castellet de Bernabé is a prime example of a *Plurifocal* dwelling correlated with a model of extended family (Grau, 2013). Large dwellings with complex layouts are scattered across the landscape in the Catalan area. Buildings 1, 2, and 3 in Castellet de Banyoles, the dwelling 201 in Alorda Park, and the large dwellings of Pontós, coupled with the aforementioned zone 14 and zone 15 in Ullastret, are indicative of a type of dwelling that would appear to be related to the elite class and, as with the necropolises during the Iberian period, do not tend to be documented in all settlements.

Through the reading of households, we can frame questions about inequality and social identity. Of what type were the relationships between domestic architecture and power? Can we tackle dynamics of power through the analysis of households? We should examine these matters in order to reopen new dialogues with which to raise new stimulating questions concerning social identity and power. Similarly, one would suggest an approach to the Iberian domestic architecture from various perspectives, including relationships of power and ideology as well as worldview, because of my conviction that the separation of these spheres of knowledge is an insight belonging to the French enlightenment.

As stated elsewhere, the Iberian household appears to have been inhabited by both a model of the nuclear family and of the extended family. With regards to our subject of study, the zone 14, Belarte and Grau have raised the possibility of interpreting the zone 14 as the residence of an extended family (Belarte, 2013; Grau, 2013). Without dismissing this possibility, and other plausible interpretations, the large number of rotary quern stones and furnaces found, both features normally associated to status (Grau, 2013), raises the question of whether zone 14 housed an extended family or it had external people who developed a determined economic activity (Belarte, 2013). Be that as it may, it is certainly difficult to tackle this issue in a world in which the written record had not yet been deciphered. Despite the aforesaid facts, kinship bonds appear to have been replaced at some point, as we shall see further on, by a social organisation structured in groups of power within the leading lineage as the necropolis of Ullastret appears to suggest through the spatial layout of its burials, although still with a deep-seated nexus between lineage and *Gaia*. With a view to further supporting this idea, as noted by Sanmartí et al. (2015), the political organisation during the 4th century BC shifted from one grounded in kinship bonds to another whose base lay in the territory. The latter is in concordance with Marx’s affirmation that “the tribes [Stamme] of the ancient states were constituted in one of two ways, either by kinship or by locality. Kinship tribes historically precede locality tribes,

and are almost everywhere displaced by them” (Marx, 1979, p. 94). In broad outline, one suspects that the interaction between relations of production and productive forces -which is understood by Marx (1971) as the interpretative key to understanding social change- underlies the solid core of the concentration of power and the change in social structure during the course of the 4th century B.C. in the ethnic landscape of Ullastret, which materialised in the relationship between farmsteads, *oppidum*, and lineage. *De facto*, this interpretation is increasingly supported by the archaeological evidence, given that the number and size of silos had increased enormously during this century (Pons, Gago, Fernández & Bouso, 2000).

3. The concentration of power: opening insights

The core idea of this essay draws on the assumption, as we will discuss at length below, that power may be concentrated for various reasons. This phenomenon is evidenced in the necessity to organise the economy within a given agrarian society in order to have agricultural surplus with which to trade; the desire to control natural and economic resources, since the development of power has always signified the accumulation of wealth; climate change such as long dry periods and famine; It also arises when it is necessary to confront either an external or internal enemy by accumulating the prerogatives of government, as in the event of the saga of the Etruscan kings of Rome; indeed it is also discernible from straightforward observations that the concentration of power occurs at moments wherein inner contradictions and tensions appear on the social horizon expressed by the realm of inequalities, as in the instance of the *Decemviri* in Rome. Furthermore, this may be reflected within the household through some architectural features, perhaps in zone 14 the most significant in terms of accumulated power being the seizure of a tower by taking an initiative burdened by symbolic power, together with the seizing of a stretch of rampart with a gateway. It is noteworthy, moreover, that some of the material evidence hints at this suggestion, such as the large number of offerings, jaws, and spiked skulls.

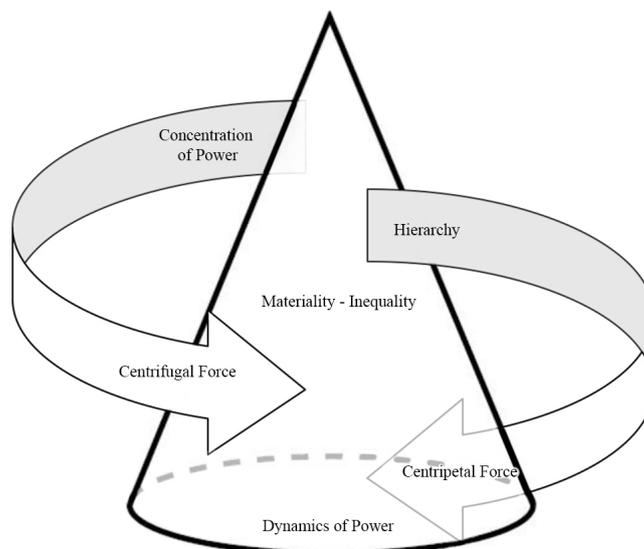


Figure 2: Outline plan of the concentration of power. By the author.

At a more abstract level, in strongly hierarchical societies the accumulation of wealth shows the hierarchy and the social stratification, whereas the concentration of power operates within the socio-political sphere and denotes the ability of economic, political, and ideological hegemony by a reduced segment of the elite class which also has the capacity to rule exerting coercion. Consequently, this does not replace a concept of hierarchy; on the contrary, as a model for emergent power it expands our understanding on narratives of inequality, thus aiding us in the analysis of architectural and material evidence through which to address social identity reflected in the household. It is further suggested that, in the theoretical frame, concentration of power is the process whereby an ideology is explicitly channelled for imposition by determined groups of power upon the lineage, an ideology composed of miscellaneous values aligned with a given cultural tradition and with concrete psychological factors through which to model the collective behaviour of the lineage, whereas hierarchy is the structure, it is the materialisation of this process, personified in the binomial formed by materiality-inequalities.

As regards the formation process of social hierarchy in Ullastret, its development may be confirmed by the 6th century BC on the basis of demographic growth and trade with Mediterranean agents (Sanmartí, 2004). Seen in this light, a central issue is to delimit the degree to which social stratification can be envisaged in the archaeological record, and *de facto*, it does show, as we will see, in the funerary sites, domestic architecture, and the percentage of imported goods found in this territory (Sanmartí et al., 2015).

The scarce number of necropolises for this period, as well as the reduced number of burials, is one of the most convincing arguments in this regard, since 196 out of 212 documented burials are concentrated in the necropolises of Burriac and Ullastret, what has convincingly lead Sanmartí to assert that the necropolis corresponds with the political power and is wherein the principal lineages are buried (Sanmartí et al., 2015).

As already aforementioned, domestic architecture is a clear indicator of social stratification. The appearance of complex dwellings is documented in Ullastret as early as the 5th century BC (Belarte, 2013). Large dwellings have been discovered in Puig de Sant Andreu and l'illa d'en Reixac correlated with the elite and dated during the 4th century BC, precisely a period of time in which the rural habitat enormously increased due to, perhaps, an agrarian intensification (Sanmartí et al., 2015). The fact is, however, that there are other large dwellings, in their first phase of excavation, whose location lay around zone 14, with which they share a similar typology (Sanmartí et al., 2015). It leads to the supposition that, perhaps, the complex dwellings were located in this part of the *oppidum*.

Ullastret is remarkable for the large number of imported materials, from 12% to 15% of the total, with a percentage of 23% of amphorae. Again, this ratio is incremented during the 4th century BC (Sanmartí et al., 2015). The necropolis of Ullastret also stands out due to its prestige goods, including attic vessels used as funerary urns, *fibulae*, and belt buckles (Sanmartí et al., 2015).

In effect, as can be seen in Figure 2, the hierarchy and the concentration of power are interlocked and feedback to one another within a rotating spatial framework, and thus pave the way to receive nourishment from the same root, the power itself. One could possibly argue that the separation between the concentration of power and hierarchy is a methodological one only, as they form a unity in the same way as the base and the superstructure in Marx. We shall recognise this unity as a dialectical process dynamically embedded within the inner frame of the lineage structure. Indeed, the concentration of power begins when there would appear to be a resource subject to appropriation. Seen in this light, the concentration of power is developed at the same pace as the relations of production, albeit that the embryo was in society as shown by the necropolis, the rampart, and the enormous defensive ditch of Ullastret. The power is subdued by tensions and contradictions that we would envisage, on the one hand, as a centripetal force; this is the nature of power, its own manifestation, its tendency to accumulate that allows power to be articulated at a given point in history in a determined form. On the other we can discern a centrifugal force embodied by the historical circumstances that permit the reorganisation of power with the finality of reinforcing itself, as a result of which appear the groups of power that will articulate the social identity on the basis

of an agrarian economy during the Iron Age. It is the dialectical motion of History that determines that power adopts one form or another. As an example, the power in Rome during the period of the monarchy, the republic and the empire adopted various forms depending upon the historical circumstances.

The archaeological outline of the concentration of power in Ullastret is the following:

- The *conditio sine qua non* by which this process began lies in the economic base, that is, the agrarian production and a move to mono-cropping, which according to Jones (2007) could be a signifier of social change.

- The next natural step is to develop the storage capacity, that is, the so-called field of silos. As noted by Sanmartí and Santacana (2005), there was during the 4th century BC a large increase in the number of silos. This could be related to the supply of tribute, for which a centralised social identity is required (Jones, 2007). It is the moment in which, according to Codina, Martín and Prado (2007), the enlargement and refurbishment of the *oppidum* occurs. It is precisely then when zone 14 was constructed.

- In the course of the 4th century BC the specific historical circumstances were laid as to trigger the process of concentration of power in Ullastret. Emporion is the economic catalyst that activated the switch to a social identity grounded in the groups of power. Since Emporion had the key of maritime trade and thus of the exportation of grains, this gives rise to the development of a dual economic system and the strengthening of both the indigenous social identity and the Ampuritan social identity.

4. The annexation of the tower and the gateway number 8. To whom does the production of iron and its control belong?

Let us move on to the core of this paper, the reading of the functional distribution of space within this aristocratic architecture and dynamics of power. One should like to begin by putting forward an insight that will structure both the interpretation and the development of this essay. In spite of the interpretive difficulties, but increasingly supported by the weight of the archaeological evidence, the so-called zone 14 was in reality the palace of Ullastret. It was located between two towers, adjoining a stretch of the rampart in a similar way as the large dwellings of *Lattara* (Casas, Codina, Margall, Martín, & Prado, 2004). This is a trapezoidal building although the shape is virtually rectangular and it occupied an area of approximately 800 m² (Casas et al., 2004; Codina et al., 2007; Codina, Martín, & Prado, 2012). In truth, we shall bear in mind that the dimensions of the productive area within a household might be a clear indicator of rank and status (Horne, 1991).

Of particular interest, moreover, is the fact that the palace had to appropriate one of the towers, number 3, and also had a private gateway (Casas et al., 2004). Furthermore, to take possession of the tower, the palace had to annexe a throughway, the so-called zone 23 which gave access to the tower (Casas et al., 2004). At this point, it becomes pertinent to raise a crucial question that will enhance our understanding of the dynamics of power in Ullastret, why was the tower taken over? Here underlies a relational dialectic in which the palace and therefore the head of the lineage became the dominant feature and the tower is turned into a subordinate extension to the palace. Furthermore, one would suggest that the seizure of the tower would equate to an annexation of power by the leading lineage and the hegemonic groups which constituted its inner pyramidal structure, contextualised within the shift of the social identity grounded in kinship bonds toward another wherein the power is fractured into various groups. Following this line of argument, the subjugation of the tower does not seem to have had a functional role but rather a symbolic one. In a certain sense, one would hypothesise that the capture of the tower was an action, to some extent, burdened with ideology and through which the head of the lineage could display his leading role, becoming inseparably merged with concepts of power to the lineage. The net effect is that the counterbalance of the former dynamics of power broke down, giving rise to a different dialectical process.

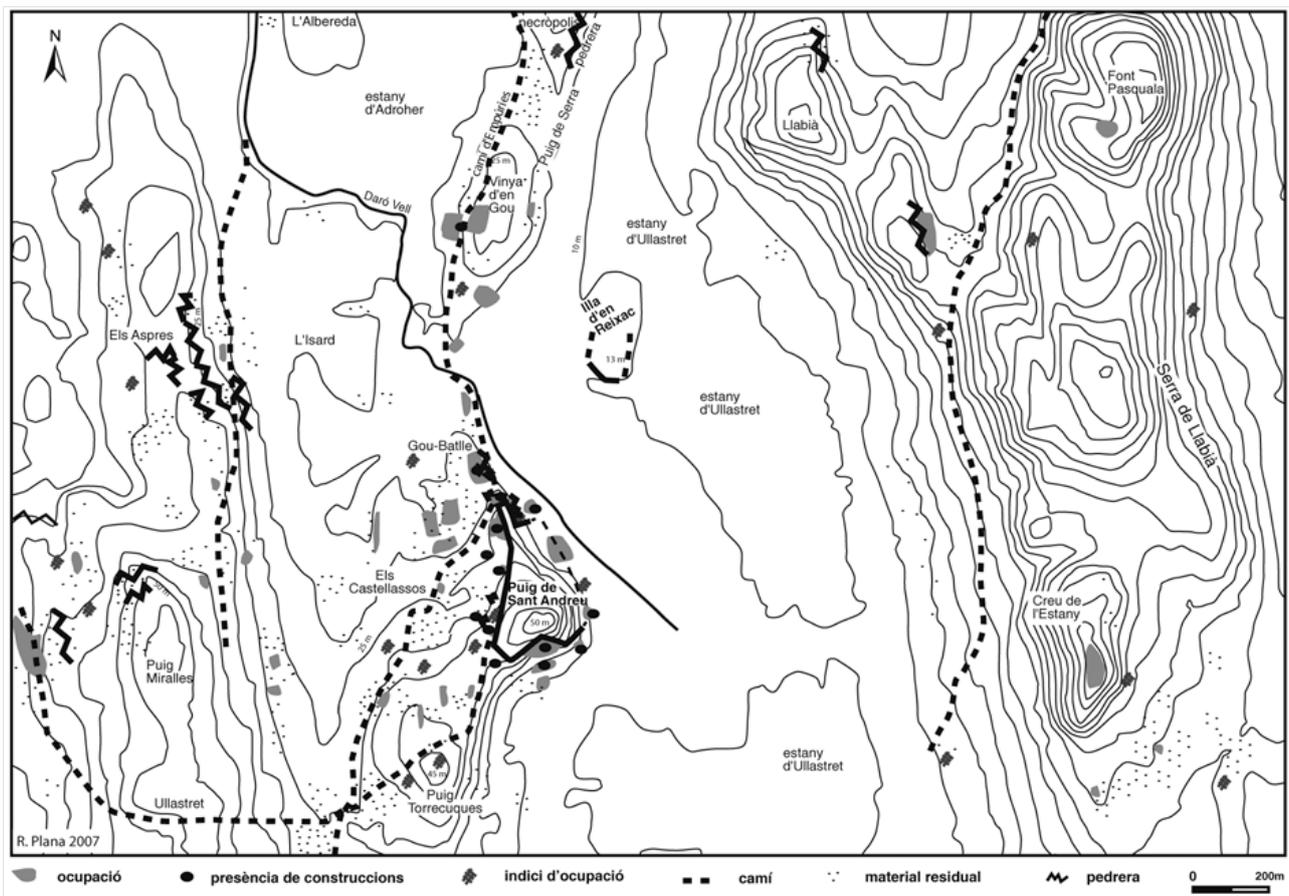


Figure 3: Ground plan of Puig of Sant Andreu and its relationship with the settlement pattern. After the research of Martín and Plana (2012).

After examining the consequences of the subjection of the tower, we now turn to the analysis of the metallurgical workshop. In this light, there could have existed a correlation between gateway 8 and the ironworking workshop with Gou-Batlle, the metallurgical artisan quarter, having evidence of bonds with the landscape, agricultural production and consequently with landholding through the assemblage of agricultural tools. In the broader sense, Gou-Batlle is a metallurgical centre, as can be appreciated in figure 3, located 100 metres from Puig of Sant Andreu, nearly halfway between this settlement and the Illa d'en Reixac (Codina, Gay, Martín, & Plana, 2008; Codina et al., 2012). As a consequence of the inherent features of the site, this stratum can be ascribed not to habitational structures but rather to workshops (Codina et al., 2012). Owing to the surprising number of metallurgical furnaces unearthed in the palace, three, it is hence likely that a connection exists between gateway 8 and Gou-batlle.

From this perspective, one might raise the question that it is feasible that the iron production, that is, agricultural tools and weaponry, could have been concentrated and controlled by centres of power such as the palace. Similarly, the extensive number of agricultural tools associated with the large dwellings in the Catalan area, has emphatically led Sanmartí et al. (2015) to set forth the idea that the elite controlled the means of production. In this regard, as we can see in Figure 4, there is a round structure very close to the metallurgical workshop, enclosed within a rectangular structure which opens towards the southwest. One could say that this finding may be interpreted as a water well, that is, the palace probably had its own supply of water. As noted by Horne (1991), there seems to be a correspondence between the availability of water and rank. We have, furthermore, as we

shall see, the ditches RS 70, RS 66, RS 53 in Gou-Batlle (Codina et al., 2008, Figure 4). Owing to the essential attributes of production, it might be assumable that these ditches were used to supply water to the workshops. What is of interest to this discussion, however, is the fact that both spatial units were marked out by offerings. In one of the silos of Gou-Batlle (SJ-72) the remains of two horses were unearthed (Codina et al., 2008). It would appear that the site was ritually delimited by a social boundary, that is, the burial of the aforesaid horses would aim a sacralisation of the space in the name of the elite class, given that in all probability only a reduced faction of the inhabitants had the right to the possession of a horse. From the above discussion, it is reasonable to suppose that Gou-Batlle was consecrated by the upper class, since these types of offerings only appear in Ullastret in spatial units associated with the gentry such as the necropolis. In this context a comparison emerges, for it has been argued the role played by animal offerings in the British Iron Age is a marker of social rank (Pearson, 1999).

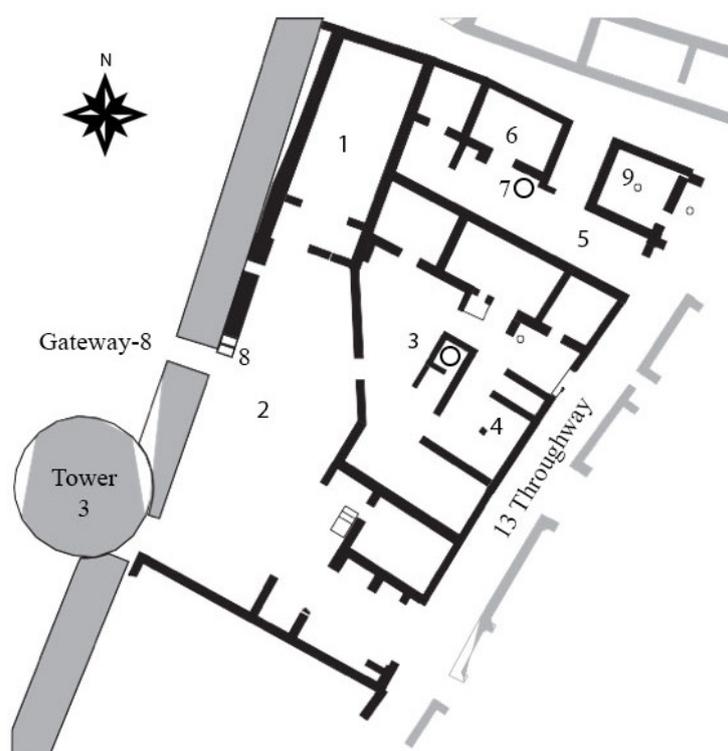


Figure 4: 1 Lavish room, 2 Courtyard, 3 Water reservoir, 4 Metallurgical workshop, 5 Storage area, 6 kitchen, 7 domestic furnace, 8 staircase, 9 room where tribute was paid? Based on Casas et al. (2004).

As we have seen at length, the role of animal offerings is crucial in understanding the inner dynamics of power in Ullastret. Notwithstanding, it is worth noting that several foundational offerings were in the palace, 73 were found, all ovicaprid except one dog offering and one composed of seashells (Casas et al., 2004; Codina, Martín, Nadal, Prado, & Valenzuela, 2009). Each foundational offering was composed of three animals, a factor that indicates the relevance of the role of livestock coupled with the agriculture for the palace. What is more, it is reasonable to suppose that the upper class possessed its own herds. Indeed, it has been insinuated that the wealthiest dwellings may have owned their own flocks (Horne, 1991; Kamp, 2000). If, as we may assume, this analysis is correct, one may at least infer that animal offerings symbolise the sacred ties of the groups of

power with both metallurgy and agriculture. Concomitantly, offerings denote its capacity to articulate the dialectic of power and inequalities, whereas at the same time, operate in the arena of lineage production relations, dialectically embodied through an economic system which, as will be seen, had a dual character. There has been put forward, furthermore, and to a certain degree we ought to consider it as a possibility, the role that the offerings could have played in the celebration of banquets with which to gain personal prestige and consolidate the relationships of power within the lineage (Belarte & Valenzuela, 2013). It is a metaphor, in short, about to whom the means of production of the Iron Age belonged.

5. Architectural reading: towards a sociological analysis of the space



Figures 5a and 5b: domestic furnace. Source: Archivo del Museu d'Arqueologia de Catalunya-Ullastret.

Let us take a different track, yet one which, to be more precise, will lead us to the scenario of political theatre by articulating the natural laws of the political economy. Let us begin by offering a

very schematic sketch of the lavish room and its relationship with a large domestic furnace of 2.5 metres width as can be seen in Figures 5a and 5b, placed beside a large room with two hearths, number 8, along with another domestic furnace of a smaller size. Sector 8 has been interpreted as the kitchen of the building, with a ground plan of 20.52 m² (Codina et al., 2012). One might argue that, in theory, the dimensions of both the large furnace and the cooking facilities are dialectically connected to the hearth room. It will be argued that the core function of the large gentile space was supposedly for hosting feasts with a view to the acquisition of symbolic power and the maintenance of inequalities, as appears highly probable by the number of pieces of ceramic ware, connected almost entirely with drinking, found in this sector (Casas et al., 2004). It is potentially feasible that the number of Punic Ebussitan amphorae and pieces of Attic black gloss ware found in the majestic room is linked with the role and scale of feasting activities to ensure the consolidation of the groups of power within the lineage and their grade of access to the communal resources. What is beyond question is that through hosting these banquets, the head of the lineage would gain prestige with which to articulate his leadership and create relations of reciprocal obligations by which to uphold his position in the political scene. Closely tied to this discussion is the silicernium unearthed in the necropolis (Martín, 2008), given that, supposedly, it was known what a banquet was.

The ground plan of this sector was over 60 m² and, as can be appreciated in figure 6, it was accessed from the *patio* and also through the main entrance via the porch. The floor was of lime mortar with a gravel preparation. In the centre of the lavish room a square hearth of considerable dimension, 2 m², was found. The walls were lined with hydraulic mortar and painted with a broad band of bluish black. The lower part of the wall as well as the rest was painted white with red lines. Within this spatial unit several offerings of ovicaprid, one offering of dog and another composed of seashells were found (Casas et al., 2004). Although the building was structured around the courtyard, this sector seems to be the focal point of the entire household and it would appear to express at a micro scale a similar narrative as the palace does on the whole. So much so that, if on the one hand the large hearth room is related to the entire building through the entrances, on the other the palace is fully merged with the rampart, the settlement, and two of the chief gateways through the enormous staircase of the courtyard, figure 7, which linked the palace via the walkway of the rampart with the *oppidum* as a whole.



Figure 6: Lavish room. By the author.

It is hence important to bear in mind the possible bias in terms of articulating the space played by the varied spectrum of entrances to this building, insofar as all of them end up at this sector. One could convincingly hypothesise, at a given moment, that the display of spiked skulls on the facade of the building and along the main entrance corridor to the lavish room, had the aim of interconnecting ideologically a communal space, the throughway, with the focal symbol of the palace. In parallel with this interpretation, *a priori*, the alluded interconnection between the hearth room and two of the principal gateways through the staircase and the walkway of the rampart, could be explained, in part, as a seizure of an alleged ancestral tribe consuetudinary law by the leading lineage. The latter is suggested by virtue of its symbolism as communal spaces which lie at the very heart of the settlement structure, and particularly by making visible to the rest of the kinship group the eternal bonds of the dominant lineage with the defensive system and hence with the core axis of the lineage.

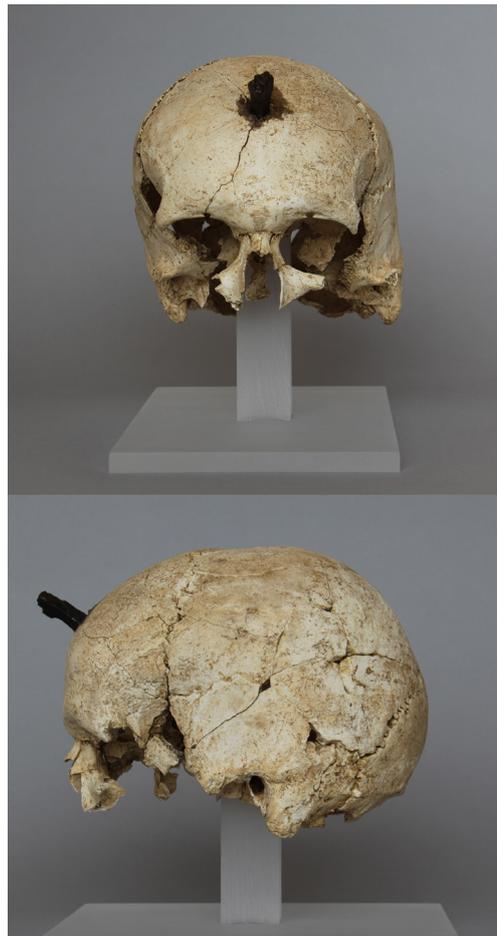


Figure 7: Staircase. By the author

The analysis of the spiked skulls, of which we can see one in Figures 8a and 8b, would deserve in itself a paper, yet one can at least anticipate some observations, independently of the difficulty in deciphering their significance. The spiked skulls can be regarded, to some extent, as a political tool framed within the boundaries of the kinship group and the lineage, either for economic or political gain. One thing that is certain, however, is that it is an indigenous phenomenon associated purely with indigenous material evidence. The spiked skulls are an indigenous symbol that would appear to have bond to both power and the kinship relationships. It is, furthermore, plausible to regard the spiked skulls as symbols of prestige and rank within the kinship group. The latter can be inferred through a close analysis of the places in which the craniums have been found in Ullastret, chiefly the palace and the rampart. This is a differential fact with regards to the rest of the Iberic tribes of this area. It has been largely suggested that the skulls seem to appear in the archaeological record associated to swords of type *La Tene II* (Casas et al., 2004; Martín & Agustí, 2006; Agustí, Codina, & Prado, 2015). It could be argued that the spiked skulls and the swords are ethnic markers and as such will, largely, determine the maintenance of ethnic boundaries (McGuire, 1982). The concept of ethnic boundary is crucial in understanding the significance of the spiked skulls and their

relationship to the landscape, since the alleged belt of indigenous *oppida* formed by Ullastret, Pontós and Peralada could be marking the ethnic boundary through which the main *oppidum*, Ullastret, would gain control over the flux of commerce in both directions, inland with respect to the other ethnic territories as well as towards the coastline, that is to say, the Phocaeen colony of Emporion. Thus, these economic dynamics will determine the degree and intensity of the relationship between ethnic groups and these indigenous peoples and Emporion. Although it is certainly true that, in many ways, this economic interplay would not have existed without one structure of power which articulates the entire apparatus, one structure underpinned by an ideological system.

Let us now take stock of the above discussion to point out that the spiked skulls operate on a different level too, as competition provides the motivation for the elite class to maintain its power by regulating the competitiveness of landscape, natural resources, and trade, while at the same time the power reaffirms its position as a key element in society. What is of relevance to this discussion, however, is neither to whom the cranium belongs, nor whether it was an enemy, but rather its importance as an affirmation of the dominant lineage, that is, it is part of what power represents, it is a signifier of what power personifies within the system of social relations. If we examine the anatomy of power to all appearances, it may give the impression that it is fractured, at a minimum, into two differential spheres although closely interconnected: necropolis and spiked skulls. The necropolis, as we shall see further on, represents the collective dynamics of power although concentrated in a segment of the lineage through the appropriation, to a certain extent, of the cosmology; Its main characteristic is that it is assumed by the collective as somewhat natural. The coercive power is the materialisation of the latter and it is represented by the spiked skulls; Its main feature is that it is accepted by the community by force.



Figures 8a and 8b: Skull. Source: Archivo del Museu d'Arqueologia de Catalunya-Ullastret.

Within this gentile space together with the large hearth, a stone platform of large stones was found whose area was approximately one metre width by two metres length. This platform might be regarded, or at least one would suggest, is some sort of shrine or the like. Between this platform and the wall there was a slot of a few centimetres, beneath which the offering of a dog was unearthed (Casas et al., 2004). One has interpreted this offering as a reminiscence of a distant past, when these people were still living nomadically and livestock played a dominant role. This gives cause for thought, as it might be argued that this type of offering could operate as part of an ideological memory of a distant shepherding past and as such may have been subject to being seized by the leading lineages. Similarly, as underwritten by Flannery (1995), kinship bonds are grounded in a series of common beliefs shared by a given culture, such as having a common ancestor or the worship of certain deities who articulated the social cohesion of the community; thus, this forms the realm of the imaginary, underpinning the ideological system. One would propose that whereas determined lineages taking possession of the beliefs of a culture would be equivalent to exerting domination upon the tribal polity by medium of becoming intermediaries between the world of the living and the dead, by being guardians of the ideological memory or by its conversion into the mythological benchmark of the blood relatives because of its close association with the supernatural. One could say, in short, by concentrating power in the leading groups of the lineage by articulating the manipulation of the cosmology.

Let us make a closer analysis of the pertinent archaeological evidence in regard to the finds of *canids* in Ullastret and Mas Castellar de Pontós. The remains of dogs have appeared in Ullastret in the palace and the so-called temple B (Casas et al., 2004) and in Pontós, associated with the large domestic architectures 1 and 2 (Pons & Colominas, 2015). The question emerges as to why buried dogs are tied in to an *arena* of power. The *canids* in Pontós have seemed linked to domestic architecture, silos, and banquets (Pons, Colominas, & Sana, 2016). The whole skeleton of a dog was found in silo 137 contextualised along with iron utensils, imported drinking wares, and biological remains such as charred grains and livestock bones (Pons et al., 2016). One may presume that this is symbolising the close nexus between the system of belief and agriculture, whose materialisation may be the ritual meals emphasised by Pons. According to Pons numerous fragments of dog bones were found in pit 373 in association with remains of sheep, goats, cattle and pigs (Pons et al., 2016). These remains of dog were laid at the bottom of the pit and at the upper part, which is suggestive of a sheepdog that is watching over the herd and can equally be a signifier of the role played by the ideological memory in structuring the social relations. Ideological memory that, as pointed out elsewhere, could well be a vestige of the Bronze Age collective memory of this community, correlated with a system of belief which would have both survived and evolved within the kinship group politico-religious structure. Buried *canids* have likewise appeared in the lavish room of house number 1 of Pontós (Pons et al., 2016). Remarkably this room is, to some extent, comparable to the luxurious room of the palace in the sense that both have a large hearth, are the chief rooms, have similar dimensions, and finds of *canids* were unearthed. The skeletal remains of at least 3 dogs were discovered in this room coupled with a column of white Pentelic marble belonging to an altar, a considerable number of drinking vessels, and minuscule vessels with remains of aromatic herbs (Pons et al., 2016).

We should also draw attention, however, to the skulls of *canids* that have appeared buried in silo 134 of Mas Castellar and the so-called temple B of Ullastret, as it represents a further link in the chain of evidence. These finds prompt one to believe that the latter is suggestive of the fundamental role played by the politico-religious structure of the kinship group and its close bonds with the agrarian production, given that the *canine* of the silo is associated with charred seeds, whereas the other lays the emphasis on the possible existence of a certain type of building during the Iron Age that articulates the relations of power, of which temple B could well be one. As noted by Casas, Codina, Margall, Martín, Patiño and Prado (2005) the dimensions, shape, and orientation of the so-called temple B are completely different from temples A and C, as well as its chronology, since it has been

dated c. 350 BC. Strikingly, there was found the head of a dog, a *kantharos* of Iberian painted ceramic decorated with an embossed face and the skull of a *canis*. Handmade ceramic ware, Attic *skyphos* and remains of Punic Ebussitan amphorae were also unearthed. There is neither a cistern of water nor signs of an upper floor or storage facilities. The drinking vessels are, to a certain extent, pointing to a meeting place, yet not one in which a banquet could be celebrated. One has the impression that the code of beliefs would appear to be, as are the set of offerings, interlocked with the landscape, as it seems bonded to either livestock or the harvest. But there is more, the role of *canids* in Ullastret might have brought to the surface a possible Late Iron Age ideology feature.

Having presented the finds of *canids* in Ullastret and Mas Castellar, let us pass on in our enquiry to the analysis of the evidence in an attempt to unravel the significance thereof. We ought to begin by clearly stating that, if our analysis is accurate and we are dealing with a belief of the kinship group, the precise interpretation of it is beyond our scope. It is certainly plausible, however, to put forward various hypotheses in an attempt to shed some light on this most interesting theme.

It is perhaps worthy of attention the fact that the remains of dogs seem to be related to power as they have been found in or close to big dwellings linked to the elite. Of crucial importance is that the latter is precisely contextualised in the fourth and 3rd century BC, when, as aforementioned, the indigenous polity shifted to one grounded in the territory. It is, furthermore, remarkable that the largest amount of buried *canids* have emerged precisely in Mas Castellar- perhaps due to its agricultural character- where the agrarian production seems to be concentrated, which necessarily leads us to infer that there could indeed be a close relationship between agriculture and the figure of the dog.

Continuing our line of thought, it is perhaps very significant that the spatial distribution of buried *canids* is either bonded to an altar or agricultural tools, charred seeds, and various types of herd bones as in Pontós. One is thus tempted to reflect upon the feasibility of sacrificing dogs as a medium to propitiate a good harvest, in which case it would be the indigenous interpretation of a broadly extended belief throughout the ancient cultures. Suffice it to mention the role of dogs in the different mythologies, traditionally related to various types of religious festival, the underworld and the like (Jenkins, 1957).

It is, however, plausible to put forward another insight on the basis of the spatial analysis of the material evidence. In this regard, the spatial evidence prompts one to think that a Bronze Age belief related to pastoralism could have evolved in the course of this period towards a type of credence interconnected with harvest and the agrarian production, yet it would have kept some features of its initial facies. If this analysis is correct, the protecting role of the *canids* might have shifted from guarding the herds to preserving the harvest, for a belief cannot arise as a consequence of contemporaneous social relations but rather as the result of a long term social process.

The system of beliefs is intimately linked to the society in which they develop, the type of economic base, and social structures. From this viewpoint, settlement pattern and changes in the landscape, from a nomadic to a sedentary settlement model, would seem to further support the latter interpretation. One's suspicion is that the economic and technological changes from the Bronze Age to the Iron Age could have gone accompanied by a shift in the belief structure. It is suggestive, in short, of being an ideological attribute of their belief system.

One would suggest that through the above discussion, to some extent, it may be possible to make a further comparison with Rome's foundation myth owing to the set of analogies between both events and because of the etymological similarities between *Canis Familiaris* and *Canis Lupis*. It is intended to show how power is articulated through a myth, yet we ought to bear in mind that without analysing the subsequent foundational myth, that of Aeneas, the conclusions are provisional. Romulus had two mothers which represent the mechanism of power, *Gaia* - *Rea Silvia* is equated to *Rhea*, for the Romans *Magna Mater* (Rose, 2005) and the telluric forces of the woodland, Lupa, given that founding a new city would require the control of the economy. In reality, it is the same mother who expresses two different concepts, *Gaia* which channels the principle of fertility, abundance, the continuity of the new lineage and the she-wolf, Lupa, which represents the ancient principle of the blood fully identified with the death of Remus, the predatory face of mother earth, and the aggression

towards sedentary settlements. In truth, the act of pouring the blood of Remus in the foundation myth has two readings which, largely, will determine the structure of the myth and the subsequent historical development of Rome. In the first place, by shedding the blood of his brother, Romulus ritually sacralised the founding of Rome given that the blood of Remus is the blood of Lupa and Gea. If that analysis is correct, Romulus elevated the status of the newly founded city at a minimum to the level of the neighbouring Etruscan cities such as Veii. Besides one is driven to suppose that the twins were found and suckled by the she-wolf for a determined reason, that is to say, thereby explicitly the circle of power remained closed since no one else could access thereof, that is, this created bonds with a natural force not accessible to the rest of the kinship group. It could be said that by maintaining inaccessible the channels of access to power and by marking out the supernatural ties of Rome through the blood of Lupa, Romulus is laying the foundations of Rome's pre-destiny.

Let us now review the north sector of the building which has been described by the bibliography as the storage area (Casas et al., 2004; Codina et al., 2012), a factor which may be considered as one of the attributes of a palace by virtue of its capacity to collect and store the tribute (Jones, 2007). This area is composed of various sectors and stands out owing to the fact that its entrance is separated from the rest of the building (Martín, 2007) and several rotary quern-stones in this sector were found together with a large number of amphorae (Casas et al., 2004). One of the most remarkable findings is a hoard of coins composed of 54 Emporitan drachms unearthed in the only room of the entire building which faces the thoroughfare - could it be the room where tribute was paid to the palace? (Campo, 2007; Codina et al., 2007). However, it is noticeable that in 1964 another assemblage of coins with exactly the same value in Emporitan drachms was found (Campo, 2007). As will be discussed below, the correspondence in the number of drachms might well correspond to an administrative payment made by Emporion, for one of the sets of coins does not appear to have been in circulation (Campo, 2007).

On the basis of this evidence, to which we ought to add that in Ullastret and Mas Castellar de Pontós lead metal bars, lead sheet and coin-shaped silver pieces have been found (Aquilué et al., 2008; Aquilué et al., 2010), has led me to raise the hypothetical existence of an economic indigenous system grounded in a dual character, that is, a non-monetised inner system and another monetised system utilised by the elite class but very much interrelated with one another. It is likely that Ullastret could have had an internal economic model without monetising, a model which would have operated only among them. One might assume that the metal bars were used by the indigenous peoples as currency. Besides a galena nodule was found at the metallurgical workshop of the palace, whose isotopic data appears to locate it within the isotopic fields of the mines in the neighbouring Mont-ras in Les Gavarres massif. It has been argued that the indigenous lead trading circuits were supplied by local minerals (Aquilué et al., 2008; Aquilué et al., 2010). However, this economic inner system seems to be far more complex, for it could have been complemented by the supply of grain to the palace, which one would suggest was a type of tribute in view of the large number of quern-stones found thereof and in the large dwellings in Pontós. In this light, the enormous number of silos scattered throughout the *Indiketia* appears to point in the same direction. Likewise, one presupposes that the voluminous increase in the number of silos and the appearance of the large domestic architectures throughout the Catalan area is consistent with the type of social identity, seemingly tributary system grounded, articulated through the groups of power of a lineage with economic bonds with the landscape. It is fundamental to understand that this tributary taxation system would have been accepted by the peasant communities as a type of social contract, given that the improvement of the agricultural tools would have increased the living standards of those communities (Sanmartí et al., 2015). Those linkages with the territory can be inferred from the large number of animals in offerings of the palace and the possible tribute in grain accumulated in thousands of silos. This idea ought to be adequately verified by analysing the mode of production synthesised in the relational dialectics among *oppida* and landscape.

What is of interest to this discussion, furthermore, is that the economic outline acquires nuances of complexities, for the coins of the hoards underlies the root of a monetised administrative system,

utilised in all likelihood in their economic activities with Emporion. This interpretation is strengthened by the fact that one of the hoards appeared contextualised together with a lead sheet with Iberian inscriptions (Aquilué et al., 2008) and the other deposit is unearthed in the palace. It is noteworthy, moreover, that the possibility of the existence of an administrative system in the Catalan area was already pointed out by Sanmartí (2004). One would add that such an economic structure, as it seems to be, could not have been sustained without a social organisation which articulated the payment of tributes, agricultural production and commerce with Emporion.

6. The Necropolis

The other big scenario in which the dynamics of power is negotiated is the necropolis of Ullastret. It has frequently been argued that the necropolis, as a clear landmark within the landscape, plays a determinant role in establishing the lineage territory by showing that the ancestors have lived and died there (Delgado & Ferrer, 2007; Flannery, 1995). The necropolis of Ullastret was utilised for two centuries and is composed of 87 burials in total. It is important to bear in mind that the dataset is incomplete and my research remains ongoing, so this interpretation may need to be revised. During a conversation with Mr de Prado, current director of Ullastret, one was told that the necropolis spanned two centuries, from the middle of the 5th century to roughly the end of the 3rd century B.C. and that the grave goods were in the line of the graves shown at the museum. The oldest set of burials is delimited in the north by natural rock and by a ditch of 5 metres cut in the rock, and at the south-east and south-west limit of this set of burials, some animal bone offerings of deer, horse, bull and pig were found, so that one could assume that the south edge was delimited by animal offerings. The principal tomb is the so-called grave 80 (Martín, 2008).

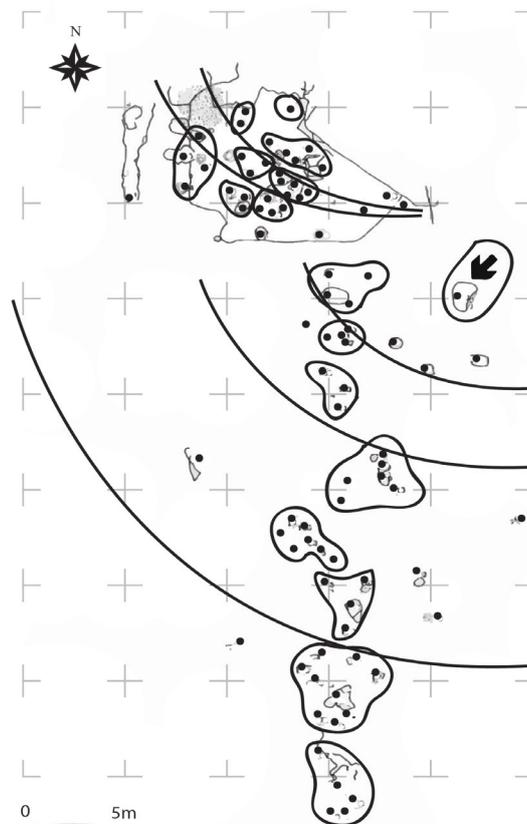


Figure 9: Necropolis. Based on the research of Martín, 2008, figure 2.

The reduced number of graves might signify that the necropolis was reserved for the burial of the lineage which was at the apex of the social pyramid, as the type of animal bone offerings suggest. Be that as it may, the offerings would seem to indicate the sacred boundary of a power space, along with some type of social discrimination rather than a foundational role, although the germ of the idea probably existed before the founding of the necropolis. The fact that the oldest set of burials was delimited by natural rock and a ditch, the latter being, precisely, the way in which Romulus delimited the sacred boundary of Rome, gives the idea that this delimitation was made in order to mark out the founding of the lineage. One presupposes that solely the groups of power were buried in the cemetery, it hence becoming a symbol of status rather than the grave goods. As can be noted in Figure 9, the layout of the other grouping of burials shows the alluded fracture of power within a process of social change. It is composed of the focal grave and three belts of burials, correspondingly separated to secure the emergent social hierarchy, and whose most evident landmark is the enormous number of silos in the landscape. If this analysis is correct, the lineage thereby inaugurated a new social identity model grounded on the legitimacy of the power groups. It is articulated through an ideological system which linked the ideological memory, formed by the set of beliefs of the kinship group and the genealogy, to the hegemonic groups of the lineage.

Remarkably the primary grave is composed of feminine grave goods. It may be intended to reinforce the former graveyard and provide an ideological frame to support the lineage, for it may symbolise *Gaia* and thus this creates bonds with the territory, since the mythical ancestor could well be a feminine natural force. Indeed, during the phase of abandonment of Ullastret the *oppidum* gateways were sealed, a fact which denotes a clear intention to preserve the settlement and to return there. If, as we may assume, this interpretation is correct, the *oppidum* would be the physical representation of the aforesaid nexus of the kinship group with the landscape. Likewise, in the grave goods of tomb 32 there seems to be an association between surgical instruments and loom weights. Hence, it may aim towards the role of women as caregivers of the lineage by articulating the collective identity, perhaps one of the most precious positions within the lineage. The Rape of the Sabines might illustrate one's argument, by giving continuity to this new model of polity by assuring fecundity within the lineage. As noted by Frascetti (2005), the Sabine women went on to live in the wealthiest Roman houses, thus giving sociological sense to the incipient Roman upper class. This interpretation suggests that the origin of both the Sabine peoples and Rome could be Etruscan, given the necessity to justify the new dynasty and the assumption that power is only legitimised by power, in this event the Etruscan peoples.

Conclusion

It is the aim of this survey, or at least an attempt, to open up new lines of enquiry with regards to dynamics of power and its interplay with social identity through various *arenas* such as the analysis of domestic architecture, the formation of myths and landscape. The concept of materiality is crucial in understanding the concentration of power, it marks out the historical moment, the circumstances, and accordingly the type of concentration of power and hierarchy. It does not have a fixed value and depends on the landscape and the nature of the natural resources. It is normally associated with inequalities as it can be appropriated. Furthermore, this research remains ongoing and hence some analyses are provisional and pending the publication of new data.

References

- Agustí, B., Codina, F., & Prado, G. de (2015). Exposition Publique de tetes et d'armes chez les iberes du nord. *Dossiers d'Archeologie*, 367, 32-37.
- Aquilué, X., Castanyer, P., Santos, M., Tremoleda, J., Martín, A., Pons, E., Rovira, M. C., & Mata, J. M. (2008). Elaboración y comercio de plata y plomo en la Emporion griega y en los hábitats

- ibéricos de su entorno. *Revista d'Arqueologia de Ponent*, 18, 270–291.
- Aquilué, X., Armada, X., Belarte, M. C., Castanyer, P., Fairén, S., Gener, M., Gasul, P., Graells, R., Hunt, M., Martín, A., Mata, J. M., Montero-Ruiz, I., Morell, N., Pons, E., Rafel, N., Renzi, M., Rovira, M. C., Rovira, S., Santos, M., Tremoleda, J., & Villalba, P. (2010). New approaches on the archaic trade in the north-eastern Iberian Peninsula: exploitation and circulation of lead and silver. *Oxford Journal of Archaeology*, 29(2), 175–202.
- Belarte, M. C. (2013). El espacio doméstico y su lectura social en la protohistoria de Cataluña (s. VII-II/I a.C.). In S. Gutiérrez & I. Grau (Eds.), *De la estructura doméstica al espacio social. Lecturas arqueológicas del uso social del espacio* (pp.77-94). Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Belarte, M. C., & Valenzuela-Lamas, S. (2013). Zooarchaeological evidence for domestic rituals in the Iron Age communities of north-eastern Iberia (present-day Catalonia, sixth-second century BC). *Oxford Journal of Archaeology*, 32(2), 163-186.
- Campo, M. (2007). Tesoro de dracmas emporitanas hallado en el Puig de Sant Andreu (Ullastret), II. Estudio de las monedas. *Nvmisma*, 251, 65-78.
- Casas, S. Codina, F. Margall, J. Martín, A. Patiño, C., & Prado, G. de (2005). Els temples de l'oppidum d'Ullastret. Aportacions al seu coneixement. In O. Mercadal (coord.), *Món ibèric als Països Catalans. XIII Col.loqui Internacional d'Arqueologia de Puigcerdà: homenatge a Josep Barberà i Farràs* (pp. 989-1002). Puigcerdà: Institut d'Estudis Ceretans.
- Casas, S., Codina, F., Martín, A., Prado, G. de, & Margall, J. (2004). La zona 14 d l'oppidum del Puig de Sant Andreu d'Ullastret. Un complex arquitectonic del segles IV i III a.C. *Cypselà*, 15, 265–284.
- Codina, F., Gay, C., Martín, A., & Plana, R. (2008). El jaciment Camp d'en Gou - Gorg d'en Batlle, un barri periurbà de l'oppidum d'Ullastret (Baix-Empordà). *Cypselà*, 17, 161–183.
- Codina, F., Heinrichs, J., Lara, L., Molinas, M., Prado, G., & Schön (2015). Étude architecturale et archéologique des citernes de l'oppidum d'Ullastret (Catalogne). In F. Olmer & R. Roure (Eds.), *Les Gaulois au fil de l'eau* (pp.957-968). Montpellier: AFEAF-Editions Ausonius.
- Codina, F., Martín, A., Nadal, J., Prado, G. de, & Valenzuela, S. (2009). Étude et interprétation des dépôts fauniques sous pavement identifiés au Puig de Sant Andreu (Ullastret, Catalogne). In S. Bonnardin, C. Hamon, M. Lauwers, & B. Quilliec (dirs.), *Du matériel au spirituel: réalités archéologiques et historiques des "dépôts" de la Préhistoire à nos jours. Actes des Rencontres, 16-18 octobre 2008* (pp.133-144). Antibes: Rencontres internationales d'archéologie et d'histoire d'Antibes.
- Codina, F., Martín, A., & Prado, G. de (2007). Tesoro de dracmas emporitanas hallado en el Puig de Sant Andreu (Ullastret), I. El contexto arqueológico. *Nvmisma*, 251, 57-65.
- Codina, F., Martín, A., & Prado, G. de (2012). La recerca arqueològica al conjunt ibèric d'Ullastret en els darrers anys (1995-2010). *Tribuna d'Arqueologia*, 63–69.
- Delgado, A., & Ferrer, M. (2007). Alimentos para los muertos: mujeres, rituales funerarios e identidades coloniales, *Treballs d'Arqueologia*, 13, 29–68.
- Flannery, K. V. (1995). Prehistoric social evolution. In C. R. Ember & M. Ember (Eds.), *Research Frontiers in Archaeology* (pp. 1–26). Engle Wood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall.
- Fraschetti, A. (2005). *The foundation of Rome*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Grau, I. (2013). Unidad doméstica, linaje y comunidad: estructura social y su espacio en el mundo ibérico (ss. VI-I a.C.). In S. Gutiérrez & I. Grau (Eds.), *De la estructura doméstica al espacio social. Lecturas arqueológicas del uso social del espacio* (pp. 57-76). Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Hirth, K. (2009). Craft production, household diversification, and domestic economy in prehispanic Mesoamerica. *Archaeological papers of the American Anthropological association*, 19(1), 13–32.
- Horne, L. (1991). Reading village plans. Architecture and social change in Northeastern Iran. *Expedition*, 33(1), 44-52.

- Jenkins, F. (1957). The Role of the Dog in Romano-Gaulish Religion. *Latomus*, 16(1), 60-76
- Jones, M. (2007). *Feast. Why humans share food*. Oxford: Oxford University Press.
- Kamp, K. (2000). From village to tell: household ethnoarchaeology in Siria, Near Eastern Archaeology. *Ethnoarchaeology* II, 63 (2), 84–93.
- Martín, A. (2007). La ciutat ibèrica d'Ullastret: del orígens a la romanització. In L. Palahi, J. M. Nolla & D. Vivo (Eds.), *De Kerunda a Gerunda: els orígens de la ciutat* (pp. 71-96). Girona: Ajuntament de Girona.
- Martín, A. (2008). Una tomba excepcional de la necròpolis del Puig de Serra, Serra de Daró. *Annals de l'Institut d'Estudis Gironins*, 49, 251-268.
- Martín, A., & Agustí, B. (2006). Actes de violència en el període iber. El cas d'Ullastret i altres poblats catalans. *Cypsela*, 16, 51-64.
- Martín, A., & Plana, R. (2001a). L'organització de l'espai rural entorn de l'oppidum d'Ullastret: formes i dinàmica del poblament. In *Territori polític i territori rural durant l'edat del Ferro a la Mediterrània occidental: actes de la taula rodona celebrada a Ullastret del 25 al 27 de maig de 2000* (pp.157-176). Barcelona: Museu d'Arqueologia de Catalunya.
- Martín, A., & Plana, R. (2001b). El Nord-Est català en època ibèrica i l'entitat territorial de l'oppidum d'Ullastret. In *Territori polític i territori rural durant l'edat del Ferro a la Mediterrània occidental: actes de la taula rodona celebrada a Ullastret del 25 al 27 de maig de 2000* (pp.39-52). Barcelona: Museu d'Arqueologia de Catalunya.
- Martín, A., & Plana, R. (2012). Formació i desenvolupament de l'ocupació ibèrica d'Ullastret (Baix Empordà): un centre indígena major en una zona de contacte de cultures. *Cypsela*, 19, 178-192.
- Marx, K. (1971). *A contribution to the critique of political economy*. London: Lawrence and Wishart.
- Marx, K. (1973). *Grundrisse. Foundations of the critique of political economy*. Harmondsworth, Baltimore: Penguin Books.
- Marx, K. (1979). *Formaciones Económicas Precapitalistas*. Barcelona: Crítica.
- McGuire, R. H. (1982). The study of ethnicity in historical archaeology. *Journal of Anthropological Archaeology*, 1, 159–178.
- Pearson, M. P. (1999). Food, sex and death: cosmologies in the British Iron Age with particular reference to east Yorkshire. *Cambridge Archaeological Journal*, 9(1), 43–69.
- Pons, E., Gago, N., Fernández, M. J., & Bouso, M., (2000). La producción agrícola y la transformación y conservación de cereales en Mas Castellar-Pontós. In C. Mata, G. Pérez (Eds.), *Ibers. Agricultors, artesans i comerciants. IIIª Reunió sobre Economia en el Món Ibèric* (pp.115-123). València: Departament de Prehistòria i Arqueologia de la Universitat de València.
- Pons, E., & Colominas, L. (2015). Des silos et des rites dans le monde ibérique. Espaces de culte a Pontos. *Dossiers d'Archéologie*, 367, 38-43.
- Pons, E., Colominas, L., & Sana, M. (2016). Dog sacrifice at the protohistoric site of Mas Castellar (Pontos, Spain). In C. Murray (Ed.), *Diversity of sacrifice. Form and function of sacrificial practices in the Ancient World and beyond* (pp. 191-209). New York: State University of New York Press.
- Prado, G. de (2010). La fortificación ibérica del Puig de Sant Andreu (Ullastret, Cataluña) : aspectos técnicos, formales y funcionales. In H. Tréziny (Ed.), *Greco et indigènes de la Catalogne à la mer Noire: actes des rencontres du programme européen Ramses 2 (2006-2008)* (pp. 567-580). Paris: Publications du Centre Camille-Jullian.
- Rose, H. J. (2005). *A handbook of Greek Mythology*. London: Routledge.
- Sanmartí, J. (2004). From local groups to early states: the development of complexity in protohistoric Catalonia, *Pyrenae*, 35(1), 7-41.
- Sanmartí, J., Martín, A. & Plana, R. (2015). Les estructures socials en els estats ibèrics de la costa de Catalunya. In M. C. Belarte, D. García & J. Sanmartí (Eds.), *Les estructures socials protohistòriques a la Gàl·lia i a Ibèria. Actes de la VII Reunió Internacional d'Arqueologia de Calafell* (pp. 119-136). Barcelona: Departament de Prehistòria, Història Antiga i Arqueologia

de la Universitat de Barcelona.

Sanmartí, J., & Santacana, J. (2005). *Els Ibers del nord*. Barcelona: Rafael Dalmau.

Santley, R. S., & Hirth, K. G. (1993). *Prehispanic Domestic Units in Western Mesoamerica: Studies of the Household, Compound, and Residence*. Florida: Boca Raton, CRC Press.

La mujer como *exemplum*. Subversión, desafío y resistencia en Valerio Máximo

Woman as *Exemplum*. Subversion, Defiance and Resistance in Valerius Maximus

González Estrada, Lidia¹
Universidad de Oviedo
Grupo Deméter

Recibido: 19/02/2018

Aceptado: 01/08/2018

Para citar este artículo: González Estrada, Lidia (2018). La mujer como *exemplum*. Subversión, desafío y resistencia en Valerio Máximo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 73-91.

ISSNe: 2386-8864

DOI: 10.6018/pantareii/2018/4

Resumen

En el presente texto tratamos de adentrarnos en la complejidad de la acción femenina que, representadas en obras como la de Valerio Máximo, basadas en la ejemplaridad, permite vislumbrar las distintas formas de proceder de las mujeres en la sociedad romana. En los casos que presentamos, no solo podemos ver más allá de los estereotipos, sino que también apreciamos a las mujeres rebelándose contra los roles de género y la moralidad que la sociedad les impone, ya sea como madres, esposas o ciudadanas.

Palabras clave

Literatura romana, cuestiones de género, rol sexual, estereotipos, familia.

Abstract

The following article dives into the complexity of women's actions represented in ancient accounts such as Valerius Maximus'. Through the inquiry of these works based on the Roman idea of exempla, it is intended to draw an extensive analysis of women's role in the Roman society. In the studied cases, it is not only possible to see beyond the stereotypes but can also be noted the women's rebellion against gender roles and the morality imposed by the society, either as mothers, wives or citizens.

Keywords

Roman literature, gender issues, sex role, stereotypes, family.

¹ Para contactar con la autora: Lidia González Estrada. Universidad de Oviedo. gonzalezlidia@uniovi.es.

1. Introducción

A propósito de la ejemplaridad femenina en Roma, pretendemos centrarnos principalmente en la obra de Valerio Máximo. Sin embargo, no hemos fijado simplemente nuestra atención en los *exempla* relativos a las mujeres, sino que nuestra voluntad ha sido profundizar en un cierto tipo de mujer, aquella que desafía los roles de género o el orden establecido y muestra un comportamiento subversivo.

Hemos identificado una serie de mujeres que no solo protagonizan actos alejados del ámbito que les es propio, el doméstico, o del modelo tradicional de matrona romana -reflejado perfectamente en la epigrafía: *lanifica, casta, pia, frugi, domiseda, univira* (Álvarez, 2012)-sino que llegan a desafiar las decisiones de los magistrados, se expresan libremente en público, defienden sus intereses y llevan a cabo actos violentos o de traición. Por tanto, tratamos de superar la simplificación y estilización de género inherente a una obra de las características de las que nos ocupa, apoyada en la ejemplaridad -aunque es una tendencia general de los autores antiguos-, para rastrear cómo las mujeres lograron esquivar las restricciones sociales que constreñían su capacidad de acción y decisión, así como la forma de presentarse en sociedad (Brennan, 2012). El comportamiento de nuestras protagonistas, pese a las deformaciones literarias, nos acerca a la mujer romana real y a las relaciones entre géneros a las que estas se ven sometidas. De hecho, algunos autores ven en tales deformaciones un punto en común entre el *exemplum* y las imágenes. Consideran el ejemplo como una suerte de regla mnemotécnica que, al igual que una imagen, evoca ciertos acontecimientos de forma rápida y clara (Langlands, 2000). Además, para Torregaray (2002), la asociación entre el arte y la pedagogía político-moral es evidente, siendo ambos recursos para instruir y hacer recordar. Así, podemos considerar el ejemplo una “imagen social”, al igual que la iconografía, que busca presentar al público qué es lo que se entiende y se espera tanto de hombres como de mujeres (Oria, 2016).

Nuestra obra, los *Facta et dicta memorabilia*, se data en la primera mitad del siglo I d.C. y consta de nueve libros divididos en un total de 91 capítulos. En cada uno de estos capítulos, el autor realiza una introducción en la que lleva a cabo una valoración de la virtud a la que hará referencia con los distintos ejemplos y, después, expone los distintos casos divididos en dos secciones: ejemplos romanos y ejemplos extranjeros². Nos hemos ocupado de ambos, pues, en nuestra opinión, esto enriquece nuestra visión sobre la representación y la percepción de la mujer y lo femenino.

Como hemos expuesto, nuestro interés se centra especialmente en esas “libertinas” y “rebeldes”, habitualmente descalificadas con fiereza en las fuentes clásicas. Sin embargo, nos ha resultado verdaderamente interesante detectar que Valerio Máximo no siempre censura o condena las acciones de estas mujeres. Algunas de nuestras protagonistas son elogiadas, aunque sus acciones desafían abiertamente los roles de género. Por tanto, nuestro objetivo en las siguientes páginas será presentar los distintos casos en los que encontramos mujeres actuando en dichos términos de resistencia o connivencia y analizar las peculiaridades, características y contexto de cada uno de ellos. Todo ello con el fin de desentrañar por qué los autores, casi exclusivamente varones, así como la sociedad, ha considerado conveniente que tales acciones de rebeldía femenina deban pasar a la posteridad, a la memoria colectiva, como positivas o negativas, perfilando los límites de una moralidad que ha de reflejar la esencia de lo que constituye ser ciudadano o ciudadana de Roma.

Nuestro autor, vinculado con los círculos de poder de su época, tiene una conexión directa con las tentativas de reforma ideológica y moral de Tiberio (Montero, 2004), que han de entenderse teniendo en cuenta tanto la etapa de Augusto, como el periodo final de la República. Así, para llevar a cabo la transmisión del mensaje moral que interesa al Estado, Valerio Máximo, entre otros autores, se apoya en la ejemplaridad³, que está sujeta a ciertas características y formas que le son propias.

2 Para profundizar en las cuestiones asociadas a la obra y su autor, consultar: Malaskov (1984), Bloomer, (1992), Skidmore (1996), David (1998a), Langlands (2000), entre otros.

3 Para profundizar en cuestiones relativas a la ejemplaridad: Malaskov (1984), Loutsch (1998), Langlands (2000), Torregaray (2002), Valette-Cagnac (2010), Urban (2011), entre otros.

En realidad, el *exemplum* es una acción situada en el pasado cuyo resultado, al que acompaña la relevancia o autoridad de su autor, permite reforzar la exposición de una idea haciéndola más clara y verosímil. Por tanto, podemos considerar que la ejemplaridad actúa como un instrumento de memoria, entendido como un “mecanismo de selección y elección de aspectos, individuales y colectivos, enmarcados en el tiempo y en el espacio que llamamos realidad” (Hidalgo, 2011, p. 198). Esta se construye a partir de dos modelos claros y contrarios entre sí; es decir, el ejemplo y el contra-ejemplo. Podemos considerar el ejemplo como el mecanismo más simple por el que se trata de transmitir una lección moral. En él, se exponen hechos o dichos que destacan por ajustarse a los valores y normas por los que se rige la sociedad y, por tanto, se busca que el espectador o lector trate de imitar tales ejemplos. Los personajes que los protagonizan, siguiendo un esquema de simplificación, son exaltados y presentados como el compendio de todas las virtudes romanas; es decir, se convierten en personajes tipo. En el caso de las mujeres, el ejemplo paradigmático sería Lucrecia. El contra-ejemplo presenta el mismo objetivo, pero alcanza su fin a través de un mecanismo distinto. Este no encarna las virtudes y valores morales, más bien podemos entender que los perfila “desde fuera”. Sus protagonistas llevan a cabo actos tan abyectos que producen el rechazo del público y, por tanto, buscan mostrar cómo no se debe proceder y las consecuencias nefastas que siguen a tales obras. De nuevo, nos encontramos ante personajes tipo, que, en este caso, se encargan de encarnar los peores vicios. Un claro ejemplo de contra-ejemplo femenino es Tulia, una mujer tan perversa que es capaz de arrollar con su carro a su propio padre. Apuntaremos que, según nuestra opinión, las mujeres son víctimas preferentes de este tipo de simplificación, no solo en el contexto de la ejemplaridad, sino a nivel general, pues su condición, sentimientos, etc. son reflejados por una mayoría de autores masculinos que tratan la feminidad “desde fuera” y cuya visión se encuentra condicionada por estereotipos misóginos.

2. La madre subversiva

En los distintos *exempla* encontramos varios casos en los que las mujeres actúan fuera de los límites que definen su papel como madres, llevando a cabo actos violentos o de traición que se alejan radicalmente de lo que se espera de la matrona romana y de las relaciones maternofiliales en la Roma Antigua. Así mismo, nos enfrentamos a ciertos casos cuya veracidad histórica está más comprometida, pero cuya fuerza ideológica nos permite ilustrar qué aspectos morales o inmorales acerca de las mujeres pretende exponer Valerio Máximo.

En primer lugar, encontramos a madres vengadoras. Mujeres que toman la iniciativa contra aquellos que habrían sido los causantes de la muerte de sus hijos, en lugar de esperar sumisas la respuesta de los varones de la familia. En este sentido, mencionaremos los *exempla* de las reinas Tómiris y Berenice, que se encuentran en el décimo capítulo del libro IX de nuestra obra, cuyo título es, precisamente, *Sobre la venganza*. Tómiris, reina de los maságetas, pueblo escita, cortó la cabeza de Ciro que había asesinado a su hijo, y posteriormente: “mandó que la introdujeran en un odre lleno de sangre humana, para así reprobar su insaciable sed de sangre y al mismo tiempo vengar a su hijo, asesinado por el propio Ciro” (Val. Max., IX, 10.ext.1). El cercenamiento de la cabeza, así como la manipulación de la misma parece formar parte de la humillación del criminal y quizá, responder con similar brutalidad al agravio sufrido. Según la célebre anécdota narrada por Heródoto, Tómiris habría rechazado a Ciro II el Grande, por lo que este invade su reino y provoca el suicidio de su hijo Espargapises. Ciro moriría en combate y Tómiris cortaría su cabeza (Hdt., I, 214).

Sin embargo, tal escarmiento -que implica la decapitación y profanación de los restos- parece ser recurrente en la relación entre la mujer y la venganza. Podemos encontrar este mismo castigo en la actuación de otra mujer dentro de nuestra obra. Es el caso de Orgiagonte, princesa de los gálatas (Val. Max., VI, 1.ext.2), que habría vengado así su violación. No obstante, es interesante añadir que también se menciona el mismo ensañamiento para un episodio histórico, el que envuelve a Fulvia

y Cicerón⁴. Por tanto, parece probable que tal tratamiento del cuerpo no solo subraye la humillación del criminal, sino también la ferocidad femenina, ya esté justificada o no para la mentalidad romana.

Algo diferente es el caso de Berenice. Esta se supone la hija de Ptolomeo II Filadelfo y Arsínoe I, cuyo matrimonio con Antíoco II Teos cerró el tratado de paz entre los ptolomeos y los seléucidas (López, Harto y Villalba, 2003). Dicha mujer, llena de cólera por la muerte de su hijo a manos de la primera esposa de su marido, Antíoco II Teos, con la que volvió a casarse tras haberla repudiado, trató de matar al centinela que había llevado a cabo el crimen. Valerio describe la escena de la siguiente manera:

Se subió armada en su carro y persiguió a Ceneo, el centinela del rey que perpetró aquel horrible crimen. Y como no era capaz de alcanzarlo con su lanza, lo derribó de una pedrada, hizo que los caballos pisotearan su cuerpo y luego atravesó las filas enemigas (Val. Max., IX, 10.ext.1).

La imagen de Berenice, en este caso, no es de una mujer sedienta de sangre que lleva a cabo un acto atroz como venganza, más bien se la presenta como un guerrero que acude al campo de batalla. Armada, en carro y portando su lanza se arroja contra las filas enemigas. Es decir, Berenice muestra un espíritu varonil en la lucha contra los asesinos de su hijo. Así, tanto Tómiris como Berenice “son para Valerio modelos de fortaleza pues, lejos de sumirse en el abatimiento derramando lágrimas por la pérdida del hijo deciden vengar personalmente sus muertes mediante actos no exentos de cierta crueldad” (Montero, 2004, p. 50).

Hallamos en Valerio otros dos casos similares. En primer lugar, volvemos a encontrarnos, de nuevo, a una extranjera, una madre de familia de Esmirna. Esta habría asesinado a su esposo y a su hijo, los cuales habían matado a un hijo de esta mujer fruto de un matrimonio anterior. Una vez que el caso se llevó ante la autoridad romana, Dolabela, este decidió remitir la instrucción al areópago, que ante la imposibilidad de resolver el dilema que suponía tratar de hallar justicia, decidieron citar a la acusada y su acusador para que respondieran ante ellos cien años después. Una estratagema para evitar condenar o absolver a esta mujer. El mismo caso es recogido en Gell., XII, 7, probablemente tomado del propio Valerio Máximo; pero Aulo Gelio menciona como gobernador a Cneo Cornelio Dolabela, aunque probablemente se trate de Publio Cornelio Dolabela, procónsul en Asia entre el 66 y el 67 a.C. (Marcos y Domínguez, 2006), lo que nos permitiría datar la anécdota en la primera mitad del siglo I a.C.

El juicio de Valerio Máximo ante esta mujer no es severo, sino más bien de comprensión, como puede deducirse de las siguientes palabras sobre la disyuntiva de Dolabela: “personalmente no se aventuraba ni a perdonar a aquella mujer que había cometido dos crímenes, ni tampoco a castigar a quien había obrado forzada por un dolor más que razonable” (Val. Max. VIII, 1.ambust.2).

Un juicio muy parecido encontramos en el único caso romano que puede incluirse en la línea de los ya mencionados. En este *exemplum*, el pretor Marco Popilio Lenate se encuentra en la misma situación que Dolabela, pues es incapaz de decidir si debía castigar o absolver a una mujer que había matado a golpes a su madre, después de que esta, movida por el odio que le profesaba a su hija, hubiera envenenado a sus nietos. En este caso, para nuestro autor, el dolor habría nublado el juicio de aquella mujer y, en definitiva, “había vengado un parricidio con otro” (Val. Max., VIII, 1.ambust.1).

Es preciso advertir la diferencia de valoración entre unos casos y otros. Mientras que en los dos primeros el juicio es abiertamente positivo, en los segundos, ni las autoridades ni nuestro autor se atreven a aplaudir o censurar claramente tales acciones, pues implican la violencia y el asesinato contra miembros de la propia familia. Sin embargo, la tendencia hacia la comprensión de la acción femenina de estos *exempla*, indica que, ante casos similares, el deber de la madre para con sus hijos implica su protección a toda costa y que el dolor de su pérdida puede desencadenar las

4 Para más información sobre la construcción de la imagen de Fulvia y el episodio que protagoniza con Cicerón *vid.* Cenerini (2012), Cid (2005) o Ige (2003).

acciones más insólitas en una mujer. Es decir, lo que justifica en todos estos casos, de algún modo, la actuación femenina es la *pietas*, que según la definición de Saller, es “a natural devotion to family that may come into conflict with, and override, the demands of the legal constructs of authority” (Saller, 1994, p. 110). Aunque nuestro autor hace especial hincapié en esta virtud en el caso de los hijos para con sus padres con varios *exempla*, la definición abarcaría a todo el grupo familiar. Este impulso, que para Valerio Máximo constituye *prima naturae lex*, es una fuerza ineludible, que movería irremediablemente a estas mujeres a buscar venganza, a abandonar su papel tradicional de sumisión y adquirir una fortaleza varonil -como se hace más evidente en el caso de Berenice. Así, la *pietas* lleva a estas mujeres a enfrentarse con las normas establecidas y a ir más allá de la debilidad de su sexo y de la legalidad, como apunta Saller, tanto si estas mujeres son extranjeras como romanas, pues al ser esta un impulso natural, es inherente a la condición humana. Es interesante, además, advertir cómo para Valerio Máximo las mujeres extranjeras no son denostadas ni utilizadas como contraste para subrayar el correcto comportamiento de la matrona romana. Ya Santiago Montero ha apuntado el trato favorable que Valerio Máximo da a las mujeres extranjeras: “sorprende que las diecisiete mujeres extranjeras reciban un tratamiento favorable en dicha obra” (Montero, 2004, p. 45) Para él, de hecho, Valerio Máximo utiliza a la extranjera como modelo de virtud, en contra de las denuncias de depravación femenina de su época⁵.

Más allá de los casos de “madres vengadoras”, encontramos en nuestra obra tres ejemplos de un modelo distinto de madre, altamente subversivo y cuya veracidad histórica es más plausible. Estos conectan con un fenómeno fundamental para entender una de las principales vías de autonomía a las que va accediendo la mujer romana, la disposición y administración de sus fortunas personales. Esta situación se atestigua especialmente a finales de la República, pues como indica Dixon (2014), en esta época tanto el matrimonio *cum manu* como la *tutela mulierum* se habían debilitado considerablemente. De hecho, para Dixon, la autonomía económica de las matronas se convierte en un factor clave de su autoridad dentro del grupo familiar.

Sin embargo, a pesar de esta nueva situación, tal y como apunta Cenerini (2012): “Ma è altrettanto vero che anche queste donne, economicamente più emancipate, rimasero sempre sotto il controllo degli uomini: qualsiasi iniziativa volta a sfuggire da questo controllo sarà sempre stigmatizzata dagli storici antichi” (p. 109). Precisamente los casos que nos disponemos a presentar a continuación son ejemplo de lo apuntado por esta autora, pues, aunque las mujeres tratan de disponer y repartir su herencia según su voluntad, sus testamentos serán anulados.

En primer lugar, mencionaremos el de Septicia (Val. Max. VII, 7.4). Esta mujer, según el testimonio de nuestro autor, disgustada con sus hijos y con el fin de humillarlos, se casó con un hombre de avanzada edad, siendo ella misma ya incapaz de engendrar descendencia, y los excluyó de su testamento. Sus hijos, los Trácalos de *Ariminum*, la actual Rímini, recurrirían ante el emperador Augusto. Este, amparándolos, anularía tanto la última voluntad de esta mujer como el matrimonio, impidiendo a su marido quedarse con la dote. La razón aducida para justificar la ilegalidad del matrimonio no sería otra que el hecho de que este no se habría celebrado con el fin de engendrar hijos. Tal osadía por parte de esta mujer es duramente criticada por Valerio Máximo, que se refiere a ella en los términos que siguen:

Desprecias a quienes has parido, te casas cuando eres ya infértil, trastocas enfurecida el orden de tu testamento y ni te sonrojas después de ceder todo tu patrimonio a aquél bajo cuyo cuerpo ya casi amortajado pusiste el tuyo marchito y decrepito. Así pues, por comportarte de esta manera, un rayo venido del cielo te arrojó hasta los infiernos (Val. Max. VII, 7.4).

⁵ Un tratamiento similar se encuentra en Tácito, que alaba la actitud de las mujeres germanas hacia sus hijos, pues los amamantan ellas mismas. Lo que difiere del comportamiento adoptado por las mujeres de las élites romanas: “Cada madre cría a su hijo a sus pechos y no lo deja en manos de esclavas o nodrizas” (Tac., *Germ.*, 20.2).

En Septicia, por tanto, encontramos el mejor ejemplo de madre egoísta, pues no solo entra en conflicto con sus hijos por su testamento, sino que su acción va más allá al atreverse a desafiar, incluso, los fundamentos del matrimonio romano. El objetivo fundamental del mismo es traer al mundo a nuevos ciudadanos que perpetúen el nombre y el patrimonio de sus padres, por tanto, “una buena mujer acepta su papel como mera reproductora” (Mosquera, 2000, p. 264) y no pretende una unión que mancilla el honor de su familia, obstaculiza los intereses de sus hijos o simplemente da una “cobertura legal”, tal como parece insinuar Valerio Máximo, a relaciones sexuales que la mujer lleva a cabo por puro placer -una vez que ya no es apta para cumplir con su labor fundamental-, algo absolutamente vetado para ella. En la misma línea, podemos citar uno de los epigramas de Marcial en el que el autor acusa de adulterio a una mujer llamada Telesila por acumular impunemente divorcios y matrimonios, pese a la vigencia de la *Lex Iulia* (VI, 7).

Esta valoración negativa, aunque no tan furibunda, se mantiene en el segundo caso que abordaremos en este apartado, relativo al testamento de Ebucia, esposa de Lucio Menenio Agripa, cuya datación segura no es posible realizar a partir del texto de Valerio Máximo. Esta mujer, a pesar de tener dos hijas, Pletonia y Afronia, decide mantener fuera del testamento a la segunda, por la supuesta animadversión que sentía hacia ella. Sin embargo, en esta ocasión, el testamento no fue anulado, pues la perjudicada consideró conveniente no llevarlo ante los tribunales: “Afronia no quiso querellarse con su hermana [...], y consideró que era más apropiado respetar con resignación el testamento de su madre [...], demostrando con esta actitud que era tan poco digna de aquella afrenta” (Val. Max., VII, 8.2).

En este caso, la valoración hacia la madre que, de nuevo, vuelve a fallar a aquellos a quienes debe su razón de ser, sus hijos, es negativa, pues para Valerio Máximo este testamento está *plena furoris* (Val. Max., VIII, 8.2). Sin embargo, no llega a demonizarla, de forma contraria a lo que ocurre con el caso de Septicia. En esta ocasión ningún hijo varón, aquel destinado de forma prioritaria a hacerse cargo del patrimonio familiar, se ve afectado; sino que, por el contrario, es una mujer la que queda fuera del testamento de su madre. Y es que, según parece, para la mentalidad romana no sería inconcebible el hecho de apartar a las mujeres de la herencia, si bien no fue una práctica habitual. El ejemplo lo encontramos en la célebre *Lex Voconia de mulierum hereditatibus*, un plebiscito del tribuno Q. Voconio Saxa, promovido por Catón y aprobado en el 169 a.C., que prohibía “que las mujeres fueran instituidas herederas por quienes, en calidad de ciudadanos romanos, estuvieran inscritos en la primera clase del censo -con una fortuna superior a los cien mil ases-” (Irigoyen, 2012, p. 13). A pesar de ello, es necesario apuntar que esta ley fue burlada ya desde su promulgación con el sistema de los *fideicommissa* y que, en época imperial, perdería ya toda significación debido al desuso del censo (Castillo, 1988).

De cualquier manera, esta nos pone ante una clara diferenciación entre hombres y mujeres en la preferencia de acceso a la herencia y que parece mantenerse en la mentalidad de Valerio Máximo a juzgar por el diferente tono de la valoración de ambos casos. A esto podemos añadir la distinta reacción de los excluidos en el testamento de su madre, mientras en el primer caso los hijos varones llegan a apelar ante el propio Augusto, Afronia decide permanecer sumisa ante la voluntad de su madre y acatarla en silencio, es decir, sin acudir a los tribunales y exponerse públicamente. La hija obediente, sumisa y resignada constituye en sí misma un ejemplo que nuestro autor alaba, su actuación la hace digna ante la adversidad que debe soportar; en otras palabras, entra dentro del modelo de mujer socialmente aceptado.

Por último, y como un nuevo ejemplo que refuerza nuestra opinión sobre la diferencia entre hombres y mujeres a la hora de tener acceso a la herencia materna, añadiremos el caso de Cornelia, en el que Marco Celio Rufo, célebre amante de Clodia-Lesbia, presta su ayuda a Quinto Pompeyo. En principio, ambos estarían enfrentados, ya que el primero humillaría al segundo en un juicio celebrado con anterioridad. Sin embargo, estando Pompeyo ausente, se dirigirá a Celio Rufo pidiéndole ayuda y rogándole que vele por sus intereses en los tribunales. El motivo vuelve a ser la herencia, sin embargo, en este caso la madre retenía unos bienes recibidos en *fideicommissum* que habría de ceder a su hijo. De todos modos, a pesar de la oposición materna, finalmente Celio Rufo

conseguirá “acabar con la impía avaricia de Cornelia” (Val. Max., IV, 2.7).

El caso es interesante no solo por tratarse de una matrona que no cumple con uno de sus deberes fundamentales: cuidar y velar por sus hijos y sus intereses -en la línea de los ejemplos anteriores. En este caso, Cornelia también pone claramente los suyos por encima de los de su hijo, lo que es un gran acto de rebeldía. El acto de esta mujer desafía el modelo de madre que funciona en la sociedad romana, la aparta claramente del ideal de matrona y la convierte en un ser impío. Sin embargo, sus intentos por usurpar unos bienes que no le corresponden, a costa de su propio hijo, son infructuosos. No se podía permitir el éxito de una osadía tal, por lo que finalmente, es derrotada en el juicio.

Altamente significativo es, en los casos expuestos, el hecho de que “en líneas generales el derecho romano no establece que los hijos sean herederos legítimos de la madre, ya que esta sería su cognata más próxima pero no su agnada” (Hidalgo, 2011, p. 214). Una situación que se modificará en el s. II d.C., época en la que se dará realidad patrimonial al vínculo materno, lo que se atestigua a través de unas leyes de Antonino Pío y Cómodo, con las que quedó establecido el derecho de los hijos a heredar de su progenitora, aunque esta no se encontrase casada en régimen *cum manu*. Por tanto, el juicio negativo de nuestro autor ante los casos que hemos expuesto se sustenta en una serie de valores morales asociados a la relación maternofilial, pero no en la existencia de una ley que haya sido vulnerada por estas féminas. A pesar de ello, en el caso de Septicia, tal ausencia de cobertura legal para las demandas de sus hijos no impide que su decisión sea revocada. Por último, en el caso de Cornelia, la obligación como fiduciaria también es moral, pues el fideicomiso no tendrá fuerza obligatoria hasta el siglo I d.C., cuando se crea la figura del *praetor fideicommissarius*. Ya a partir de época de Augusto, si el fraude a la voluntad del disponente se consideraba especialmente reprobable, el fideicomisario tenía la posibilidad de dirigirse ante los pretores, a los que el príncipe permitía interponer, excepcionalmente, su *potestas* para hacer valer los fideicomisos (Terrazas, 1998). En este caso la acción de Claudia, considerada altamente censurable, es frenada antes de que se desarrollen estos mecanismos de actuación, pues nos encontraríamos en una fecha cercana a mediados del siglo I a.C.

La falta común de todas estas féminas es la ausencia de respeto a la *pietas*, Aunque en el caso de Cornelia, su actuación también afecta claramente a la *fides*, base fundamental en la que se sustentaban los *fideicommissa*. Estas mujeres, que demuestran toda ausencia de devoción ante sus hijos se convierten en impías, por su falta de respeto al vínculo sagrado de la *pietas* y la antítesis de la buena madre.

Por tanto, en los *Facta et dicta* podemos encontrar dos tipos de actuación materna subversiva, pero, mientras que en la segunda la justificación es imposible, pues en estos casos las mujeres osan anteponer sus intereses a los de sus hijos; en los primeros casos, el amor de estas mujeres hacia su descendencia justifica que estas sobrepasen los límites del orden establecido, incluso los legales, en favor del sagrado vínculo de la *pietas*.

3. El desafío de la esposa

En la obra de nuestro autor encontramos otros actos que son objeto de severos juicios y que están marcados por la traición y el asesinato por parte de las mujeres hacia sus maridos.

En primer lugar, mencionaremos a dos mujeres acusadas de envenenar a sus esposos, Publicia y Licinia (Val. Max. VI, 3.8), ambas casadas con hombres ilustres. Es este un tema muy recurrente en el imaginario romano, receloso siempre de la mujer y de sus intenciones, para Cid las llamadas envenenadoras son “ejemplos que se repiten en la historia de Roma. El peligro que asolaba la ciudad, manifiesto en muertes inexplicables de dignos responsables de la República, se atribuyó a las malas artes de sus esposas” (Cid, 2010, p. 138). Estas mujeres son consideradas por algunos autores como el reverso de la matrona nutricia modélica (Palacios, 2014). Según relata Valerio Máximo, nuestras protagonistas “envenenaron a sus esposos [...] (y) fueron estranguladas por decisión de sus familiares. Estos hombres severísimos pensaron que, ante un crimen tan

evidente, no debían esperar el largo plazo de tiempo requerido por un juicio público” (Val. Max. VI, 3.8).

El envenenamiento *-veneficium-* era un delito que los romanos consideraban típicamente femenino, por lo que encontramos en la historia de Roma grandes procesos públicos contra mujeres acusadas del mismo. El primero de ellos se celebró en el 331 a.C., durante el consulado de M. Claudio Valerio y C. Valerio Potino, cuando algunos personajes importantes murieron en extrañas circunstancias. Supuestamente, una esclava habría delatado a un grupo de mujeres que habrían llevado a cabo dichos envenenamientos contra sus maridos; entre ellas se encontrarían, según los autores, Cornelia y Sergia, dos mujeres patricias. Tales conspiradoras, obligadas a beber las pócimas y brebajes que se habrían encontrado en sus casas, murieron a la vista de todos. Se crearía, además, una comisión para someter a un proceso regular a otras sospechas. El resultado, más de ciento setenta condenadas a muerte⁶.

Este episodio es interpretado por algunos autores, según explica Cantarella, como “un acto de insurrección feminista” (Cantarella, 1997, p. 100) llevado a cabo por un grupo de patricias que pretendían, a través de estos medios extremos, conseguir derechos civiles y políticos. Entre ellos encontramos a Bauman, que considera el episodio como un momento de lucha feminista, en el cual las mujeres habrían imitado los modelos de actuación utilizados por los hombres en los conflictos sociales (Bauman, 1992). Sin embargo, coincidimos con la autora italiana en su consideración de que tales términos y conceptos aplicados a Roma constituyen un anacronismo y se basan en hipótesis indemostrables. Otros, como Cenerini (2002) relacionan este episodio con un posible intento de las mujeres de luchar contra las pestilencias que podrían haber assolado la ciudad, dado el tradicional conocimiento femenino sobre hierbas medicinales y la elaboración de fármacos, y que habría sido interpretado como un intento de envenenamiento. A pesar de ello, es interesante apuntar la existencia de cierta tensión entre ambos sexos, marcada por la sospecha y la desconfianza (Cantarella, 1997).

En nuestro caso, al igual que en el anterior, descifrar si el proceso de Publicia y Licinia describe una realidad histórica y si verdaderamente perpetraron esos actos es algo que escapa de nuestro alcance. Sin embargo, apunta la existencia de un temor masculino hacia las mujeres y su capacidad de actuación contra los varones, lo que nos resulta muy interesante.

Así mismo, nos permite introducir otro aspecto de la vida de las mujeres en Roma, la justicia familiar. El derecho del padre a matar a su hija, el *ius vitae ac necis*, asociado a la *patria potestas* en la Roma antigua, es algo que no se discute actualmente (Cantarella, 1991), así, los actos criminales o deshonorosos de las mujeres se dirimían en sus hogares, a puerta cerrada, y, por tanto, sin ninguna protección o garantía de un juicio justo. También los varones tendrían reconocido este derecho sobre sus esposas desde antiguo, pues, según la tradición, habría sido regulado por Rómulo para dos casos: el haber cometido adulterio y el haber bebido vino. Sin embargo, Pomeroy (1987) apunta que, en general, el poder del *pater familias* sobrepasa al del marido; ya que, en definitiva, será el padre quien decida si su hija permanecerá bajo su poder o se someterá al de su nuevo esposo, bajo la forma de la *conventio in manum*.

Así, serán sus parientes masculinos y/o los de su marido, con total probabilidad, los que decidan si puede permitírsele conservar la vida o si, por el contrario, “la obligación social de salvar el honor perdido a causa de (su) reprobable comportamiento” (Cantarella, 1991, p. 21), pesa más que el amor de su familia. En el caso que nos ocupa, el estrangulamiento es el método utilizado para acabar con la vida de las “envenenadoras”; sin embargo, Cantarella (1991) añade que habitualmente las mujeres eran condenadas a morir de hambre en la cárcel doméstica. A pesar de ello el estrangulamiento, según esta autora, era considerado por los romanos como una muerte privilegiada (Cantarella, 1996).

Este no será, sin embargo, el único acto criminal contra un esposo que recogerá Valerio

6 El hecho es recogido por varios autores entre los que se encuentran Liv., VIII, 18 y el propio Valerio Máximo en Val. Max., II, 5.3.

Máximo. En el libro IX de nuestra obra, en los capítulos décimo tercero y décimo cuarto, encontramos respectivamente a Tebe y a Laódice. La primera era la esposa de Alejandro, tirano de Feras, y la segunda, la esposa de Antíoco II Teos, -a la que ya nos habíamos referido en el episodio de Berenice como su primera mujer. Ambas decidirían matar a sus esposos, la primera, harta de sus constantes infidelidades; la segunda, por su odio y ambición. En este segundo caso, además, la astucia de Laódice se demuestra en la treta urdida para librarse de la acusación, suplantando a su marido por un hombre con el que este guardaba gran parecido (Val. Max., IX, 14.ext.1).

Ambos casos pueden volver a interpretarse como referencias al temor masculino ante las malas artes de sus esposas, su rencor, la posibilidad de que estas escapen de su control. Subyace bajo todos estos casos la idea de la mujer como un peligro para sus maridos. Estas historias, que pretenden exponer hechos supuestamente reales, esconden una intencionalidad retórica, pero responden también a necesidades psicológicas específicas (Parker, 1998). En este caso, reflejan los miedos, conscientes o inconscientes de los maridos hacia sus esposas.

Lo mismo ocurre con el miedo a la traición femenina, como se aprecia en el siguiente ejemplo que se refiere al proscrito Vetio Salaso: “estaba escondido, así que ¿cómo lo diría?: ¿Su mujer lo entregó para que lo mataran, o lo mató ella misma? ¿Acaso es más leve el crimen al que sólo falta la mano que lo consuma?” (Val. Max., IX, 11.7). En este caso, la traición de la esposa, para nuestro autor, se equipara al propio crimen del asesinato y constituye una acción del todo deplorable.

Para Parker, la ansiedad ante estos miedos de los varones hacia las mujeres tiene una respuesta en un subgénero literario que se encuentra dentro ligado a la ejemplaridad en Roma y que ella denomina “tales of loyalty”⁷. En ellos compara el miedo a la traición femenina con el de la traición de los esclavos en el imaginario del varón romano, debido a que ambos forman parte del grupo familiar, pero tienen un origen externo que los hace potencialmente peligrosos. Sin embargo, en estas narraciones esposas y esclavos consiguen superar sus vicios comunes —pereza, traición, asesinato— demostrando que sus amos y esposos merecen la más alta fidelidad, incluso de aquellos que tienden, precisamente, a lo contrario. Así, para Parker “These tales calm the masters’ fears, bring them honor, and serve as an ideological weapon” (Parker, 1998, p. 175).

Sin embargo, podemos preguntarnos qué realidad se encuentra bajo estos ejemplos de “tales of horror”. Es posible, como apunta Parker, que la desconfianza para con la esposa emane de la procedencia externa al grupo familiar de la misma; pero, también es probable que tenga su origen en la percepción del descontento que ciertas mujeres encuentran dentro del rol de esposas que la sociedad les ha impuesto. De ahí, también, la crítica y el miedo ante la independencia y la iniciativa femenina, que podemos ver reflejada en los autores clásicos, quienes reaccionan ante la mayor libertad y capacidad de acción de las mujeres que se produce en las décadas de fines de la etapa republicana y del siglo I d.C.⁸.

De hecho, el descontento con la institución matrimonial se repite de forma recurrente en la literatura. Las descaradas adúlteras de Juvenal, las impúdicas damas retratadas por Marcial o las caprichosas mujeres “dotadas” de Plauto se presentan como un castigo para sus esposos y la misogamia está ampliamente recogida en las fuentes. La mujer rica, es decir, aquella que posee una gran dote es el centro de la crítica de Plauto. En sus comedias, esta domina a su marido amparada en la protección que le supone su situación económica⁹; lo que es interpretado por algunos autores

7 En la obra de nuestro autor también encontramos varios ejemplos de “tales of loyalty” (Val. Max, VI, 7.2; VI, 7.3; VIII, 2.3; IV, 6.ext.2: IV, 6.ext.3). Para los dos primeros casos, su categorización es clara, pues el autor recoge los casos bajo el título *Sobre la fidelidad de las mujeres para con sus maridos*. Es interesante advertir, siguiendo la teoría de Parker, que Valerio Máximo hace seguir este capítulo por el relativo a la lealtad de los esclavos.

8 Para las distintas visiones sobre la posición de la mujer a finales de la República romana *vid.* Mañas (2003) y Sirago (1983) para aquellos que abogan por la *emancipación femenina* o el *feminismo* en Roma y Casamayor (2016), Castresana (1993), Cortés (2005), Cantarella (1997) o Rhor (2016) para posiciones más escépticas al respecto.

9 Algunas comedias en los que se percibe este tratamiento de los personajes por parte de Plauto son *Men*.

como la expresión de la ansiedad ante un posible empoderamiento económico de las mujeres (Rei, 1998).

A pesar de ello, la sociedad romana considera el matrimonio un deber cívico, e incluso, la única manera de contener los vicios inherentes a la condición femenina (Cortés, 2005). Es posible, sin embargo, que, pese a que la voz de la crítica hacia el matrimonio que se ha conservado hasta nuestros días sea masculina, en la tensa relación entre géneros que representan los *exempla* antes mencionados, nos llegue de forma lejana la indignación y la crítica femenina hacia esta realidad. Podemos también considerar la abundancia de menciones de amantes y adulterios a fines de la República e incluso en época de Augusto, que es muy elevada.

Un claro ejemplo lo encontramos en la poesía elegíaca, cuyo ideal de mujer “no es ya el *domum seruavit, lanam fecit* de la epigrafía funeraria, sino el vivir entre la libertad, la pasión y el lujo” (Marina, 2010, p. 212). La contradicción que esto supone con los ideales de mujer impuestos por el resto de la sociedad ha hecho plantear a los autores si estas heroínas se tratan solo de un constructo poético o si, por el contrario, forman parte de círculos que podrían constituirse como una auténtica contracultura¹⁰.

4. La resistencia de la ciudadana

Las mujeres romanas, como ciudadanas, están moralmente obligadas a contribuir en favor del Estado, de la patria, al igual que los varones. Por tanto, es interesante advertir cómo el sistema debe recurrir a ese sector habitualmente apartado del ambiente público y la participación política y cómo crea mecanismos para garantizar que esto ocurra. Entre estos recursos están los *exempla* -como transmisores de los valores y garantes de los intereses del Estado.

Sin embargo, las matronas no solo se movilizan para actuar en pro del Estado, estas también son capaces de hacerlo con el fin de defender sus intereses. Uno de los ejemplos más claros es el que nos proporciona nuestro autor a la hora de tratar los acontecimientos asociados a la derogación de la *Lex Oppia* (Val. Max. IX, 1.3), recogido en el capítulo titulado *Sobre el lujo y las bajas pasiones*. En este vemos cómo el desafío a las normas establecidas, así como los prejuicios ligados al sexo femenino, conllevan un juicio muy negativo por parte de Valerio Máximo.

Las mujeres -y es preciso matizar, las pertenecientes a las grandes familias de Roma y aquellas que disfrutaban de una posición más desahogada-, se organizarán formando un *insoliti coetus*, que ejerce una importante presión en los círculos de poder y decisión romanos¹¹. Como indica Valerio, estas llegan incluso a rodear la casa de los Brutos, que pretendían, siguiendo a Catón, oponerse a la derogación de esta ley frente a los tribunos Marco Fundanio y Lucio Valerio. Este interesante episodio muestra la fuerza que tiene un grupo de mujeres ricas, con una estrecha conexión con el sector masculino a cargo de las grandes decisiones del Estado, para influir en la esfera pública. En definitiva, demuestra que existían pequeñas parcelas de poder que las romanas “supieron administrar con habilidad y destreza” (Cid, 2010, p. 127).

Como es sabido, la *lex Oppia* consistía en un plebiscito del tribuno Cayo Opio que procuraría regular el lujo mostrado por las mujeres durante la Segunda Guerra Púnica -se encontraría en vigencia entre los años 215 y 195 a.C.-; una etapa de grave crisis para Roma. En este contexto, se consideró necesario controlar tales muestras de riqueza, por lo que se propusieron las siguientes medidas: prohibir la exhibición de vestidos de colores llamativos y los bienes suntuarios de uso femenino -especialmente, el *aurum* y la púrpura (García, 1993)-, así como el uso del carro tirado

(766-7; 795-7), *Asin.* (85-87) o *Merc.* (275 y ss.).

¹⁰ La aplicación del término “contracultura” para describir la vida de las mujeres que describen los poetas elegiacos fue acuñada por Hallett (1973) a la que sigue Marina (2010).

¹¹ Según el Oxford Latin Dictionary, en su edición de *Oxford At the Clarendon Press*, 1968, *coetus*, - us, se utiliza para designar un encuentro, unión o reunión, pero también se aplica para designar movimientos sediciosos o intrigas.

por caballos a menos de una milla de la ciudad, a excepción de que se utilizara con motivo de un sacrificio. El episodio cobrará una gran relevancia, tanto en la propia época como posteriormente y será tratado en diversas obras. Un claro ejemplo de ello es la comedia, pues la abierta participación de las mujeres despertaría la crítica misógina de autores como Plauto (*Aul.* 498-536, *Epid.* 22-235 y *Poen.* 210ss.). Estos describen los acontecimientos del año 195 a.C. como un ejemplo de la pomposidad femenina y como un apoyo a su crítica caricaturesca del gusto por el lujo, propio, según la mentalidad romana, de las mujeres. Sin embargo, la intención de las matronas, interpretada como banal, es perfectamente justificable si tenemos en cuenta que su atuendo era uno de los medios fundamentales a través de los cuales podían demostrar públicamente su estatus y la prosperidad de su familia. En definitiva, estas mujeres están reclamando “la posibilidad de mostrar públicamente su posición privilegiada” (Cid, 2010, p. 148), algo fundamental en una sociedad aristocrática como la romana.

El mismo tipo de discurso es apreciable en la valoración de nuestro autor, para el que la benevolencia que los hombres habrían demostrado en aquella ocasión será el desencadenante de todo tipo de lujos y de ostentación por parte de las mujeres. Es decir, pone las bases de una de las grandes críticas que se dirigen a las féminas en los últimos años de la República. El texto es el siguiente:

Los hombres de aquella época no repararon en qué desembocaría el obstinado afán de aquella insólita camarilla, o hasta qué punto se propasaría aquella osadía que conculcaba las leyes. [...] Si hubiesen podido barruntar la pomposidad que distingue al ánimo femenino, pomposidad a la que se añade cada día alguna cosa nueva todavía más ostentosa, se habrían opuesto desde su misma raíz al lujo que se les avecinaba (Val. Max. IX, 1.3).

Pero en este pasaje advertimos también la sorpresa ante esa “osadía” femenina, que lleva a las matronas a irrumpir en los escenarios masculinos de poder y a utilizar mecanismos de presión y de protesta dentro de tales espacios, algo insólito para la sociedad republicana romana y, sin duda, una de las razones que da tanta relevancia a este episodio. La información que nos aporta Valerio es breve debido a las propias características formales del *exemplum*; sin embargo, la comparación con la obra de Tito Livio permite profundizar más en el tipo de acción que las mujeres llevan a cabo. Estas ocupan las calles de la ciudad y los accesos al foro y exponían las razones de su lucha frente a los hombres -incluso cónsules y pretores- con el fin de encontrar apoyos. Aunque no llegaron a acceder al foro y se conformaron con cercarlo -por el momento-, vemos cómo las mujeres eran conscientes de los mecanismos y el modo de proceder en política de los hombres, pues estas los reproducen con el fin de obtener apoyos para su causa. De hecho, según Tito Livio el número de mujeres que se manifestaban de esta manera aumentaba día a día, pues acudían continuamente mujeres desde los centros rurales. La indignación ante este comportamiento se percibe claramente en el discurso que Livio pone en boca de Marco Porcio Catón:

Ahora, nuestra libertad, vencida en casa por la insubordinación de la mujer, es machacada y pisoteada incluso aquí en el foro [...]. Y yo en mi fuero interno no llevo a establecer si es peor el hecho por sí mismo o por el precedente que sienta. [...] ‘¿Qué manera de comportaros es esta de salir en público a la carrera, invadir las calles e interpelar a los maridos de otras?’ [...] cuál es el motivo que ha llevado a las matronas a presentarse en público, [...] faltando poco para que entrasen en el foro e interviniesen en las asambleas. (Liv., XXXIV, 2-3).

Como contestación, el tribuno Lucio Valerio (Liv., XXXIV, 5) trata de justificar la acción pública de las matronas aludiendo a ciertos episodios míticos de la historia de Roma en los que estas también habrían irrumpido en el espacio y en las cuestiones públicas en favor del bien común. Ahora, considera, solo se manifiestan tratando de defender los derechos que le son propios, una vez que las circunstancias excepcionales que inspiraron la promulgación de la ley han desaparecido

y se vive una etapa de prosperidad. Sin embargo, el discurso solo justifica tal irrupción en unas circunstancias muy específicas. De hecho, su principal argumento se basa en que ceder a la petición de las matronas es conseguir, a través de ciertas concesiones, que su subordinación resultase más agradable, lo que volvería a las mujeres “más obedientes y menos propensas a entrometerse en las decisiones de los hombres” (Cantarella, 1997, p. 122). Por tanto, ninguna de las posiciones enfrentadas en este episodio consideraría moralmente aceptable la irrupción pública de las mujeres, la principal diferencia es que Catón la rechazaría siempre, mientras que Lucio Valerio la considera aceptable en ocasiones excepcionales.

Sin embargo, Valerio Máximo se acerca a la posición más conservadora de Catón. Así, en el siglo I d.C. se observa en nuestro autor un profundo rechazo al comportamiento de las matronas en esta ocasión. Tal posición conservadora no se debe a una pérdida de *libertad femenina* con respecto al siglo II a.C., pues aún están por llegar varias conquistas en pro de una mayor autonomía de las mujeres. En nuestra opinión, el episodio, fuera del ambiente político de la época, tendió a verse como un ejemplo del gusto por la pomposidad y el lujo femenino -ignorando su intención de defender la manifestación pública de su posición social-, que arrastraría a las mujeres a actos de gran osadía. Una actuación que no puede contar más que con una valoración negativa por parte de Valerio Máximo y de otros autores. Además, tal interpretación, que simplifica la profundidad y el alcance de la actuación de las matronas es una forma de velar sus motivaciones y su forma de actuar en público, que utiliza mecanismos habituales de la práctica política, que llevan a cabo, además, con éxito.

Además, consideramos que tal rechazo no solo responde al hecho en sí mismo y el desafío que este plantea, sino también al precedente que sienta. Este será utilizado como justificación en otras acciones colectivas de las matronas que expondremos a continuación, demostrando el peligro que tales hechos supondrían para el orden patriarcal establecido. A pesar de todo, la efectividad de la estrategia elegida se manifiesta claramente en el éxito de la propuesta de derogación, que se lleva a cabo a través de la *lex Valeria Fundania de lege Oppia sumptuaria* del 195 a.C. Sin embargo, no pretendemos considerar que tal éxito se debe solo a la acción conjunta de las mujeres, interpretada por algunos autores como propia de “activistas”¹², dejándose llevar, tal vez, por modernas interpretaciones sociológicas relativas a la historia de la mujer. Este es el caso de Cantarella (1997). Aunque compartimos con la autora la opinión de que la acción de las mujeres no fue secundaria y que estas se habrían manifestado ante el cuerpo ciudadano con una postura determinada y una voluntad autónoma, consideramos que la participación del elemento masculino fue fundamental. Ambos sexos elevan sus voces por la causa, aunque serán las mujeres las principales promotoras y defensoras de la misma.

Estas trataron en todo momento de conseguir apoyos dentro del sector masculino, lo que, sin duda, sería decisivo en el desenlace final. Esto no quiere decir que la presión ejercida por las mujeres fuera una mera comparsa, sino que estas, conscientes de las reglas del juego, no solo trataron de alcanzar el éxito enfrentándose “desde fuera” al sistema, sino abordándolo también “desde dentro”. Es innegable, además, que en esta situación son los tribunos los que hablan en representación de las mujeres y quienes llevan a cabo la propuesta de ley.

En esta ocasión no serán las matronas quienes alcen la voz, pero nuestro autor recoge otros episodios en los que las mujeres rompen con uno de los valores fundamentales de la buena

12 Tal denominación deriva de la interpretación del término *axitiosae*, presente en ciertos fragmentos de la obra de Plauto. Será Varrón quien los interprete posteriormente como sinónimo de “activistas” o “partidistas”; sin embargo, la moderna crítica filológica se decanta por interpretarlas en el sentido de “gastosas” o “estrafalarias”. Esta segunda interpretación tiene sentido dentro de unos fragmentos que parecen aludir a la *Lex Oppia*, para los que Plauto crearía un término con intenciones irónicas o paródicas que hace referencia a uno de los vicios más propiamente femenino para los romanos. Para más información en torno a las cuestiones filológicas *vid.* García (2004). Sin embargo, Cid (2017) siguiendo la aclaración del profesor Moralejo considera que el término puede referirse a “las que salen fuera”.

matrona: el silencio y utilizan la palabra en el ámbito público, algo atribuido al hombre adulto y estrechamente asociado con la participación política. De ahí proviene, precisamente, el peligro de la expresión femenina, pues, por un lado, puede llevar a las mujeres a irrumpir en actividades ajenas a su condición y, por otro lado, a mancillar este mecanismo de expresión a través de banalidades, chismes y conversaciones vacías. Ya que el silencio femenino es una de las virtudes de la buena matrona, la mendacidad y la verborragia son vistos como vicios propios de la mujer. Por ello, el primero es un comportamiento digno de elogio, pues rompe con las debilidades asociadas con el sexo femenino. Además, se tiende a considerar que la mujer utiliza la palabra para manipular al hombre, escondiendo bajo un discurso hermoso intenciones maliciosas. Esto es advertido por Jimena Palacios que considera que “la representación de las mujeres como portadoras de un mal que escapa al discernimiento inmediato de quien las observa o de quien las escucha, parece tener plena vigencia en el mundo romano” (Palacios, 2014, p. 101).

Por tanto, si no se puede evitar la manifestación pública de una mujer, se prefiere que esta no se lleve a cabo a través de la palabra, sino de los gestos. Este es el caso de Sempronias, hermana de los Gracos, que también es recogida por nuestro autor (Val. Max. III, 8.6). Esta se habría negado a besar públicamente a un tal Lucio Equicio, que trataba de hacerse pasar por hijo de Tiberio Graco. Este gesto, solo permitido entre parientes, demostraba el fraude de Equicio y establecía la forma correcta de expresión femenina ante la asamblea, lo que conlleva que tal actitud sea alabada por Valerio Máximo como muestra de fortaleza (ante las presiones del pueblo y los tribunos), así como de reserva y recato (Cantarella, 1997).

No obstante, encontramos otras mujeres que sí utilizan la palabra para expresarse en la asamblea o ante los tribunales. Esta acción, en principio negativa y contraria a las buenas costumbres, no recibe siempre una mala valoración, sino que llega incluso al elogio en ciertos casos, dependiendo de varios factores, como analizaremos seguidamente. Estas se recogen en el apartado *Sobre mujeres que se defendieron a sí mismas o defendieron a otras personas, ante los magistrados*. Se trata del tercer capítulo del libro VIII y contiene tres casos de gran relevancia para nuestra exposición, el de Mesia de Sentino (Val. Max. VIII, 3.1), el de Cayia Afrania (Afrania, Carfania o Carfinia) (Val. Max. VIII, 3.2) y el de Hortensia (Val. Max. VIII, 3.3). Comenzaremos por el último de estos, pues en este identificamos importantes conexiones con los acontecimientos relativos a la derogación de la *Lex Oppia*. A pesar de que la información aportada por Valerio Máximo es escasa y no da la sensación de que la intervención de Hortensia llevara asociada una protesta multitudinaria de mujeres, al contrastar la información con otras fuentes, especialmente Apiano, se pone de relieve la profundidad del episodio.

La causa del acontecimiento es el oneroso tributo que los miembros del segundo triunvirato (Marco Antonio, Octaviano y Lépido) habían impuesto a las 1400 mujeres más ricas de Roma con el fin de sufragar sus gastos militares. Muchas de ellas, emparentadas con los proscritos del triunvirato, se vieron indefensas ante la falta de un miembro masculino de su familia que hablase en su nombre y decidieron organizarse para defender sus intereses (Höbenreich, 2005). La primera medida a la que recurrieron distaba de constituir un desafío al sistema y se trataba de apelar a las mujeres de los triunviros, para que intercedieran ante sus maridos en su nombre. Esta acción, sin duda, “muestra que las mujeres jugaban un papel político importante a partir de la influencia que ejercían sobre sus esposos” (Guerra, 2005, p. 77). Pese a la buena disposición de las mujeres de los otros triunviros, Fulvia, esposa de Marco Antonio, se niega en redondo a atender las demandas de este grupo. Como respuesta, las mujeres afectadas se dirigieron al Foro, donde Hortensia, situada en la tribuna, pronunciará un célebre discurso. Las conexiones con el episodio del 195 a.C. son claras: un grupo de mujeres ricas se organiza para ejercer presión y conseguir la revocación de una decisión política tomada por el elemento masculino. Sin embargo, mientras que en aquella ocasión ninguna osó tomar la palabra ante los magistrados, en esta, “por primera y única vez, será una de ellas, Hortensia, la que lidere la embajada¹³ y defienda la causa de sus colegas, pero lo

13 Incluso, algunos autores se plantean si en las palabras de Valerio al respecto pueden interpretarse como

haría en el espacio político masculino por excelencia, en el Foro” (Cid, 2010, p. 144). De hecho, el discurso que Apiano pone en boca de Hortensia constituye un auténtico alegato sobre la percepción de los derechos y deberes de las mujeres romanas para con el Estado, aunque esta percepción sea la de un hombre que reconstruye un discurso “poniéndose en el papel de las mujeres” un siglo después de los acontecimientos. Este presenta un claro mensaje político: sin representación no debe exigirse ninguna contribución (Bauman, 1992):

¿Por qué participaremos de los castigos, nosotras que no participamos en las ofensas? ¿Por qué hemos de pagar tributos nosotras que no tenemos participación en magistraturas, honores, generalatos, ni, en absoluto, en el gobierno de la cosa pública [...]? [...] ¿Cuándo las mujeres han contribuido con tributos? A estas su propia condición natural las exige de ello en toda la humanidad. (App., BC., IV, 5.32-33).

En cualquier caso y aunque no podemos conocer las verdaderas palabras de nuestra oradora, tal desafío, tal actuación insólita impropia de una mujer habría de ser castigada y constituir un *exemplum* con una valoración negativa en nuestra obra. Sin embargo, las palabras de Hortensia demostraron tener aceptación no solo en el público femenino, sino también en el masculino, pues según Apiano, cuando los triunviros ordenaron a los lectores disolver aquel grupo de mujeres, la multitud allí congregada se lo impidió.

Es importante apuntar, del mismo modo, que la situación familiar de Hortensia, así como, posiblemente, la del resto de las matronas que protagonizan este episodio y que escogen a esta oradora como portavoz, juega un papel fundamental no siempre tenido en cuenta. Será Cid quien advertirá tal importancia (2015; 2017). El conocido triángulo amoroso entre Catón, Marcia y Hortensio¹⁴, el padre de Hortensia, que Plutarco recoge en la biografía del primero de ellos, conecta a Hortensia con esta ilustre familia. Forman parte de ella Servilia -medio hermana de Catón por parte de madre-, el célebre Bruto -hijo de esta última-, Porcia -prima y esposa de Bruto- y Quinto Servilio Cepión -hermano de Servilia y futuro esposo de Hortensia-. Así, nuestra oradora formaría parte de este círculo, enfrentado abiertamente con los triunviros. Incluso sus hermanos morirán junto a los cesaricidas en la batalla de Filipos (42 a.C.) (Cid, 2015). Por tanto, el episodio que autores como Apiano o Valerio Máximo expresan en términos de conflicto económico, encierra realmente un enfrentamiento político, en el que las mujeres de aquellos que habían sufrido las proscripciones de los triunviros, se niegan a contribuir económicamente en la posible aniquilación de sus familiares y allegados.

Finalmente, el asunto se resolvió reduciendo el número de féminas contribuyentes a 400 y gravando también a algunos hombres (App., BC., IV, 5.34). Para Cid (2015), el tono de complicidad de Apiano, así como la insólita inversión de roles del episodio, sin que implique crítica alguna a sus protagonistas, solo es comprensible en la actitud “patriótica” de Hortensia¹⁵, que se niega a contribuir a luchas intestinas que asolaban la República, lo que se puede extrapolar al discurso de nuestro autor. En este sentido, también podemos añadir que Hortensia y el resto de las matronas, al igual que las madres vengadoras de nuestro primer apartado, están haciendo todo lo que se encuentra en su mano para salvar a sus familiares, llegando incluso a ocupar el Foro y dirigirse al pueblo desde los *rostra*. Por tanto, dentro de la lógica narrativa de nuestro autor, su acción se dirige a respetar el sagrado vínculo de la *pietas* y ha de ser, por lo tanto, valorada de forma positiva. De hecho, para Rohr (2016), la iniciativa e intervención política femenina al final de la época republicana tendió a interpretarse de tal forma por los contemporáneos y autores posteriores, tratando así de justificar la

una sugerencia de la existencia de un *ordo matronarum* (Guerra, 2005).

14 Catón le cedería su esposa, Marcia, a Hortensio. Este último, muy rico y ya de edad avanzada, pretendía aumentar así su descendencia. Sin embargo, este matrimonio no debió durar mucho tiempo pues Marcia, tras enviudar pronto, volvió a casarse con Catón (Plu., *Cat. Min.*, 25.1-13 y 52.5).

15 Sobre la actuación patriótica femenina y la exaltación de las figuras que la representan *vid.* Hallet (2004). La autora acuña la palabra *matriótico* para definir tales comportamientos y discursos.

actuación *extra mores* de estas mujeres.

Sin embargo, es muy significativo el tono del elogio que Valerio Máximo le dedica a la oradora, pues si lo analizamos con detalle, vemos que el destinatario principal no es Hortensia, sino su padre, Quinto Hortensio, célebre orador que se habría enfrentado a Cicerón en el proceso contra Verres (López et al., 2003): “con una elocuencia calcada de la de su padre, logró que la mayor parte de las cargas impuestas a las mujeres les fueran devueltas. Volvía por tanto Quinto Hortensio a la vida en la persona de su hija” (Val. Max. VIII, 3.3). Por tanto, el responsable en último término del discurso y el éxito de esta mujer era su padre, quien le infundía su verbo y es este el que representa las demandas de un colectivo de mujeres.

En nuestro siguiente caso, el que corresponde a Mesia de Sentino (Val. Max. VIII, 3.1), de nuevo nos encontramos con una valoración positiva, que se resuelve de manera muy parecida la anterior. Podemos situar este acontecimiento a mediados del siglo II a.C. tomando como referencia al magistrado Lucio Ticio, pues “el nombre del pretor -aunque sea difícil precisar quién era exactamente este Lucio- permite ubicar el proceso de Mesia en la primera mitad del siglo II a.C.” (Cantarella, 1997, p. 133). En él, nuestra protagonista habría defendido de forma magistral su causa, de la que nuestro autor no nos aporta más información. Es interesante apuntar al respecto que las mujeres podían postular en una causa propia, sin embargo, tal comportamiento se consideraba reprochable desde el punto de vista moral, aunque no lo fuera jurídicamente (Höbenreich, 2005)

De nuevo, el hábil uso de la palabra es justificado bajo la esencia de un espíritu masculino, negando la posibilidad de que el sexo femenino pueda poseer tal destreza. Valerio Máximo lo expresa de la siguiente forma: “por ocultar bajo su cuerpo de mujer el genio propio de un varón, la apodaron la ‘Andrógina’” (Val. Max. VIII, 3.1). Y es que el brillante uso de la oratoria, rasgo más característico de la participación política del ciudadano romano, no puede entenderse si no es en términos masculinos. Por tanto, Valerio Máximo, así como otros autores, han de convertir a estas ciudadanas en ciudadanos. Esta transmutación, según nuestra opinión, resuelve a ojos de los romanos la perplejidad que los casos de Hortensia y de Mesia de Sentino podrían suscitar, pues en esencia, la brillante actuación emana de un “espíritu masculino”¹⁶.

Muy diferente, sin embargo, es el caso de Caya Afrania (Afrania, Carfania o Carfinia) (Val. Max. VIII, 3.2). En este la valoración no es solo negativa, sino que nuestro autor llega a calificar de ‘monstruo’ a la protagonista de este *exemplum*. La razón parece ser la asiduidad con la que esta mujer se presentaba ante los tribunales y se involucraba en diversas causas. Así, según nuestro autor: “revolucionando una y otra vez los tribunales con aquellos ladridos tan inusuales [...], acabó convirtiéndose en un claro ejemplo de maquinación mujeril. [...] A las mujeres de malas costumbres se les asignó el injurioso apodo de ‘Gaya Afrania’” (Val. Max. VIII, 3.2).

El episodio se sitúa a mediados del siglo I a.C., siguiendo a Valerio, que hace constar que la muerte de esta mujer se produce en el segundo consulado de César. Por tanto, al contrario de los casos anteriores, cuya brillantez y excepcionalidad permite alabarlos, siempre bajo términos masculinos, Gaya Afrania, que toma por costumbre mostrarse y defenderse ante los tribunales, rompiendo el silencio de la buena mujer es absolutamente denostada; así, parece ser la asiduidad en el uso de la palabra lo que provoca tal diferencia de valoración, pues puede permitirse defender una buena causa en un momento determinado, pero no ocupar continuamente el espacio público, reservado a los hombres. Además, en este caso vemos de nuevo la estrategia de ridiculización del elemento masculino asociado al inapropiado comportamiento de la mujer, pues su esposo es citado como Licinio Bucco, significando este sobrenombre ‘estúpido’ (Höbenreich, 2005). Pero tal ridiculización, como se puede entrever, es un elemento del discurso asociado a la valoración del ejemplo, pues en el caso de Hortensia, su padre sale favorecido, aunque podríamos pensar que es infinitamente más osado y desafiante para el régimen patriarcal que una mujer intervenga ante los triunviros, que ante los tribunales.

16 Una reflexión sobre la inversión de roles de género y los valores asociados a los mismos en Hemelrijk (2004), que identifica, en ciertos casos, intenciones propagandísticas en su exposición.

Encontramos otra interesante mención de Caya Afrania o Carfania muy posterior. En ella, parece que esta mujer no solo se representaría a sí misma en múltiples causas, sino que actuaría como abogada. De hecho, según el testimonio de Ulpiano, ella sería la causa de que se prohibiese al sexo femenino ejercer tal profesión: “En este edicto el pretor [...] prohíbe que las mujeres aboguen por otro. [...] Esta prohibición proviene del caso de Carfania, una mujer muy descarada, que, al actuar sin pudor como abogada e importunar al magistrado, dio motivo a este edicto” (Ulp. *Dig.* 3.1.1.5).

No podemos concluir si es ciertamente la misma mujer o si el testimonio de ambos es cierto; sin embargo, parece claro que permanecía en la memoria de los romanos este comportamiento insólito de una fémica, fuera esta real o no. A pesar de ello, podemos entender que la época en la que se sitúa a nuestra protagonista, finales de la República, casa bien con un periodo en el que las mujeres habían alcanzado nuevos espacios de libertad.

5. Reflexiones finales

La lectura atenta de la obra de Valerio Máximo permite vislumbrar, a pesar de su intención claramente moralizante, a las mujeres rebelándose, precisamente, contra las imposiciones sociales que constriñen su capacidad de acción y de expresión. En ella podemos percibir una realidad social compleja, en la que las madres no siempre actúan en favor de sus hijos; en la que se percibe el descontento de las mujeres con su papel de esposas y en la que las ciudadanas participan políticamente, colaboran en la consecución de sus objetivos comunes con los varones o toman la palabra para defender sus intereses. Sin embargo, podemos ahora preguntarnos cómo explicar la inclusión de todos estos casos en un texto de las características de los *Facta et dicta memorabilia*.

Para Valerio Máximo, el reflejo de la mujer romana y extranjera viene determinado por la tradición, así como por la voluntad de convertir sus actos en lecciones morales o en instrumentos de su exposición narrativa. Esto le lleva a manipular episodios que podrían responder a la realidad histórica o perpetuar aquellas anécdotas cuya veracidad es muy dudosa, pero cuya efectividad ideológica es clara. Si comparamos los casos con una valoración positiva entre sí, podemos darnos cuenta de que estos corresponden a actos que rompen los roles de género y el orden establecido –lo que en principio es negativo–, con fines comunes; como proteger a la familia o al Estado. De hecho, la *pietas* es, en varios de estos episodios, el valor fundamental sobre el que se apoya la acción transgresora. Algo que no ha de extrañarnos en una obra datada en época de Tiberio, cuya política conecta estrechamente con los intentos de Augusto de revitalización de la moral tradicional y la natalidad -de ahí la exaltación y el reconocimiento del papel de madre (Dixon, 2014)¹⁷. En otros casos, la inestabilidad que las acciones subversivas puedan suscitar se neutraliza exponiéndola en términos masculinos. Convertir a estas mujeres desafiantes en hombres acaba con el propio desafío y normaliza la acción.

No obstante, otras condiciones deben cumplirse para que tales actos, en principio censurables, se conviertan en positivos. Estos deben ser excepcionales o darse en épocas, convulsas, de anomalía -por ejemplo, durante las proscripciones del triunvirato- o estar situadas en un lugar y tiempo remoto. Por el contrario, los casos catalogados como negativos atacan a la familia -especialmente a los miembros varones de la misma-, las decisiones de Estado percibidas como justas -es el caso relativo a la *Lex Oppia*- o utilizan mecanismos que son aceptados excepcionalmente o en caso de necesidad, de forma habitual -como la expresión en público-. En definitiva, su actuación no encuentra justificación al atentar contra la autoridad y el régimen patriarcal.

De este modo, Valerio Máximo, entre otros autores, reinterpreta y modifica los episodios subversivos y desafiantes femeninos de forma que no ataquen el orden establecido, sino que lo refuerzan “desde dentro”, en forma de *exemplum* o “desde fuera”, a modo de contra-ejemplo, para

17 *Vid.* Oria, 2015, para la maternidad en el culto imperial y Domínguez, 2010, para la maternidad en el discurso político imperial.

adaptarse a un esquema claro de lo que ha de ser el correcto comportamiento de los ciudadanos y ciudadanas romanos. Es decir, reduciéndolos a un lenguaje binario que facilite la transmisión de un mensaje moral simple, con unos objetivos claros: la reafirmación del régimen político y social. Un “travail cumulatif engagé et développé par tous les orateurs et rhéteurs qui à coup de manipulations successives avaient fini par transformer le matériau historique en paradigmes moraux [...] pour convaincre ou émouvoir leurs interlocuteurs” (David, 1998b, p. 128).

Bibliografía

- Álvarez, N. (2012). Una aproximación a los ideales educativos femeninos en Roma: matrona docta/ puella docta. *Káñina*, 36(1), 59-71.
- Bauman, R. A. (1992). *Women and politics in Ancient Rome*. Londres: Routledge.
- Bloomer, W. M. (1992). *Valerius Maximus and the rhetoric of the new nobility*. Chapel Hill y Londres: University of North Carolina Press.
- Brennan, T. C. (2012). Perceptions of women's power in the Late Republic: Terentia, Fulvia and the generation of 63 BCE. En S. L. James y S. Dillon (eds.), *A companion to women in the Ancient World* (pp. 354-366). Malden-Oxford-West Sussex: Wiley Blackwell
- Cantarella, E. (1991). *La mujer romana*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Cantarella, E. (1996). *Los suplicios capitales en Grecia y Roma. Orígenes y funciones de la pena de muerte en la Antigüedad clásica*. Madrid: Akal.
- Cantarella, E. (1997). *Pasado próximo. Mujeres romanas de Tácita a Sulpicia*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Casamayor, S (2016). *Impudicitia: la transgresión de la virtud sexual femenina en la Roma antigua*. En R. Cordeiro y A. Vázquez (eds.), *Estudo de Arqueoloxía, Prehistoria e Historia Antiga: achegas dos novos investigadores* (pp. 273-287). Santiago de Compostela: Andavira.
- Castillo, A. del (1988). Legislación romana y liberación femenina: una relación inconsciente. *Lvcentvm*, 7-8, 161-170.
- Castresana, A. (1993). *Catálogo de virtudes femeninas*. Madrid: Tecnos.
- Cenerini, F. (2002). *La donna romana*. Bolonia: Il Mulino.
- Cenerini, F. (2012). Sessualità e Imperium: la trasgressione femminile alla fine dell'età Repubblicana. *Lectora*, 18, 99-110.
- Cid, R. M. (2005). Clodia imaginada por Cicerón. La construcción de la biografía de una libertina. En A. Pedregal y M. González (eds.), *Venus sin espejo. Imágenes de mujeres en la Antigüedad clásica y el cristianismo primitivo* (pp. 161-184). Oviedo: KRK Ed.
- Cid, R. M. (2010). Mujeres y actividades políticas en la República. Las matronas rebeldes y sus antecesoras en la Roma antigua. En A. Domínguez (ed), *Mujeres en la Antigüedad Clásica: género, poder y conflicto* (pp. 125-152). Madrid: Sílex.
- Cid, R. M. (2015). Las silenciosas mujeres de la Roma antigua. Revisiones desde el género y la historia. En A. Domínguez y R. M. Marina (eds.), *Género y enseñanza de la historia. Silencios y ausencias en la construcción del pasado* (pp. 187-212). Madrid: Sílex.
- Cid, R. M. (2017). Las matronas romanas y los *agmina mulierum* en la Roma antigua. Del *matriotismo* a la protesta. En C. Martínez y P. Ubric (eds.), *Cartografías de género en las ciudades antiguas. Memoria y poder de las mujeres* (pp. 207-231). Granada: Universidad de Granada.
- Cortés, R. (2005). Indignación satírica contra las mujeres romanas y sus pasiones: la misoginia en Juvenal. En A. Pedregal y M. González (eds.), *Venus sin espejo. Imágenes de mujeres en la Antigüedad clásica y el cristianismo primitivo* (pp. 139-159). Oviedo: KRK Ed.
- David, J.-M. (ed.) (1998a). *Valeurs et mémoire à Rome: Valère Maxime ou la vertu recomposée*. París: De Boccard.
- David, J.-M. (1998b). Valère Maxime et l'Histoire de la République romaine. En J.-M. David (ed.), *Valeurs et mémoire à Rome: Valère Maxime ou la vertu recomposée* (pp. 119-130). París: De Boccard.

- Dixon, S. (2014). *The Roman Mother*. Nueva York: Routledge.
- Domínguez, A. (2010). La maternidad como base del discurso político en el Imperio romano. En Cid, R. (ed.), *Maternidad/es: representaciones y realidad social. Edades Antigua y Media* (pp. 167-185). Oviedo: Al-Mudayna.
- García, F. (1993). Las críticas misóginas a las matronas por medio de las meretrices en la comedia plautina. *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios latinos*, 4, 39-48.
- García, F. (2004). *Axitiosae*, (Varro. Ling. VII 66): ¿“Activistas”, “extravagantes” o “caprichosas”? Sobre los avatares de una interpretación léxica. *Emerita*, LXXII, 2, 287-300.
- Guerra, S. (2005). Autoridad y poder en los discursos de Fulvia y Hortensia. En C. Alfaro y E. Tébar (eds.), *Protai Gynaikes: mujeres próximas al poder en la Antigüedad* (pp. 71-80). Valencia: Universitat de Valencia. Servei de Publicacions.
- Hallet, J. P. (1973). The role of women in Roman elegy: counter-cultural feminism. *Arethusa*, 6 (1), 103-124.
- Hallet, J. P. (2004). Matriotic games? Cornelia, mother of the Gracchi, and the forging of family-oriented political values. En F. McHardy y E. Marshall (eds.), *Women's influence on Classical Civilization* (pp. 26-39). Londres y Nueva York: Psychology Press.
- Hemelrijk, E. A. (2004). Masculinity and femininity in the *Laudatio Turiae*. *CQ*, 54 (1), 185–197.
- Hidalgo, M. J. (2011). El sofista Apuleyo de Madaura y la memoria: construcción de la imagen de su esposa, Emilia Pudentila, una aristócrata africana. *Studia Historica Historia Antigua*, 29, 197-221.
- Höbenreich, E. (2005). Andróginas y monstruos. Mujeres que hablan en la antigua Roma. *Veleia*, 22, 173-182.
- Ige, S. (2003). Rhetoric and the feminine character: Cicero's portrayal of Sassia, Clodia and Fulvia. *Akroterion*, 48, 45-57.
- Irigoyen, M. P. (2012). La “emancipación” femenina en la Roma antigua y su percepción en algunas fuentes jurídicas y literarias. *Sodalitas*, 2, 6-20.
- Langlands, R. (2000). *Gender and exemplarity in Valerius Maximus* (Tesis doctoral). Cambridge: Universidad de Cambridge.
- López, S., Harto, M.^a L. y Villalba, J. (eds.) (2003). *Valerio Máximo. Hechos y dichos memorables. Libros VII-IX*. Madrid: Gredos.
- Loutsch, C. (1998). Procédés rhétoriques de la légitimation des exemples. En J.-M. David (ed.), *Valeurs et mémoire à Rome: Valère Maxime ou la vertu recomposée* (pp. 27-41). París: De Boccard.
- Malaskov, G. (1984). Valerius Maximus and Roman Historiography. A Study of the *exempla* Tradition. *ANRW* II, 32 (1), 437-496.
- Mañas, M. (2003). Mujer y sociedad en la Roma imperial del siglo I. *Norba*, 16, 191-207.
- Marcos, M. A. y Domínguez, A. (eds.) (2006). *Aulo Gelio. Noches áticas II. Libros XI-XX*. Salamanca: Universidad de León.
- Marina, R. M. (2010). Violencia femenina y poder masculino en la elegía amorosa latina: el caso de la Cintia de Propercio. En A. Domínguez (ed), *Mujeres en la Antigüedad Clásica: género, poder y conflicto* (pp. 211-228). Madrid: Sílex.
- Montero, S. (2004). Mujeres extranjeras en la obra de Valerio Máximo. *Gerión*, 22 (8), 45-56.
- Mosquera, M. E. (2000). El concepto de mujer ideal y del matrimonio en las cartas de Plinio el Joven. *Gallaecia*, 19, 251-268.
- Oria, M. (2015). La maternidad protegida. Cultos y ritos públicos y privados en torno a la maternidad en el mundo romano. En E. Ferrer y A. Pereira (coords.) *Hijas de Eva. Mujeres y religión en la Antigüedad* (pp. 143-162). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Oria, M. (2016). Matronas y madres: la creación de una imagen social. En F. Marco, F. Pina, y J. Remesal (eds.), *Autorretratos. La creación de la imagen personal en la Antigüedad* (pp. 159-174). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Palacios, J. (2014). Miradas romanas sobre lo femenino: discurso, estereotipos y representación.

- Asparkia: Investigació feminista*, 25, 2014, 92-110.
- Parker, H. (1998). Loyal slaves and loyal wives. The crisis of the outsider-within and Roman exemplum literature. En S. R. Joshel y S. Murnaghan (eds.), *Women and slaves in Greco-Roman culture: Differential equations* (pp. 157-169). Londres y Nueva York: Routledge.
- Pomeroy, S. B. (1987). *Diosas, rameras, esposas y esclavas: mujeres en la antigüedad clásica*. Madrid: Akal.
- Rei, A. (1998). Villains, wives and slaves in the comedies of Plautus. En S. R. Joshel y S. Murnaghan (eds.), *Women and slaves in Greco-Roman culture: Differential equations* (pp. 94-111). Londres y Nueva York: Routledge.
- Rohr, F. (2016). Matronae nella tarda repubblica: un nuovo profilo al femminile. En F. Cenerini y F. Rohr (ed.), *Matronae in domo et in re publica agentes. Spazi e occasioni dell'azione femminile nel mondo romano tra tardo república e primo impero. Atti del Convegno di Venezia, 16-17 ottobre 2014* (pp. 1-22). Trieste: Edizioni Università di Trieste.
- Saller, R. P. (1994). *Patriarchy, property and death in the Roman family*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sirago, V. (1983). *Femminismo a Roma nel primo impero*. Catanzaro: Rubbettino.
- Skidmore, C. (1996). *Practical ethics for Roman gentlemen: The work of Valerius Maximus*. Exeter: University of Exeter Press.
- Terrazas, J. D. (1998). Orígenes y cuadro histórico del fideicomiso. *Revista Chilena de Derecho*, 25 (4), 939-952.
- Torregaray, E. (2002). Contribución al estudio de la memoria como instrumento en Historia Antigua. La transmisión de la memoria de los Cornelii Scipiones. *Latomus*, 61, 295-311.
- Urban, D. C. (2011). *The use of exempla from Cicero to Pliny the Younger* (Tesis doctoral). Filadelfia: Universidad de Pensilvania.
- Valette-Cagnac, E. (2010). L'exemplarite dans l'Histoire romaine de Tite-Live. Une question de genre? *Écrire l'histoire*, 6, 19-26.

Fuentes

- Apiano. *Historia romana III*. Madrid: Gredos. 1981. [Edición de A. Sancho].
- Aulo Gelio. *Noches áticas I. Libros I-X*. Salamanca: Universidad de León. 2006. [Edición de M. A. Marcos y A. Domínguez]. *Aulo Gelio. Noches áticas II. Libros XI-XX*. Salamanca: Universidad de León. 2006. [Edición de M. A. Marcos y A. Domínguez].
- Heródoto. *Historia*. Madrid: Gredos. 1992. [Edición de C. Schrader y F. R. Adrados].
- Justiniano. *Corpus iuris civilis Iustinianei*. Osnabrück: Otto Zeller. 1966. [Edición de I. Fehe].
- Plutarco. *Vidas paralelas*. Madrid: Gredos. 2007. [Edición de J. M. Guzmán y O. Martínez García].
- Tácito. *Agrícola. Germania. Diálogo sobre los oradores*. Madrid: Gredos. 1981. [Edición de J. M. Requejo].
- Tito Livio. *Historia de Roma desde su fundación. Libros VIII-X*. Madrid: Gredos. 1990. [Edición de J. A. Villar y J. Solís].
- Tito Livio. *Historia de Roma desde su fundación. Libros XXXI-XXXV*. Madrid: Gredos. 1990. [Edición de J. A. Villar y J. Gil].
- Valerio Máximo. *Hechos y dichos memorables. Libros I-VI*. Madrid: Gredos. 2003. [Edición de S. López, M.^a L. Harto y J. Villalba].
- Valerio Máximo. *Hechos y dichos memorables. Libros VII-IX*. Madrid: Gredos. 2003. [Edición de S. López, M.^a L. Harto y J. Villalba].

The Narrative Framing of Violence in Teaching Resources about the Spanish Conquest of America¹

Marcos narrativos de la violencia en recursos educativos
sobre la Conquista de América

Bermúdez Vélez, Ángela²
Deusto University

Argumero Martínez, Diego³
Deusto University

Recibido: 31/01/2018

Aceptado: 20/04/2018

Para citar este artículo: Bermúdez Vélez, A., y Argumero Martínez, Diego (2018). The narrative framing of violence in teaching resources about the Spanish Conquest of America. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 93-118.
ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/2018/5

Resumen

La conquista de América (1492-1550) es un tema profundamente polémico que aún genera controversias por la violencia que conllevó y por la magnitud de sus consecuencias. Este estudio analiza cómo diferentes narrativas sobre la Conquista de América presentes en materiales educativos de historia utilizados en España y en Colombia, representan la violencia intrínseca a este proceso histórico. A través de un análisis narrativo y discursivo se identificaron cuatro narrativas principales: una narrativa de encuentro, una narrativa de modernidad, una narrativa de dominación y una narrativa de devastación. Cada una explica la conquista y enmarca la violencia de manera diferente. Los autores plantean que comprender cómo las narrativas históricas representan la violencia es fundamental para promover la construcción de culturas de paz desde la enseñanza de la historia.

Palabras clave

Enseñanza de la historia, temas controversiales, textos escolares, análisis del discurso, pensamiento crítico.

Abstract

The conquest of America (1492-1550) is a deeply contested topic that still generates controversy due to the violence it entailed and the magnitude of its consequences. This study analyzes how different narratives about the Spanish Conquest of America present in history education resources used in Spain and Colombia represent the violence intrinsic to this event. Data was analyzed through narrative and discursive theory. Four main narratives were identified: a Narrative of Encounter, a Narrative of Modernity, a Narrative of Domination, and a Narrative of Devastation.

1 This project was funded by the European Union/Marie Curie Grant (FP7-PEOPLE-CIG) from 2012 to 2016, and the Spencer Foundation Research Grant from 2013 to 2014.

2 Para contactar con la autora: Ángela Bermúdez Vélez. Universidad de Deusto. angeber@deusto.es.

3 Para contactar con el autor: Diego Argumero Martínez. Universidad de Deusto. diego.argumero@deusto.es.

Each one explains the Conquest and frames the violence in a different way. The authors argue that understanding how historical narratives represent violence is essential to foster peace building through history education.

Keywords

History instruction, controversial issues, textbooks, discourse analysis, critical thinking.

1. Introduction

The Conquest of America (1492-1550) is a deeply contested topic, both in public opinion and in scholarship. 1492 symbolizes the turning point of a worldwide reconfiguration, the legacies of which are still visible and conflictive in our times. The commemoration in 1992 of the 5th centennial of Columbus' landing in the Americas exposed to the world the massive controversy that surrounds this event, perhaps reflective of the violence it entailed, the magnitude of its consequences, and of the unequal distribution of gains and losses. While some celebrated, in a festive mood, the Hispanisation and Christianization of the New World, to others 1992 called for the condemnation of five centuries of exploitation and ethnocide. More than two decades later, the controversy is still alive. For instance, every 12th of October Spain celebrates the Day of Hispanicity. Established by law as a National Holiday of mandatory observation, it is meant to commemorate,

The day in history in which Spain, on the verge of concluding the process of State building based on its cultural and political pluralism and the integration of the Kingdoms of Spain in a single Monarchy, begins a period of cultural and linguistic projection beyond European boundaries. (Ley 18/1987 del 7 de Octubre de 1987. BOE, 8-10-1987, num. 241, p. 30149).

In contrast, during his visit to Bolivia on July 2015, Pope Francis asked for forgiveness for the many grave sins that were committed against the native peoples of America: "in the name of God, I humbly ask for forgiveness, not only for the offenses of the Church herself, but also for crimes committed against the native peoples during the so-called Conquest of America" ("The Pope's speech", 2015).

These statements reveal competing narratives of the Conquest of America that are still 'alive and kicking', and their relevance in contemporary public life shows the extent to which the past is present in our understanding of the current world. How does formal history education fit in this picture? This paper reports on the findings of a study that analyzed the accounts of the Spanish Conquest of America found in a sample of nine history-education resources used in Spanish and Colombian schools. The goal was to determine what narratives of this event appear in history classrooms today and more in particular, how they represent the violence inherent to it. Understanding how violence is represented in historical narratives, and the extent to which it is made an object of critical reflection, is of fundamental importance to shed light on the potential contribution of history education to the formation of critical citizens that are prepared to participate in the building of sustainable cultures of peace.

2. Theoretical overview and relevant literature

2.1. Narrative and narrative framing

In their seminal work on the cultural mediation of cognitive development, Bruner (1986, 1991) and Vygotsky (1978) explained that individuals structure their sense of self and reality through 'narrative thinking,' using narratives as 'cultural tools' that provide systems of representation and meaning-making particular to their socio-historical contexts. Historical narratives, in particular, establish how we understand the past, our own reality, and our role in it (Andrews, 2007; Carretero & Bermúdez, 2012; Wertsch 1997, 2002). For instance, narratives compose coherent storylines that, arranging series of events, establish a diachronic sense of time and imply causal explanations. Characters with intentions, beliefs, and values enact the events described; and these descriptions

highlight the role of individual and collective agency within the complex mechanisms of historical causation. Making connections between past and present, and between the macro level of social processes and the micro level of individual experience, they afford a sense of continuity between accounts of the past, experiences in the present, and imaginations of the future. Further, narratives articulate moral questions that probe the implications of past events for our lives today (Haste & Bermudez, 2017). Different scholars argue that it is precisely the narrative structure of historical consciousness what allows individuals to see themselves as historical creatures, orient in time, and contextualize their identity (Ricoeur, 1983; Rüsen, 2004; Seixas, 2006). Narrative is therefore a fundamental meaning-making tool. But as a cultural tool, historical narratives are socially situated and interpretative reconstructions of the past, driven by the concerns we have and the questions we ask in the present and by the social functions that, implicitly or explicitly, we attribute to them. This applies to different kinds of narratives. Communities generate social narratives to give meaning to their experiences and to preserve or erase them from collective memory (Andrews, 2014; Bar-Tal, 2000; Ricoeur, 2004). Yet, since narratives embody a vantage point and are politically positioned, minorities, marginalized or alternative groups within or outside a community maintain parallel narratives. A considerable amount of empirical research has been devoted to the analysis of how teachers, students and textbook narratives deal with the differing perspectives of dominant/marginal or majority/minority groups (Anderson, 2012; Anderson & Metzger, 2011; Barton & McCully, 2005; Clark, 2007; Epstein, 2009; Shear, Knowles, Soden, & Castro, 2015). Narratives also result from the strategic production of particular groups or organizations (including the Nation-State), which generate institutional narratives that instrumentalize the past in support of particular agendas. As studies of history curricula shows, *official* and *unofficial* versions of the past are constantly defined and redefined, specially following major socio-political changes (Ahonen, 1997; Carretero, 2011; Ferro, 2003; Oglesby, 2007; Tulviste & Wertsch, 1994). Finally, historiographical traditions also produce different academic narratives. Differences depend largely on the questions asked by historians, their theoretical approaches, and the sources and methods of analysis they use; but they also reflect ideological positions regarding the past and its relation to the present.

The concept of *narrative framing* denotes the different ways in which narratives provide frames of meaning within which we establish the nature and significance of events of the past, and negotiate our own sense of self and reality. Wertsch (2004) has shown how specific accounts in history textbooks conform to schematic narrative templates or master narratives that organize accounts of the past around key dominant motifs such as progress or freedom. Narrative framing consists of a predefined template that determines what is included and excluded from an account, and how events are interpreted in light of social values and motifs that define a storyline and provide a sense of direction and end-goal of historical processes.

In turn, discourse theorists stress the dynamic nature of narrative framing. They understand narratives as action-oriented productions that serve a chief social function of facilitating the negotiation of personal and collective identities and of the contested meaning of social events and practices (Billig, 1987; Gee, 2011; Haste & Abrahams, 2008). In this case, narrative framing refers to the active processes that come into play in producing and consuming historical narratives. According to Haste and Bermudez (2017), narratives become lay social theories through which people learn what to take for granted and what to question, what to regard as *natural* and *normal*, and what to regard as *problematic*. Further, narratives include and exclude certain events and actors, and of those included, some are placed in the foreground and others in the background. In this manner, narratives define what happened, who made things happen and on whom, and what aspects should be regarded as more or less important. Historical actors make available certain identity categories that allow readers to position themselves and others, and thereby engage in a dynamic process of identity building (Bermúdez, 2012; Harré & Moghaddam, 2003). Thus, the representation of historical actors entails normative claims about how one ought to act.

Narrative research and the concept of narrative framing have been instrumental to scholarship on the intersection of history, civic and peace education. Studies in peace education document how narratives of war affect the way that individuals understand particular situations of conflict (Bekerman & Zembylas, 2012; Salomon, 2004; Raviv, Oppenheimer, & Bar-Tal, 1999). Bar-Tal (2000) notes that these narratives provide youth with collective memories and a collectively held ethos that explain the nature and history of the conflict, and each side's role in it, justifying one's own position, and

denigrating the other's. In the field of history education, an increasing number of studies investigate how different societies teach about their violent past. Scholars point to the challenges of teaching about *difficult histories*, or uncomfortable episodes of collective memory on which there is no single narrative that is accepted by all (Barton & McCully, 2007; Cole, 2007; Garrett, 2011; Hess, 2010; Savenije, van Boxtel, & Grever, 2014; Sheppard, Katz, & Grosland, 2015; Zembylas, 2014). As competing narratives are brought to the classroom, making sense of these uncomfortable episodes of the past requires facing various intellectual, ethical and emotional complexities. School history becomes a prime site of negotiation, particularly as curricula, textbooks, teachers and students evoke different social, institutional, and academic narratives. In this paper we focus on the narratives included in history education resources, and what they make available to the readers.

2.2. Different narratives on the Spanish Conquest of America

The Spanish Conquest of America is a prime example of a *difficult history* on which no agreement upon narrative exists, and the concept of narrative framing is useful to understand why and how competing narratives provide very different accounts about this event. We will highlight five different narratives that are easily identifiable as academic narratives, but intersect with social narratives and, in some cases, generate institutional narratives. These are by no means all the narratives that historiography has produced about the Conquest of America, but they appear to be the ones that have had the strongest impact in the production of teaching resources in the two countries included in this study. These narratives will be used as a framework for the analysis of how the Conquest of America is represented in history education resources.

Traditional historiography represented the Conquest as the Discovery of a New World and the subsequent process of civilizing the Indians and setting the basis of the culture we cherish today. Stern (1992) notes that at the time of the quincentennial, this narrative appeared as a neo-conservative form of 'hispanophilia' that purported that Spain opened to Native Americans the path of progress towards a better future. We will call this a 'narrative of civilization' in which the Conquest is understood as a historical achievement of Spain and as a process of cultural transmission of a language, a value system and a religion towards the American continent (Aram, 2008). Sánchez, Arias and Egea (2016) characterize this narrative as the traditional model of teaching the *Discovery* in Spain, which reflects a national-catholic ideology, in which historical milestones are led by successful (heroic) historical characters, and in which the native people of America are represented in a generic, and sometimes pejorative way, without geographical or cultural references.

Different historians have questioned the naive and misleading effects of the concept of discovery, not only from an indigenous perspective that asserts the existence of millenary cultures independently of European awareness (Horna, 2013; León-Portilla, 1966; Mann, 2005) but also from a European viewpoint. Already in 1958 O'Gorman argued convincingly that in the eyes of the early conquerors, America was more the product of *invention* than of *discovery*. Also challenging the celebratory rendition, most contemporary historiography recognizes the violence and devastating consequences of the Conquest. The annihilation of an indigenous population of about seventy million in the short span of fifty years lead Todorov (1982, 1984) to consider this "the greatest genocide in the history of humanity" (1984, p. 138). Bartolomé de Las Casas provided an early depiction of its cruelty; and since then, numerous scholars have evidenced the many abuses and injustices, and the desolation it brought about (Dri, 1991; Dussel, 1983, 1991; Halperín Donghi, 1992; Horna, 2013; Mann, 2005; Todorov, 1984).

Besides this shared recognition, historians offer disparate explanations of this event (Dussel, 1991; Dieterich Steffan, 1991). Different historiographical perspectives represent it as a) the original step towards the creation of a new capitalist world order, b) an invasion and genocide, c) a complex process of encounter between two cultural worlds, or d) the embryonic expansion of European modernity. Building upon their distinct dominant motifs we will refer to four other narratives: a Narrative of Domination, a Narrative of Devastation, a Narrative of Encounter, and a Narrative of Modernity.

The *Narrative of Domination* draws from Marxist and neo-Marxist historiography and structuralist theory, as well as from the philosophy and theology of liberation (Dri, 1991; Dussel, 1983, 1991; Stern, 1992). The rise in the 1960' and 70's of leftist political thinking, booming Latin American revolutionary movements, and the II Vatican Council, generated a new frame for a) questioning the Eurocentric discourse that propounded the progress brought by the Conquest, b) focusing the analysis on the power relationships that led to pillage and exploitation, and c) exposing the tight structural relationship between processes of evangelization and domination. Marxist historiography advocated for going beyond a positivist analysis that reduced history to the actions and experiences of individual empirical subjects. This made possible an explanation of the process of domination based on revealing the underlying dynamics and relationships that while not evident to the consciousness of historical actors, determined their actions and beliefs (Sánchez Ferlosio, 1991).

In turn, the *Narrative of Devastation* draws from different strands of Latin American and cultural studies, as well as from the reflection of Indigenous movements. As Dieterich Steffan (1991) points out, Latin America witnesses throughout the 80's the onset of neo-liberal reforms at the same time that the dominant paradigms of capitalism and socialism showed serious challenges. Faced with this landscape after a long history of colonialism, many turned their eyes back toward the indigenous past, to find in it a sense of identity and self-worth (Sánchez Ferlosio, 1991; Horna, 2013). In the years prior and following 1992, indigenous movements and various sympathetic intellectuals raised their voice to condemn the massive celebrations of the 5th Centennial challenging also the conventional discourse that underscored the ideas of *hybrid cultural heritage* and *mestizaje* (Dussel, 1991; Stern, 1992; Todorov, 1982, 1984). These accounts privileged the voice and experience of Indigenous cultures previously excluded from historical accounts.

The *Narrative of Encounter* draws upon a tradition of social and cultural history influenced by the Annals School that investigated economic processes, social life and mentalities, giving lesser attention to political themes. The Annals' influence is also visible in its hostility to the class analysis of Marxist historiography. With an anthropological inclination, this tradition focused historical inquiry about the Conquest of America on the reconstruction of social worldviews and practices, their expressions in micro-histories of daily life that shaped relations between actors, and their transformation in long-term processes. Páramo (1992) argues that many of the most painful episodes of the conquest and colonization resulted from the misunderstanding between Europeans and Native Americans around issues on which they were extraordinarily different (e.g. the value of gold and the economy, religion and morals). However, he says, "they were also surprisingly similar in other aspects, and it is notable that despite the distance and novelty there was also communication and coherence" (p. 127). These scholars also draw from theories on the ethics of communication advanced by the Frankfurt School and developed in Latin American philosophy and theology of liberation. From this perspective, Dussel (1983, 1991) developed a critical account of the Conquest as a cultural encounter between *others*, that is, a cultural encounter marked by dialogic boundaries and inequality. Todorov (1984) also raised the question of the construction of *otherness* in this encounter, and the tragic moral consequences it brought about.

The *Narrative of Modernity* draws from a tradition of Colonial historiography that investigated the origins and dynamics of the Colonial state, economy and society in America (Stern, 1992). Seen as the preamble of colonial times, the Conquest is the time of transfer of Spanish political, social and economic institutions, and the beginning of their adaptation as they interplay with the institutions, social practices and mentality of indigenous societies (Lynch, 1992; Sempat Assadourian, 1992). Arguing with Marxist historiography, this tradition stressed that analytic categories and explanations should emerge from the empirical analysis of data about events in their context, rather than from imposed theoretical models that led to sweeping generalizations (Colmenares, 1990). This influence is visible in the emphasis that the Narrative of Modernization puts on explaining the complex interplay between spheres of society, rather than asserting the pre-eminence of economic structures that predefine power relations. It also manifests in the effort to explain Spanish actors and their experience in context, in ways that, as Stern (1992) argued, frees them from "the kingdom of immeasurable

historical demons” and restores them to more recognizable human dimensions - “exploiters, power-seekers, visionaries and partner beneficiaries whose projects of social dominance were crammed with struggles, initiatives and responses from within and from outside” (pp. 37-38).

2.3. Political violence

This study aimed to identify what narratives of the Spanish Conquest of America appear in history education resources today, and more specifically, how different narratives represent the violence inherent to this historical process. For this reason, it is important to clarify the concept of violence used in the analysis. Of the different manifestations of violence we focus on political violence (rather than e.g. gender violence, interpersonal violence), which is understood as the reliance on organized violence as a means of settling disputes and attaining allegedly higher political, social or economic goals (Barash & Webel, 2002). Galtung (1996) identifies three types of violence: direct, structural and cultural, in order to show that violence is not reduced to its visible and material manifestations (direct). Direct violence stems and is fed by other less visible forms of violence, which take place through social structures of exclusion and oppression (structural violence), and cultural practices that normalize and justify violence (cultural violence). The interplay between these different types of violence is useful to understand the different manifestations of violence during the Conquest of America.

Further, this conceptualization of political violence highlights its instrumental nature as a purposeful strategy in which the “other” is treated as a disposable means to achieve disputed goods. Said in other terms, violence is a purposeful strategy to obtain desired goals through the domination or annihilation of others who are rendered as obstacles to ones self-satisfaction, or as beings of lesser value that deserve a violent treatment. Different scholars argue that this instrumental nature renders violence as a profoundly immoral approach to conflict (Arendt, 1970; Bernstein, 2015; Galtung, 1996; Todorov, 1984). Therefore, a critical understanding of violence involves more than the depiction of direct physical violence. It requires a clear exposition and discussion of the different forms of violence, their interaction, and the magnitude of its dramatic consequences.

2.4. Textbook narratives of the Spanish Conquest of America

Empirical research on this matter has clustered in two topics. A first topic has focused on whether students of Spanish and Latin American countries are taught the same or different stories, and the extent to which textbooks in each context reproduce an official account (Carretero, Jacott, & López-Manjón, 2002; Carretero & Kriger, 2011). For instance, in their study of Mexican and Spanish textbooks published before 1994, Carretero et al. (2002) found that both countries deployed a master narrative directed towards the building of a national identity. However, Spanish textbooks narrated the discovery of America, and described the heroic enterprise of a handful of Spaniards who, facing many obstacles, carried out the enormous task of exploring and colonizing the continent, bringing cultural advancement and laying the foundations of what is now Hispanic-America. In contrast, Mexican textbooks told the story of two cultures of equal status that met, mixed and transformed. This account stressed both the harmful impact for Indigenous people and the birth of a new mestizo culture.

A second topic focuses on how representations of the Conquest have changed over time, reflecting both social transformations and the influence of new historiographical traditions. Up until the mid-1980s the dominant account in history textbooks in most Latin American countries portrayed the Conquest as a process of civilization (Braslavsky, 1991; Colmenares, 1991). This account omitted or misrepresented the experiences and perspectives of Indigenous cultures, depicted western-Christian culture as superior, and concealed long-term economic and political processes. Likewise, Spanish textbooks glossed over socioeconomic practices such as slavery or

the subjugation of indigenous people (Carretero, et al., 2002; Carretero & Kriger, 2011). However, different studies show a progressive abandonment of the account of civilization (Colmenares, 1991; Valls, 2013; Von Borries, 1991; Sánchez, Arias, & Egea, 2016). Throughout the 1980's, textbooks started to incorporate other accounts that described the diversity of native cultures, introduced new language and contents that challenged the traditional depiction of Indigenous people as 'savages', and touched on issues such as the demographic catastrophe, economic exploitation, or cultural exchange between European and Indigenous cultures.

These previous studies provide important points of reference for our research. We maintain the comparative approach between Spanish and Latin American contexts, but for the latter we focus on Colombia, a country that had not been considered in previous studies. We also analyzed teaching resources produced in a wide span of years (1970-2011). Even though our interest was not to examine how narratives change over time, this ensured that our sample included enough variety of narratives and their corresponding representations of violence. Compared to previous studies, our interest went beyond identifying the official narratives that dominate history textbooks. Given the diversity of academic and social narratives on the topic, we were curious to see if and how they had translated into the accounts of the Conquest of America provided by different history education resources. In addition, we wanted to take the analysis a step further, focusing on how the different narratives represent the violence of the Conquest. This important issue has not been analyzed explicitly or systematically.

2.5. *The Conquest of America in the history curricula of both countries*

The topic of the Conquest of America appears in similar places in Colombian and Spanish curricula. In the first case, the topic is studied in the second year of Basic Secondary Education⁴(called 7th grade), as part of the subject of Social Sciences. In Spain, the Conquest is typically studied in second year of Compulsory Secondary Education (ESO) as part of the subject of Geography and History⁵. Table 1 presents basic information about the place that the topic occupies in both curricula, as well as the related evaluable learning standards.

It is difficult to assert how much time is spent on the Conquest of America during school hours in both countries. However, an analysis of the curriculum and of the table of contents of textbooks gives us a general idea on this matter. In the case of Colombia, a whole thematic unit is dedicated to the Conquest and Colony in America, starting with the indigenous societies prior to the Conquest, up to the colonial institutions. This unit covers the factors that allowed the arrival of Europeans to America, the Conquest of America, and the consequences of this process.

In contrast, in the Spanish curriculum the Conquest of America is a topic of secondary importance. The curriculum for the first three years covers from Prehistory until the end of 17th century. Within that, one content block is devoted to the Modern Age, which includes three topics: a) Renaissance and Humanism, b) Geographical discoveries, and c) Modern monarchies. Within the topic of *Geographical discoveries* students learn about *Castile and Portugal* and *Conquest and colonization of America*.

4 This corresponds to the second cycle in the formal education system in Colombia; it is composed of four grades, each one year long, named from sixth to ninth, usually starting at the ages of 11 or 12 years (Ministerio de Educación Nacional, <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-233839.html>).

5 The Educación Secundaria Obligatoria (Compulsory Secondary Education) is an obligatory educational cycle that completes basic education. It consists of four academic courses that are usually held between 12 and 16 years of age (Ministry of Education Culture and Sport, <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-secondary.html>). The curriculum defines that the topic of the Conquest must be taught within the first three years of ESO.

Table 1
The Conquest of America in the curriculum

	Colombia	Spain
School grade	2nd year of Secondary Basic Education	2nd year of Compulsory Secondary Education
Subject	Social Sciences (include History, Geography and Democracy)	Geography and History
Subject approximate weekly hourly intensity	3-4 (one of the nine compulsory subjects. All together must occupy at least 80% of the class schedule)	3-4 (one of five structural subjects in the ESO's curricula. This subject must occupy at least 50% of the total class schedule)
Subject sub-section	Geography and history	History
Topic importance based on hierarchy in curricula	Block 6: Conquest and Colony in America >Conquest of America	Block 3: History >Modern Age >Geographical discoveries >Conquest of America
Assessable learning standards related to the Conquest of America	Identify the economic, social, political and geographical factors that led to the Conquest of America. Analyze the consequences of the Conquest and the Colony, from a social, political, economic and cultural perspective.	Explain the different causes that led to the discovery of America for Europeans, to their conquest and colonization. Weigh conflicting interpretations about the conquest and colonization of America.

Source: Own elaboration based on the Royal Decree 1105/2014 for Spain, Law 115 of 1994 and Basic Standards of Competencies in Social Sciences (2004) for Colombia.

3. Methodology

This qualitative study investigated two research questions: a) What narratives of the Spanish Conquest of America appear in history education resources used in Spanish and Colombian schools? (b) How do the different narratives of the Conquest of America that appear in different educational resources represent the violence inherent to this historical process? The decision to focus the analysis on these two countries stems from the larger research project of which this study is part. *Understanding Political Violence Through History Education* was a qualitative international research project on history education and its potential contribution to the construction of cultures of peace. The research was conducted in Spain, Colombia and the United States. Three historical events were selected in each country to focus data collection and analysis. The Conquest of America

was a shared event selected for the cases of Colombia and Spain⁶.

Data for this study was collected during 2013-2014. The sample included nine history-education resources published between 1970 and 2013 that are still used to some degree in Colombian or Spanish schools. The time-span of the sample was purposefully designed to capture a diversity of narratives of the Conquest of America offered by different historiographical traditions. In order to identify possible teaching resources, we consulted with educators who had taught the topic and with textbook authors, booksellers, and other researchers on the topic. Based on their nominations, we selected nine resources using the following process and criteria.

We first selected two history textbooks for each country, which were recently produced by large publishing companies. The purpose of this criterion was to include textbooks that followed the official curricular guidelines and were widely sold and used.

We then included one additional history textbook per country, but the rationale here was that they represented some kind of innovative effort (when first produced), either in its content or in its pedagogic approach. These textbooks were not necessarily produced by large publishing companies nor recently published. Their innovative feature referred to the time when they were first produced.

Finally, we added three other educational resources that were not designed or used as conventional textbooks, but were nominated by teachers and booksellers as important additional teaching resources, despite their years of publication. They were written or produced by scholars or research centers, and they did not follow any official curricular guidelines. The main criterion here was that they offered different perspectives on the topic, for instance, informed by different historiographical approaches. Only Colombian resources were included following this criterion because no such resources were nominated by teachers, authors or booksellers in Spain. It is worth noting that the only resource nominated (SP-KAIROS-2003), corresponded to criterion 2 (innovative textbooks). Interestingly, one of the Colombian resources, the book "Un Mundo Jamás Imaginado (A World Never Imagined), 1492-1992"⁷, includes several chapters written by Spanish historians, but it is not used in Spanish Schools. Table 2 specifies the sampling criteria and the resources selected to match them.

From each of the nine resources in the sample we selected the narratives contained in the chapters or sections dedicated to the Conquest of America (1500-1550), and when applicable, specifically focused on the Conquest of the Nueva Granada, which included what is currently Colombia.

Data analysis was conducted in two phases. The first phase addressed the first research question: What narratives of the Spanish Conquest of America appear in history education resources used in Spanish and Colombian schools? This analysis employed both an emic and an etic or theory-driven coding strategy (Saldana, 2012). Data were first coded inductively to identify salient or recurrent themes in the representation of historical events and actors. These themes were then clustered in categories that corresponded to the different academic/social traditions identified in the theoretical framework. Table 3 synthesizes the final categorization of themes into four narratives of the Conquest identified in the resources analyzed. Three researchers coded the data separately, and met to discuss and arrive at mutually agreeable themes, coding, and categorizations.

Once the coding was concluded, all the excerpts from different teaching resources that were coded under the same category (narrative) were pulled together in a N-vivo report. Four reports were used to craft four narrative profiles (Maxwell, 2013; Miles & Huberman, 1994) that synthesized how each narrative explained the Conquest of America.

6 For further details, visit: <http://undervio.deusto.es>.

7 From which we extracted one chapter on the Conquest of Nueva Granada coded as (CO-MELO-1992).

Table 2

*Criteria for textbook sampling*⁸

Criteria 1: History textbooks recently produced by large publishing companies
Santillana (2013) <i>Sociales 7. Los Caminos del Saber</i> . (CO-SANTI-2013)
Norma (2011) <i>Sociales para Pensar 7</i> . (CO-NORMA-2011)
Santillana (2012) <i>Geografía e Historia 2 ESO. Proyecto Los Caminos del Saber. Vol. 2</i> . (SP-SANTI-2012)
Ibaizabal (2009) <i>Ciencias Sociales, Geografía E Historia 2 ESO. Proyecto i.By2</i> (SP-IBAIZ-2009)
Criteria 2: Innovative history textbooks
Norma (1987) <i>Historia de Colombia: Introducción a la Historia Social y Económica</i> . (CO-NORMA-1987)
Octaedro (2003) <i>Ciencias Sociales, Geografía E Historia, 2 ESO Proyecto Kairós</i> . (SP-KAIROS-2003)
Criteria 3: Other resources used by teachers
Galeano E. (1971) <i>Las Venas Abiertas de América Latina</i> (CO-GALEA-1971)
Vega, R. (1988) <i>12 de Octubre de 1492. ¿Descubrimiento o Invasión?</i> (CO-VEGA-1988)
Melo, J. (1992) <i>La Conquista de la Nueva Granada 1- Las Primeras Expediciones a la Costa Atlántica</i> . (CO-MELO-1992)

Source: Own elaboration.⁹

The second phase of analysis addressed the second research question: How do the different narratives represent the violence inherent to this historical process? This analysis employed a discursive approach to operationalize the concept of 'narrative frame' in a set of analytic questions to examine different aspects that shape the representation of violence (see Table 4). Data compiled in the narrative profiles (developed during phase 1) were examined against these questions by three separate researchers who then met to compare and discuss their responses and arrive at mutually agreeable interpretations.

8 For ease of readability, we use codes to refer to the resources. Codes indicate the country of use, the publisher or author, and the year of publication. See the References section for bibliographic details.

9 Notes about these textbooks:

CO-NORMA-1987 was among the first to introduce a critical historiography focused on social and economic processes. Booksellers note that it is a popular item in the market of used books, and several Colombian teachers confirmed that they use it as a supplementary material to plan their lessons or provide additional reading material.

SP-KAIROS-2003 was part of an alternative history education project (KAIROS) that aimed to engage students in active historical inquiry and develop their capacity for historical understanding. It is still used as supplementary material, particularly by teachers interested in constructivist teaching and learning.

CO-GALEA-1971 is an iconic account of Latin American history written for a lay audience by an acclaimed intellectual of the Latin American left. It continues to be a best-seller and many Colombian history teachers still use it as a prime companion resource.

CO-VEGA-1988 was written by a respected Marxist historian to communicate to a lay audience the history of the Conquest told from the perspective of the vanquished. It is marginally used today, but several Colombian teachers remarked on how it made a difference in their teaching of this topic.

CO-MELO-1992 is a chapter in a book "Un Mundo Jamás Imaginado 1492 (A World Never Imagined), 1492-1992" written for young people by leading international historians at the time of the V Centenary of 1492. We selected the chapter focused on the Conquest of the Nueva Granada, which included what is currently Colombia. This book has been reprinted several times, and is still quite popular. Booksellers noted that new editions sell fast.

Table 3
Salient themes and narratives

Narrative of Encounter	Narrative of Modernity
Cultural diversity	Social, economic, political and cultural transformations (Europe)
Two-way exchange	
Mutual transformations	
Multicultural legacy	
	New needs and possibilities (Europe)
	Exploration and new settlements (America)
	Emergence of colonial institutions
Narrative of Domination	Narrative of Devastation
Transformation of power relations (Europe)	Wealth of Indigenous ancient cultures
Exploitation and domination	Invasion and extermination
Accumulation of wealth	Indigenous resistance
New world order	Material and cultural loss

Source: Own elaboration.

Table 4
Analytic questions for a discursive analysis of representations of violence

Analytic question	Shed light on how narratives...
What events are included and excluded?	Define 'what happened.'
What events (of those included) are placed in the foreground and background?	Establish what is more or less important.
What historical actors are included and excluded, and which are given more or less voice?	Emphasize or marginalize perspectives
What events, actors and practices are labeled or characterized as violent?	Position different actors, and define how the reader should regard them.
What actions and practices are attributed to the different historical actors? What qualities, motives, and needs are attributed to explain them?	Grant or remove agency and responsibility for violence.
How are events located in or dislocated from long-term processes and larger scenarios?	Define the scope and significance of particular events. Imply necessity, purpose and consequences of violence.
What stances does the text adopt regarding the use of violence?	Define what violent practices are taken-for-granted, normalized, justified, questioned or challenged.

Source: Own elaboration.

3.1. Comparative approach

As explained earlier, the goal of this study was to determine how violence is represented in different historical narratives of the Conquest of America, and the extent to which violence is made an object of critical reflection. While the main purpose was not to compare national textbook narratives per-se, the inclusion of Colombian and Spanish textbooks was expected to provide the sample of data with a greater diversity of narratives¹⁰. Given the visible disparity of viewpoints expressed in the public realm in Spain and in Latin American countries regarding the Conquest and the moral import of its violence, it was assumed that such difference would also be manifested in history textbooks. This assumption was also in line with the findings of previous research (Carretero et al., 2002; Carretero & Kriger, 2011). The first phase of analysis, focused on establishing the different narratives of the Conquest that appear in teaching resources, maintained a comparative approach leading to identify which narratives were more or less prominent in the different resources of both countries. Yet, once the four narratives were identified, the comparison between Colombian and Spanish textbooks was put aside. The second phase of analysis focused on reconstructing how each narrative framed the representation of violence. This shift in analytic focus was also supported by the fact that, as it will be explained in the following section, there was not a notable difference in the narratives that appeared in the history textbooks of the two countries.

4. Findings

The first phase of the analysis identified four narratives about the Conquest of America present in the history education resources analyzed: *A Narrative of Encounter*, *a Narrative of Modernity*, *a Narrative of Domination*, and *a Narrative of Devastation*. No significant elements of a Narrative of Civilization were found in this sample.

The detailed analysis of the content of each narrative evidenced that they tell in fact very different stories about the Conquest of America, depending on how they define starting and ending points, include and exclude facts and actors, and situate different aspects in the foreground and background of the account. What is most relevant in these findings is that the representation of violence depends on the narrative frame. Different narratives recognize different types of violence, they position victims and perpetrators in particular ways that attribute agency and responsibility, and they give more or less attention to the gains, costs and consequences of violence. Table 5 synthesizes and contrasts the four representation of the Conquest and the narrative framing of violence in each one.

¹⁰ For a similar reason, the sample included teaching resources used today but produced over a wide span of years, even though our study did not intend to analyse how narratives have changed over time.

Table 5.
Framing of violence compared

Narrative of Encounter	Narrative of Modernity
<p>Mistreatment and cultural imposition. Tone: Regretful /conciliatory. Violence was circumstantial > The ‘encounter’ was unequal and not always harmonious. Unclear agency and responsibility. Little is said about the “othering” of Indigenous people in the ‘encounter’. Acknowledges violent episodes BUT the magnitude and depth of this violence is watered-down. Foreground > Cultural diversity, equal worth, and two-way exchange and transformations. Background > Inequality, cruelty and destructiveness of the ‘encounter’.</p>	<p>Killings, massacres, pillage, abuse, slavery (Physical, social and economic violence). Tone: Disapproval. Violence was circumstantial > Conquering troops used violence and left damage behind Spanish agency & responsibility. Indigenous fight back in self-defence. Little elaboration on Indigenous experience of violence. Acknowledges physical, social and economic violence BUT systematic nature, and dramatic consequences are not represented. Foreground > Emergence of European Modernity, new needs and possibilities, Spanish expansion, new colonial institutions. Background > Indigenous experience, systemic nature of violence and dramatic consequences of the Conquest.</p>
Narrative of Domination	Narrative of Devastation
<p>Plunder, domination and exploitation (Physical, cultural and structural violence). Tone: Denounce / blame. Violence was instrumental (means to an end) > It facilitated the accumulation of wealth. Agency is diffused but Spain and Europe benefit from violence. Little elaboration on Indigenous experience of violence. Exposes underlying dynamics that sustain violence BUT agency is diffused and violence appears as an inevitable force. Foregrounds > Accumulation of wealth. Primacy of economic interests, socio-political systems that sustain them. Background > Individual agency, context and choices. Differences among actors and complex alliances and confrontations.</p>	<p>Plunder, annihilation and cultural devastation (Physical, cultural and structural violence). Tone: Outrage. Violence was the essence of Spanish occupation and genocide. Spanish agency & responsibility / Indigenous agency and legitimacy of violent resistance. Describes the experience of violence (suffering and loss) from an Indigenous perspective. Connects physical social, economic and cultural violence. BUT violence is questioned depending on the actors and context. Foregrounds > Indigenous cultural wealth and resistance, material and cultural loss. Background > Perspective and experience of Spanish actors, complex confrontations and alliances that existed among Spanish actors and between Spanish and Indigenous people.</p>

Source: Own elaboration.

In the pages that follow we flesh out these findings in detail. We reconstruct how each narrative represents the Conquest of America, and discuss how each narrative frames violence.

Besides the narrative framing of violence, a striking finding was that few history education resources were dominated by one single master narrative. Rather, most of them integrated themes from different narratives into what seem coherent accounts of the Conquest. Calculating the percentage of text coded as corresponding to each narrative, we estimated the distribution and preponderance of these narratives in the teaching resources examined (See Figure 1).

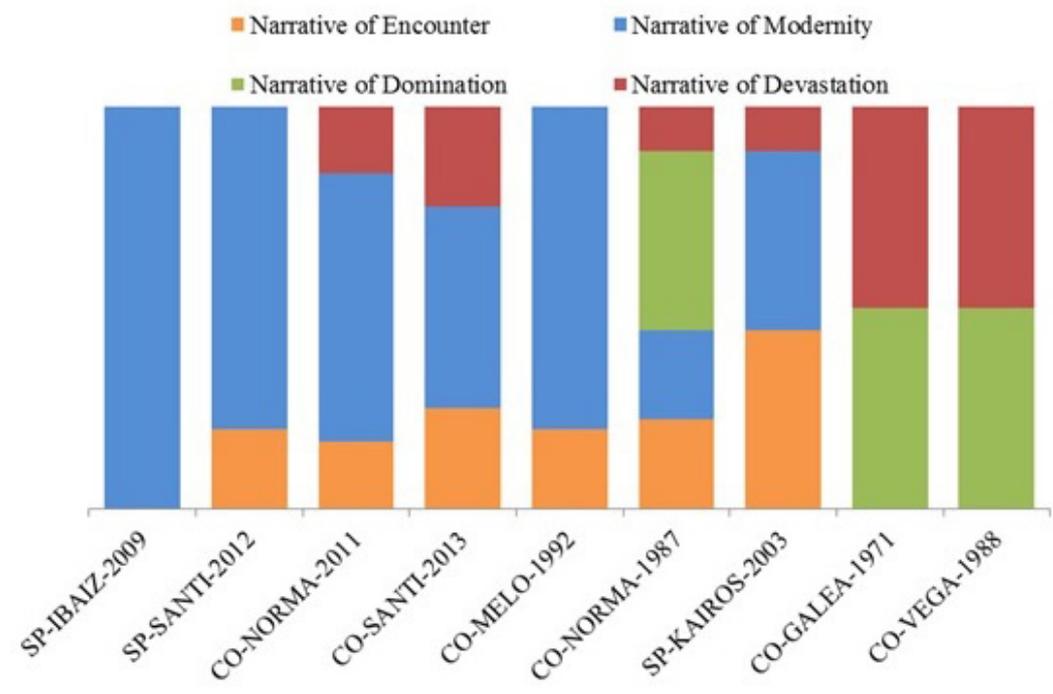


Figure 1. Distribution of narratives in resources examined
Source: Own elaboration.

The Narrative of Modernity is clearly preponderant across textbooks, both in Colombia and in Spain, while it is virtually absent in the other resources (non-textbooks) published in 1971 and 1988. The Narrative of Encounter appears in all but one of the recent and older textbooks, but rather marginally. The Narrative of Domination does not appear in recently published textbooks, neither in Colombia nor in Spain, while its presence is noteworthy in the resources published in 1971 and 1988, as well as in the 1987 textbook. Finally, the Narrative of Devastation appears prominently in the 1971 and 1988 resources, and marginally in the recent (2011, 2013) and older (1987) Colombian textbooks, and in the Spanish innovative textbook (2003). This narrative is absent from the two recently published Spanish textbooks (2009, 2011) and also from one of the Colombian resources that is not a textbook.

A third interesting finding was that there is no radical discrepancy between Spanish and Colombian textbooks, as we had expected. Textbooks in both countries privilege the Narratives of Modernity and Encounter, and there are no signs in either country of a narrative of Civilization. However, it is also visible that current Spanish textbooks do not include elements of a Narrative of Devastation that portrays the destruction and genocide, which appears, even if marginally, in Colombian textbooks and in the Spanish alternative resource.

4.1. Narratives of the Conquest

a. Narrative of Cultural Encounter

The Narrative of Encounter represents the Spanish Conquest of America as a process of communication and exchange between cultures that understood themselves in very different terms, but engaged with each other through various symbolic and material processes. The narrative foregrounds the cultural differences between Indigenous and European societies, but also their equal worth. These themes mark the beginning of a narrative plot that highlights the diversity and wealth of millenary Indigenous cultures that existed prior to Spanish arrival. For instance, SP-KAIROS-2003 point out the technological advances achieved in the field of agriculture by the Mexicas: “In order to gain terrain for cultivation from the Lake, they developed a technique that allowed them, through rafts made with canes and cloth, to hold peat above the water” (p. 126), and then claimed that none of the coetaneous European countries had managed to take advantage of swamps with such efficacy.

The account describes the encounter between these Indigenous societies and Spaniards. After Columbus’ first meeting with the Taino people in 1492, the narrative focuses on the on-going exchange of goods and customs between America and Europe. CO-MELO-1992 describes the socio-cultural exchanges that took place in the context of the *encomienda*, a system of dependent labor and tribute that granted Spanish conquerors control over groups of Indigenous population.

[The encomienda] served the purpose of safeguarding the conquistadors’ lives and making indigenous people learn the Spanish culture: the language, religion, some European crops and customs. Spaniards, in turn, also learned various indigenous customs, especially regarding food. The mestizos, children of Spanish men and Indigenous women, inherited the customs of both groups (p. 168).

The emphasis on two-way exchanges counters the idea of a unidirectional (civilizing) transformation. Instead, this narrative tells how the different cultures affected each other and gave birth to hybrid cultural legacies. According to CO-SANTI-2013, the Conquest entailed a re-invention of the world, because it affected everything, both in the new continent and in Western countries. For example, “Europeans proved that the Earth was round and had four continents (...), they were driven to re-think their geography, history and religion” (p. 206). In turn, “Indigenous people underwent an even more drastic change; not only did they had to change their territories, but they were also forced to take on the European religion, languages, cultures and even illnesses. On the other hand, new generations resulted from cultural union and mix, giving rise to new ways of viewing the world and the rights of cultures” (p. 207).

The narrative calls the reader’s attention to what remains of that exchange in America today, focusing particularly on socio-cultural legacies such as the “predominance of European languages (Spanish, English, Portuguese) in America and the miscegenation, resulting from the inter-breeding of the conquistadors and the conquered America” (CO-SANTI-2013, p. 200).

Aside of unavoidable references to individuals like Columbus, most of the characters are collective actors, which, even if briefly, are located in the sociocultural contexts that informed their beliefs and practices. Hence, SP-KAIROS-2003 explains that “The Aztecs possessed the land without private property (...) they were self-sufficient, with predominant relations of reciprocity and mutual aid” (p. 134); while CO-NORMA-1987 explains that, “From the 8th to the 15th centuries (...) the Peninsular Spanish, whose religion was Christian, struggled to expel the Arabs. The continuous struggle made the Peninsular an adventurous, belligerent and deeply mystical man” (p. 62).

Further, the narrative acknowledges that the ‘encounter’ was unequal and not always harmonious. In fact, some resources alternate terms between ‘encounter,’ ‘shock,’ and ‘clash’. In line with this, they also refer violent actions that describe the Conquerors’ mistreatment of Indigenous population and the imposition of their culture. For instance, CO-SANTI-2013 stated that Indigenous people “were forced to adopt” the European culture (p. 207). However, despite these

acknowledgments, the magnitude and depth of violence that characterized the Conquest is watered-down. Consider the following excerpt,

The evangelization of Indians was one of the conquistador's objectives. The Church founded schools in which indigenous cultures were studied in order to evangelize them effectively. But they also repressed indigenous religious practices considered to be mistakes that needed correction. The Christianization of Indians profoundly transformed their culture, to the point that the Christian element is currently definitive in their cultural manifestations (SP-KAIROS-2003, p. 145).

This excerpt asserts that evangelization was accompanied with repression. Yet, through language choices it lessens the violence. The destruction of complex cultural systems is referred to, softly, as a 'profound transformation'; and in saying that the Church evangelized Indians effectively "but also" repressed their religious practices, the two processes are somewhat dissociated, casting a shadow over the intrinsic relationship between evangelization and forced acculturation. Similarly, SP-SANTI-2012 refers to the asymmetric plunder of resources by simply stating that 'in exchange' of European foods and goods precious metals and agrarian products were "exported" (p. 186); and CO-SANTI-2013 says that Indigenous people "had to change their territories" (p. 207) rather than give them up. Silences are as telling as explicit language use. Little is said about the deeply rooted dynamic of "othering" of Indigenous people that tainted the encounter, or about the tragic legacies it left behind. Likewise, the depiction of 'mestizaje' as the result of the "inter-breeding" of European and Indigenous people obscures the asymmetry of these relationships that often amounted to violent rape.

All in all, this narrative does not include or invite an explicit reflection about the origins, dynamics and consequences of the violence inherent to the Conquest. Placing the themes of cultural diversity, two-way exchanges, and mutual transformation in the foreground of the account, the inequality, cruelty and destructiveness of the 'encounter' is displaced to the background. In this manner, this narrative seems to articulate a conciliatory discourse directed towards appeasing conflicting interests and experiences: Yes, the Conquest involved violence, but it brought two worlds together and laid the foundations of the diverse cultures we cherish today.

However, understanding how was the encounter between such different cultures does not need to imply concealing its violence. However, if the narrative constructed in education resources foregrounds the themes of cultural diversity and exchange at the expense of relegating the themes of inequality and otherness, the idea of a 'cultural encounter' becomes an euphemism that obscures violence. A similar pattern is found in textbooks in the United States, where historical narratives driven by the theme of multiculturalism increase the presence of minorities in different historical processes but tend to downplay conflict and inequality to promote consensus narratives of social cohesion, racial reconciliation, democratic progress and national development (Anderson & Metzger, 2011; Anderson, 2012). May and Sleeter (2010) argue that in conventional multiculturalism "the focus is on getting along better, primarily via a greater recognition of, and respect for, ethnic, cultural, and/or linguistic differences", but this curricular focus "abdicates any corresponding recognition of unequal, and often untidy, power relations that underpin inequality and limit cultural interaction" (p. 4).

b. Narrative of the Expansion of European Modernity

The Narrative of Modernity represents the Conquest of America as the early process of Spanish-European expansion in the New World, marking the beginning of the modern world, and in particular, the prelude of colonial times in America. The plot starts in Europe, highlighting a host of social, political, economic and cultural transformations that set the stage for Columbus' expeditions. As CO-SANTI-2013 explains, various factors motivated Spanish expansion across the Atlantic:

Blockade of trade routes through the Mediterranean (...); increase in merchants' and bankers' economic capacity and interest in funding expensive voyages (...); commercial interests, which fostered technical advancements in navigation, astronomy, [and] cartography; political and religious unification of the Spanish territory (...); definitive expulsion of Moors from the Iberian Peninsula (p. 204).

These descriptions emphasize the sense of newness that surrounded the incipient formation of the modern absolutist state in Spain and the mercantilist economy in Europe. These transformations opened new needs (trade routes, sources of gold, markets, religious mission) and new possibilities (private resources, economic capacity, scientific and technical tools) generating an expansive momentum that led the Spanish to the New World.

Following the description of Columbus' first voyage and landing, this narrative focuses on the subsequent inland explorations, and the transformation of private adventures into formal conquering enterprises that connected individual conquerors with the Spanish Crown. CO-SANTI-2013 explains that "the first expeditions to American lands were an adventure for the Spanish troops; firstly, on the coasts and thence, toward the interior; these adventures gradually turned into Conquest processes, when the European explorers began to dominate nuclei of indigenous population" (pp. 208-209). These accounts describe the micro-dynamics of the expeditions that founded cities and took gradual control over land and population. Over time –the narrative goes on– new relationships and institutions developed in the New World, extending and adapting elements of the Castilian modern state, because America was perceived as a prolongation of Spain (SP-SANTI-2012). For example, SP-IBAIZ-2009 point out that the American territories "were organized politically and administratively through new structures and that the most significant was the so-called 'Encomienda', which took place in the agricultural domain" (pp. 243-246). The account thus ends in America under Spanish rule, as these newly implanted institutions give way to the Colonial era.

In this account of exploration and settlement, the Conquest is the work of cartographers, sailors, soldiers and priests; ordinary people lured by the fantasy of a new world, the prospect of gaining wealth and status, or a missionary spirit. Yet, individual actors embody social groups (e.g. bankers and merchants) and institutions (e.g. Governors, Monarchy), within which exist different perspectives and interests. The characters portray a Spanish society in tension and transformation, for example regarding the hierarchy and conflicts among conquistadores, or the conflictive relationships between the Crown and the *encomenderos*.

Compared to European actors, Indigenous actors take a secondary role. They appear in the narrative as conquerors advance in their journeys; and whether they embrace them amicably or defend themselves, most of their actions are responses to what Spaniards do. Yet, in describing their relationships, the conquerors are often positioned as perpetrators of violence, and indigenous violence is regarded as self-defense. This is mostly visible in Colombian resources: "The Spaniards' habit of capturing and enslaving Indians, aggravated by the violence some exerted in trying to force the Indians to give them gold (...) moved the natives to begin using weapons to receive the Spaniards: above all, bows and poisoned arrows" (CO-MELO-1992, p. 161). With Rodrigo Alvarez Palomino in charge of the new settlement, the city had temporary prosperity, based on the pillage of Indigenous populations. Pedro Vadillo was named Governor of Santa Marta, but the looting and the abuse continued (CO-NORMA-1987, p. 71).

As these excerpts evidence, this narrative depicts different forms of physical and social violence (killings, pillage, slavery, etc.) conveying a clear tone of disapproval. It also explicitly attributes agency and responsibility to Spaniards. Nevertheless, these descriptions of violence seem to fall short if we consider the scale, systematic nature, and dramatic consequences that are not represented here. Three discursive features help to explain this:

a) The Narrative of Modernity is constructed primarily through the eyes of the Conquerors, so while violent episodes are mentioned, there is little elaboration on the experience lived by Indigenous communities or on the effects this violence bore upon their ways of life.

b) The narrative plot, structured around the process of exploration and settlement, portrays violence as an effect of the Conquest -the damage left behind as the conqueror troops advanced - rather than as an intrinsic quality of it.

c) The emphasis put on the ambition of Conquerors, an uncontrollable thirst for gold and power that was exacerbated as expeditions advanced, highlights the personal and circumstantial manifestations of violence while it obscures the systemic nature of the conquerors' violence, the institutional basis that made it possible, the social discourses that justified it, and the profound consequences it had in an array of social relations that derived from it and remain to our days.

c. Narrative of Domination

The Narrative of Domination represents the Conquest as a cog in the gear system that mobilized the original accumulation of wealth that made possible the development of European capitalism. This narrative emphasizes the primacy of economic interests and the socio-political systems that sustain them. The plot begins by explaining the social transformations that redefined power relations in Europe. CO-NORMA-1987 argues that the Discovery of America was a consequence of the expansion of commercial capitalism; also explains that "the expansion of commerce stimulated the development of a monetary economy in Europe. However, currency was scarce and it was necessary to find new productive sources of gold and silver" (pp. 60-64). Also describes some stages of this process, like how the bourgeoisie was formed and the dynamics of the original accumulation of capital. Likewise, CO-VEGA-1988 point out how the unification of Spain allowed the monarchy to "subordinate the nobility and aristocracy, to create a national army and to expel the last Moorish bastion from Spanish soil" (p. 36).

These transformations propelled Europe to a position of global supremacy inaugurated with the Conquest of America. The plot moves quickly through voyages and first encounters to focus on the transformation of the initial plunder into systemic relations of domination and exploitation that defined colonialism. In CO-GALEA-1971 students read,

Metals grabbed from the new colonial dominions not only stimulated European economic development, one may even say that they made it possible. The looting of accumulated treasures was followed by systematic exploitation in mine pits and tunnels, through the forced labor of Indians and black slaves who had been abducted in Africa (...) All along the process, from the extraction of metals to the supply of foodstuffs, each region (...) produced what was expected from it by Europe: Each product, stowed in the hold of galleons that ploughed the ocean, became a purpose and a fate (p. 44).

The narrative concludes announcing the creation of a new world order that reconfigured relations in every order, in and between America, Spain and Europe.

The discovery and conquest of America marks the dawn of Capitalism in Europe (...) Nevertheless, for Spain things were different, for industrial and productive sectors do not consolidate there; rather, parasitic gentlemen and the landowner nobility were strengthened. They lived comfortably off America's gold and silver, as well as off the Spanish people's misery (CO-VEGA-1988, p. 40).

Very few individual actors feature in this narrative. For the most part, the Conquest is a story of collective actors -aristocrats, bourgeois, peasants, artisans, merchants, priests, Indians and black slaves- which are characterized by the function they serve in the machinery of Capitalism (producing, buying, selling, accumulating wealth, evangelizing, or working in mines and pits). Framed like this, plunder and exploitation were not so much a matter of the excessive behavior of ambitious men, but rather part of the cycles of capital investment, circulation and accumulation: Emerging Capitalism generates the 'development of a monetary economy' that requires 'productive sources of gold and silver', as well as raw materials, labor force and markets. While this narrative exposes the underlying

structures and dynamics that drove historical actors, these are for the most part stripped off agency, merely enacting the dictates of a system. Indians too have little agency, as they are positioned as objects of the action of others who subdue, enslave and abduct them.

The language used provides a charged portrayal of violence. The Conquest is a process of plunder and exploitation. Europe snatched America's treasures, and condemned Indigenous peoples and black slaves to forced labor in mines and pits. More than cases of individual, sporadic or circumstantial mistreatment, this narrative highlights the systemic and relentless violence that was necessary to dominate indigenous peoples. Violence is explained as an intrinsic structural quality of the Conquest that served the function of facilitating the accumulation of wealth. This instrumental nature of violence is further stressed by calling attention to the tight relationship between evangelization and domination. The Church is positioned as another piece of the machinery, in which different gears operate in concert. The Church provided the worldview that legitimated the domination and violence; CO-GALEA-1971 claims that "The sword and the cross marched together in the Conquest and plunder of Latin America" (p. 30); and point out the relevance of the ideological justifications:

The bleeding of the New World became an act of charity, an argument of faith. (...) The viceroy of Mexico considered there was no better remedy than work in the mines for curing the Indians' 'natural evil'. Juan Ginés de Sepúlveda, a renowned Spanish theologian (...), argued that Indians deserved the treatment they received because their sins and idolatries constituted an offence to God (p. 63).

d. Narrative of Devastation

The Narrative of Devastation represents the Conquest of America as a Spanish occupation that, despite Indigenous resistance, annihilated the vast majority of the population and destroyed millenary cultures. The account begins in America, with detailed descriptions that emphasize the diverse yet advanced development of indigenous societies. CO-GALEA-1971 for instance, highlights their skills in engineering and architecture, as well as the "astonishing precision in which Mayans measured time and space, and how they discovered the value of the figure zero before any other people in history" (p. 66).

Contrasting with this beginning, the rest of the narrative represents a traumatic process of invasion, genocide, destruction and loss. Different resources cite the Mayan manuscripts of the 16th Century, the Books of Chillam Balam, to convey the sorrow of Indigenous peoples facing the arrival of Spaniards': "Foreigners with rubicund beards have come, the Sun's sons, fair-colored men. Ay! Let us be sad because they have arrived! (...) the messengers of divinity's signal, (...) the great amassers of rocks (...) those who explode fire through the end of their arm" (SP-KAIROS-2003, p. 131). "Ahau... ay! Let us be sad because they have come, ay! From Itza, your Gods will be worthless! This true God that comes from the sky will only speak of sins, he will only teach about sins" (CO-VEGA-1988, p. 55).

The narrative then focuses on the abuses that characterized the relationships between Conquerors and Indigenous people. Excerpts from de Las Casas' Very Brief History of the Destruction of the Indies are cited to portray their cruelty and contempt: "Because these peoples are so happy and rich, so humble and patient, so easily subjected, they have been regarded as little more than beasts" (CO-VEGA-1988, p. 46). In face of Spanish occupation and abuse, Indigenous communities display diverse forms of organized resistance. The plot moves back and forth from episodes of victimization to episodes of defiance, insurrection and survival, whether they were successful or not. CO-VEGA-1988 describes the indigenous resistance as heroic considering their technology disadvantage against Europeans and also references the episode of collective suicide made by the Tainos before falling in the invaders' hands. Despite their resistance, the Conquest brought destruction and loss, and the narrative highlights the scale of the disaster faced by indigenous peoples.

Indigenous groups had complex ways of relating amongst themselves, which included conflicts but also forms of solidarity and exchange that were lost after the Spaniards' arrival (...) The indigenous economy and social systems were disjointed and their religious traditions were harshly attacked by Catholicism (...) Many native languages disappeared, while the European languages were imposed (CO-SANTI-2013, p. 213).

The narrative concludes in Latin America today, noting the traumatic legacy of the Conquest: "In just a few years, the Europeans destroyed cultures (...) and upon their ruins, they shaped a different type of society: unequal and unfair, where racism, discrimination and the exploitation of Indians, blacks and mestizos predominate" (CO-VEGA-1988, p. 26). In this narrative of devastation, Spaniards are positioned as outsiders, invaders, and generators of suffering and loss. Their actions are predominantly violent -they kill, loot, rape women, burn homes and destroy temples- and their character voracious, cruel, untrustworthy and arrogant. In stark contrast, Indigenous actors embody ancient wisdom. Their wealth of experience and knowledge showed in sophisticated technologies (e.g., they measured time and space with astounding precision), as well as in efficient agricultural systems, balanced ecological relations, and various forms of communal social organization. A tendency to portray actors in black and white, homogeneously and unambiguously good or bad, omit the complex confrontations and alliances that existed among Spanish actors and between Spanish and Indigenous people.

Indigenous people are also positioned as victims of Conquerors' violence, but the narrative grants them full agency and capacity for organized resistance. Independently of their success, they come across as bearers of strong determination, self-respect and endurance. In this account, Indigenous communities were forced to employ violence after they were deceived and betrayed, and considering the military superiority of Spaniards, violent resistance is presented as a courageous and righteous response.

Distinctively, CO-VEGA-1988 uses the proper names of many indigenous leaders. This is noteworthy as none of the other narratives name indigenous actors other than the great leaders like Atahualpa or Cuactemoc. While they refer to various Spaniards with their proper names, they speak generically of 'indigenous peoples' or at the most they use tribal names –Tainos, Incas, Chibchas. In sum, this narrative represents the magnitude and depth of violence that characterized the Conquest of America, as well as the complex interactions between its physical, economic, and cultural manifestations.

The scale of the destruction is heightened by the narrative plot that begins with the cultural wealth that existed prior to Spanish arrival; and the recurrent themes of suffering and loss that represent the experience of violence from the victims' perspective.

5. Conclusion

A first striking finding of this study was the absence in current resources of the Narrative of Civilization that dominated Colombian and Spanish textbooks in the past. While this is consistent with what other studies have found (Colmenares, 1991; Valls, 2013; Von Borries, 1991; Sánchez, Arias, & Egea, 2016) it was surprising considering the presence it still has in other spheres of public life in Spain. Adding to the annual celebration of *Día de la Hispanidad*, the president of Radio y Televisión Española (RTVE, national public television network) claimed in a recent speech that:

The Discovery of America has been the most important event in the History of Humanity, after the birth of Christ. Spain was never a colonizer, it was an evangelizer and a civilizer [and] feeling regret for the disappearance of the Aztec empire is more or less like feeling regret for the defeat of the Nazis in World War II, [because] the Aztec culture was a bloody totalitarianism founded on human sacrifices ("El presidente de RTVE", 2017).

Perhaps this disparity between political and school discourse indicates the weight of academic narratives on history teaching, which appears to have been more receptive to newer historiographic interpretations.

This study provides a more discriminating picture of the different accounts that replaced the narrative of civilization, both in Spain and in Colombia. Existing research (Colmenares, 1991; Valls, 2013) notes that the progressive abandonment of the narrative of civilization opened the space for an account that recognizes cultural diversity, different forms of socio-economic domination, or the impact that America had in Europe. Yet, the findings of our study highlight important differences within what has been described as one general transformation. The four narratives identified provide very different explanations of Conquest, and what is more important, they frame violence in quite different terms. The rejection of the narrative of civilization that omitted all episodes of violence or blatantly justified it does not necessarily mean that the narratives that replaced it offer a thoroughly critical representation of it.

The most significant contribution of this study is showing that the four narratives of the Conquest provide distinct frameworks that define what is said and not said about the violence inherent to this historical event: the positioning of victims and perpetrators, the establishment of agency and responsibility, the types of violence recognized, and the attention given to gains, costs and consequences.

As explained in the analysis section, the Narrative of Domination, the Narrative of Devastation, the Narrative of Encounter and the Narrative of Modernity all acknowledge that the Conquest of America entailed some degree of violence, and refer to physical, socio-economic and cultural manifestations that show that violence entailed much more than killing. Furthermore, all four position Indigenous people as victims and attribute responsibility to Spaniards. Also common is a critical tone regarding the use of violence, even though this ranges from softer regret to strong indignation. However, besides these positive similarities, each narrative represents the violence of the Conquest in different ways that have advantages and shortfalls for advancing a critical understanding of violence.

The Narrative of Encounter and the Narrative of Modernity represent violence as circumstantial, sporadic and interpersonal occurrences, casting a shadow over its instrumental, pervasive, and systemic nature. These two narratives do not include or invite an explicit reflection about the origins, dynamics and consequences of the violence of the Conquest. All this is located as an ancillary feature in the background of a story that is really about something else - the foundation of current multicultural societies or the expansion of modernity and the prelude to colonial America. Considering that a combination of these two narratives is what predominates in current history textbooks, this shortfall is worrisome for approaches to history education that seek to contribute to peace-building and the development of a critical citizenry.

These shortfalls are better addressed in the Narratives of Domination and Devastation. The former reveals the complex interaction between the social structures that sustained violence -the economic furnace that fed it, the sociopolitical institutions that made it possible, and the social and religious discourses that justified it. This narrative represents violence as an instrument, a means to an end, thus disclosing who gained from it and at whose expense. In turn, the Narrative of Devastation is the only one that represents the traumatic experience of violence, highlighting its profound, long-lasting and devastating impact on Indigenous communities, their life styles, livelihood, and identities. The recurrent themes of suffering and loss reveal the dark sides of the cultural legacies and the modern institutions that America inherited from this violent past. However, these two narratives fall short on other fronts. The Narrative of Domination is so focused on reconstructing the structural dynamics that generate violence independently of individuals' awareness and volition that concrete historical actors fade away. The more abstract social entities that feature in this account tend to be stripped of agency and choice, obscuring the many instances in which concrete actors were faced with choices, doubts, dilemmas and controversies, but still opted for the expedience of violent means. This, coupled with the systemic scope, may end up normalizing violence as an inescapable

force of history and human affairs. Not unrelated to this is a challenge evidenced in the Narrative of Devastation. In the face of the pervasive, relentless and systemic violence faced by Indigenous communities, was it feasible to resist without responding with violence? If not, did this make it legitimate and righteous? These questions are not explicitly discussed, and as a result, the critique of violence made in this narrative is dependent on who enacts it and who is on the receiving end. These shortfalls are further reinforced by a tendency to portray historical actors in black and white, homogeneously and unambiguously good or bad.

In sum, any one of the four narratives is not comprehensive enough to provide an integral critical representation of the violence of the Conquest. The explicit and reflective articulation of different narratives may be beneficial as each one sheds light on what the others obscure. This has an important pedagogical implication that echoes literature on teaching difficult histories that often recommends pedagogies based on multi-perspectivity (McCully, 2018; Shaheed, 2013). Engaging students in analyzing different narratives can teach them that historical accounts are interpretative reconstructions of past, based on evidence but driven by the questions we ask in the present. Thus, teaching with multiple narratives allows for a valuable cross-examination that may yield a more sophisticated understanding of the claims and silences of the different accounts. Adopting such approach, history education will be better positioned to make violence visible and to foster a critical reflection about its causes, consequences, social implications, and alternatives. This is a distinct contribution that history education can make to the construction of sustainable cultures of peace.

References

- Ahonen, S. (1997). A transformation of history: The official representations of history in East Germany and Estonia, 1986-1991. *Culture & Psychology*, 3(1), 41-62.
- Anderson, C. B. (2012). Misplaced multiculturalism: Representations of American Indians in U.S. history academic content standards. *Curriculum Inquiry*, 42(4), 497-509. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-873X.2012.00604.x>
- Anderson, C. B., & Metzger, S. A. (2011). Slavery, the civil war era, and African American representation in U.S. history: An analysis of four states' academic standards. *Theory and Research in Social Education*, 39(3), 393-415.
- Andrews, M. (2007) *Shaping history: Narratives of political change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andrews, M. (2014). *Narrative imagination and everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- Aram, B. (2008). *Leyenda negra y leyenda doradas en la conquista de américa: Pedrarias y Balboa*. Madrid: Marcial Pons.
- Arendt, H. (1970). *On violence*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Barash, D., & Webel, C. (2002). *Peace and conflict studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bar-Tal, D. (2000). *Shared Beliefs in a Society: Social Psychological Analysis*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85-116.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2007). Teaching controversial issues... Where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13-19.
- Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2012). *Teaching Contested Narratives: Identity, Memory and Reconciliation in Peace Education and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bermúdez, A. (2012). The Discursive Negotiation of Cultural Narratives and Social Identities in Learning History. In M. Carretero, M. Asensio, & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Teaching and National Identities. International Review of History Education*, Vol. 5. Charlotte, CT: Information Age Publishing.
- Bernstein, R. J. (2015). *Violencia: pensar sin barandillas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

- Billig, M. (1987). *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: University Press.
- BOE (2015). *Boletín Oficial del Estado* (España), n.º 3. 3-01-2015.
- BOE (1987). *Boletín Oficial del Estado* (España), n.º 241. 8-12-1987.
- Braslavsky, C. (1991). Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989. In M. Riekenberg (Ed.), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica* (pp. 60-76). Buenos Aires/Madrid: FLACSO/Georg Eckert Institut.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Carretero, M. (2011). *Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds*. Charlotte, NC: IAP.
- Carretero, M., & Bermúdez, A. (2012). Constructing Histories. In J. Valsiner (Ed.), *Handbook of Sociocultural Research* (pp. 625-646). Oxford: Oxford University Press.
- Carretero, M., & Kriger, M. (2011). Historical Representations and Conflicts about Indigenous People as National Identities. *Culture & Psychology*, 17(2), 177-195.
- Carretero, M., Jacott, L., & López-Manjón, A. (2002). Learning History through Textbooks: Are Mexican and Spanish Students Taught the Same Story? *Learning and Instruction*, 12(6), 651-665.
- Clark, A. (2007). Representations of Aboriginal People in English Canadian History Textbooks: Toward Reconciliation. In E. Cole (Ed.), *Teaching the Violent Past* (pp. 123-153). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Cole, E. (ed). (2007). *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Colmenares, G. (1990). *Historia Económica y Órdenes de Magnitud*. Capítulo 1: La Formación De La Economía Colonial (1500-1740). Manuscript.
- Colmenares, G. (1991). La Batalla de los Manuales en Colombia. In M. Riekenberg (Ed.), *Latinoamérica: Enseñanza e la historia, libros de texto y conciencia histórica* (pp. 122-134). Buenos Aires/Madrid: FLACSO/Georg Eckert Institut.
- Dieterich Steffan, H. D. (Ed.). (1991) *1492-1992 La interminable Conquista. Emancipación e identidad de América Latina*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Dri, R. (1991). Teología de la Dominación y la Conquista. In H. Dieterich Steffan (Ed.), *1492-1992 La interminable Conquista* (99-128). Bogotá: Editorial El Buho.
- Dussel, E. (1983). *Historia General de la Iglesia en América Latina*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Dussel, E. (1991). 1492: Diversas posiciones ideológicas. In H. Dieterich Steffan (Ed.), *1492-1992 La interminable Conquista* (pp. 77-97). Bogotá: Editorial El Buho.
- El presidente de RTVE sobre la conquista de América: "España no fue colonizadora, sino evangelizadora" (2017, Abril 4). *Eldiario.es*. Retrieved from: https://www.eldiario.es/rastreador/RTVE-Espana-America-colonizadora-evangelizadora_6_629647047.html
- Epstein, T. (2009). *Interpreting National History: Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*. New York: Routledge.
- Ferro, M. (2003). *The use and Abuse of History: Or how the Past is Taught to Children*. London: Routledge (1st Ed. 1984).
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means*. London, New Delhi, Thousand Oaks: Sage.
- Garrett, H. J. (2011). The routing and re-routing of difficult knowledge: Social studies teachers encounter when the levees broke. *Theory and Research in Social Education*, 39(3), 320-347.
- Gee, J. P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis 4th Edition: Theory and Method*. New York: Routledge.
- Halperín Donghi, T. (1992). Backward Looks and Forward Glimpses from a Quincentennial Vantage Point. *Journal of Latin American Studies*, 24(S1), 219-234.
- Harré, R., & Moghaddam, F. M. (2003). *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. Westport, CT: Praeger.

- Haste, H., & Abrahams, S. (2008). Morality, culture and the dialogic self: Taking cultural pluralism seriously. *Journal of Moral Education*, 37(3), 357–374.
- Haste, H., & Bermúdez, A. (2017). The Power of Story: Narrative, History and Civic Identity. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *International Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave MacMillan.
- Hess, D. (2010). *Controversy in the classroom; the democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Horna, H. (2013). Hacia una visión indianista de la conquista. *Pacarina del Sur*, 4(14). Retrieved from: <http://www.pacarinadelsur.com/home/indoamerica/616-hacia-una-vision-indianista-de-la-conquista?>
- León-Portilla, M. (1966). ¿Qué es el indigenismo interamericano? *América Indígena*, XXVI (4), 341-359.
- Ley 18/1987 del 7 de Octubre de 1987. BOE, 8-10-1987, n.º 241, p. 30149
- Ley 115 del 8 de Febrero de 1994, Por la cual se expide la ley general de educación.
- Lynch, J. (1992). The Institutional Framework of Colonial Spanish America. *Journal of Latin American Studies*, 24(S1), 69-81.
- Mann, C. C. (2005). *1491: New Revelations of the Americas Before Columbus*. New York: Alfred A. Knopf.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. 3rd Ed. Vol. 41 Okland, CA: Sage.
- May, S., & Sleeter, C. E. (Eds.) (2010). *Critical multiculturalism: Theory and praxis*. New York: Routledge.
- McCully, A. (2018). Teaching history and educating for citizenship: Allies or “uneasy bedfellows” in a post conflict context? In T. Epstein, & C. Peck (Eds.), *Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach* (pp. 160-174). New York: Routledge.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales. Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Colombia: MEN.
- O’Gorman, E. (1958). *La invención de América*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Oglesby, E. (2007). Historical Memory and the Limits of Peace Education: Examining Guatemala’s Memory of Silence and the Politics of Curriculum Design. In E. Cole (Ed.), *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Páramo, G. (1992). *El encuentro*. In L. B. Peña & R. Jaramillo (Eds.), *Un mundo jamás imaginado 1492-1992* (pp. 159-171). Bogotá: Santillana.
- Raviv, A., Oppenheimer, L., & Bar-Tal, D. (1999). *How Children Understand War and Peace: A Call for International Peace Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publications.
- Ricoeur, P. (1983). *Time and Narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (2004). *Memory, History, Forgetting*. Chicago: University of Chicago Press..
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.) *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Saldana, J. (2012). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Salomon, G. (2004). A Narrative-based View of Coexistence Education. *Journal of Social Issues*, 60(2), 273-287.
- Sánchez Ferlosio, R. (1991). Esas Yndias equivocadas y malditas. In Chomsky, et al. *El nuevo orden mundial o la conquista interminable* (pp. 111-138). Navarra: Txalparta.
- Sánchez, R., Arias, L., & Egea, A. (2016). The perduration of master narratives: The discovery, conquest and colonization of America in the Spanish history textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 13(2), 127-137.
- Savenije, G., Van Boxtel, C., & Grever, M. (2014). Learning About Sensitive History: “Heritage” of

- Slavery as a Resource. *Theory & Research in Social Education*, 42(4), 516-547.
- Seixas, P. (Ed.) (2006). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Sempat Assadourian, C. (1992). The Colonial Economy: The Transfer of the European System of Production to New Spain and Peru. *Journal of Latin American Studies*, 24(S1), 55-68.
- Shaheed, F. (2013). *Cultural rights - writing and teaching history*. Report of the Special Rapporteur in the Field of Cultural Rights. United Nations. Human Rights Council.
- Shear, S. B., Knowles, R. T., Soden, J. G., & Castro, A. J. (2015). Manifesting Destiny: Representations of Indigenous peoples in K–12 U.S. history standards. *Theory and Research in Social Education*, 43(1), 68-101.
- Sheppard, M., Katz, D. & Grosland, T. (2015). Conceptualizing emotions in social studies education. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 147-178.
- Stern, S. (1992). Paradigms of Conquest: History, Historiography and Politics-The Quandary of 1492. *Journal of Latin American Studies*, 24(S1), 1-34.
- The Pope's speech at the meeting with popular movements in Bolivia. (2015, July 9). *Aciprensa*. Retrieved from <https://www.aciprensa.com/noticias/texto-discurso-del-papa-el-encuentro-con-los-movimientos-populares-en-bolivia-80606>.
- Todorov, T. (1982). *La conquete de l'amerique, la question de l'autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Todorov, T. (1984). The Morality of Conquest. *Diógenes*, 32(125), 89-102.
- Tulviste, P., & Wertsch, J. V. (1994). Official and unofficial histories: The case of Estonia. *Journal of Narrative and Life History*, 4(4), 311-329.
- Valls, R. (2013). Iberoamérica en la Enseñanza Española de la Historia. *Práxis Educativa* (Brasil), 8(2), 351-374.
- Von Borries, B. (1991). Entre La Pretensión Histórico-Universalista y la Práctica Etnocentrista. Latinoamérica en los Textos De Historia De La República Federal De Alemania. In M. Riekenberg (Ed.), *Latinoamérica: Enseñanza De La Historia, Libros De Texto y Conciencia Histórica* (pp. 194-211). Buenos Aires/Madrid: FLACSO/Georg Eckert Institut.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1997). Narrative tools of history and identity. *Culture & Psychology*, 3(1), 5-20.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 49–62). Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Zembylas, M. (2014). Theorizing “Difficult Knowledge” in the Aftermath of the “Affective Turn”: Implications for Curriculum and Pedagogy in Handling Traumatic Representations. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 390-412.

History Education Resources

- (CO-MELO-1992) Melo, J. O. (1992). La Conquista de la Nueva Granada 1- Las Primeras Expediciones a la Costa Atlántica. In L. B. Peña, & R. Jaramillo (Eds.). *Un Mundo Jamás Imaginado 1492-1992* (pp. 159-171). Bogotá: Santillana.
- (CO-NORMA-1987) Norma (1987). *Historia de Colombia: Introducción a la Historia Social y Económica*. Bogotá: Norma.
- (CO-NORMA-2011) Norma (2011). *Sociales para Pensar 7*. Bogotá: Norma.
- (CO-SANTI-2013) Santillana (2013). *Los Caminos del Saber. Sociales 7*. Ciencias Sociales. Bogotá: Santillana.
- (CO-VEGA-1988) Vega, R., Castro, L. M., Nájera, I. & Rodríguez, C. I. (1988). *12 De Octubre de 1492. ¿Descubrimiento o Invasión?* Bogotá: Campaña de Autodescubrimiento de Nuestra América.
- (CO-GALEA-1971) Galeano, E. (1971). *Las Venas Abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI. .
- (SP-IBAIZ-2009) Ibaizabal (2009). *Ciencias Sociales, Geografía E Historia 2 ESO. Proyecto i.By2*.

España: Ibaizabal.

(SP-KAIROS-2003) Octaedro (2003). *Ciencias Sociales, Geografía E Historia, 2 ESO*. Proyecto Kairós. España: Octaedro.

(SP-SANTI-2012) Santillana. (2012). *Geografía E Historia 2 ESO. Proyecto Los Caminos del Saber*. Vol 2. España: Santillana.

Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo¹

Historical Consciousness Models in Secondary Education Students: Tradition, Symbology and Contextualization of the Remains of Franco's Regime

Miguel-Revilla, Diego²
Universidad de Valladolid

Sánchez-Agustí, María³
Universidad de Valladolid

Recibido: 18/12/2017

Aceptado: 20/06/2018

Para citar este artículo: 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.

ISSNe: 2386-8864

DOI: 10.6018/pantarei/2018/6

Resumen

El concepto de conciencia histórica, ligado con las concepciones del pasado y futuro en relación al presente, sirve como marco de análisis sobre las ideas del alumnado de Historia. La presente investigación ha contado con 132 estudiantes de cuarto curso de la ESO de cuatro ciudades españolas, con los que se ha trabajado en torno a la Transición española a través de un entorno digital de aprendizaje. Ante una problemática relacionada con la pervivencia de restos patrimoniales de la etapa franquista, y mediante un análisis cualitativo, el estudio centra su atención en caracterizar los modelos de conciencia histórica del alumnado. Los resultados identifican rasgos clave en sus concepciones, incluyendo la influencia de la tradición y una preocupación por la simbolización, corroborando además que la visión genealógica, ligada a la contextualización, es menos frecuente que las visiones tradicional, ejemplar y crítica.

Palabras clave

Educación, interpretación histórica, educación histórica, educación patrimonial, actitudes de los estudiantes.

1 La presente investigación queda enmarcada dentro 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.

2 Para contactar con el autor: Diego Miguel-Revilla. Universidad de Valladolid. dmigrev@sdcs.uva.es.

3 Para contactar con la autora: María Sánchez-Agustí. Universidad de Valladolid. almagosa@sdcs.uva.es.

Abstract

The concept of historical consciousness, associated to past and future conceptions in relation to the present, is useful as an analytical framework focusing on history students' ideas. This paper has counted on the participating of 132 fourth-year compulsory secondary education students from four different cities in Spain, who have worked about the Spanish transition to democracy with a digital learning environment. Using a controversial issue linked with the continuity of patrimonial remains of the Francoist era, and by means of a qualitative analysis, this study centers its attention in characterizing students' historical consciousness models. The results help identify key characteristics in their conceptions, including the influence of tradition and a concern for symbolization, corroborating that the genetic vision, related to contextualization, is less common than the traditional, exemplary and critical ones.

Keywords

Education, historical interpretation, history instruction, heritage education, student attitudes.

1. Introducción

Los procesos de análisis e interpretación del pasado no pueden llevarse a cabo de forma aislada, sino que se entremezclan, de forma inherente, con dos aspectos fundamentales: la relación de los procesos históricos con el contexto actual, y la proyección realizada desde el presente hacia el futuro. En ambos casos, la Historia deja de lado su carácter puramente académico para adquirir un papel especialmente útil y relevante, otorgando significados a los procesos del presente, marcados por aspectos como los debates en torno a la recuperación de la memoria, el reconocimiento de actores del pasado, o la conquista simbólica de los espacios públicos.

Esta dualidad, según la cual el carácter científico de la disciplina histórica se combina estrechamente con sus diversas utilidades, es la que provoca que la orientación de la enseñanza de la Historia se haya convertido en un aspecto tan controvertido (Parra, 2017). Precisamente, esta característica es acentuada al trabajar sobre aquellas temáticas históricas ligadas de una u otra forma con la actualidad, especialmente en relación con aquellos debates más conflictivos o cercanos en el tiempo, que, por otro lado, ofrecen la posibilidad de ser aprovechados para promover un debate productivo sobre el posicionamiento de los estudiantes y sus concepciones más profundas.

Desde este punto de vista, no cabe duda de que la forma en la que se concibe el pasado puede condicionar aspectos tan variados como la identidad asumida por el alumnado, su percepción de pertenencia a colectivos, o la pervivencia en el tiempo de finalidades y valores, siempre a través de las narrativas construidas a su alrededor (López, Carretero, y Rodríguez-Moneo, 2014). En todo caso, el trabajo en torno a las concepciones del pasado puede resultar de utilidad para entender de qué manera los estudiantes orientan su aprendizaje y cómo se aproximan a los procesos del pasado, pero también para fomentar una reflexión sobre sus propias ideas, siempre con el interés de favorecer la comprensión de nuestro contexto.

2. Fundamentación teórica

El análisis de las concepciones interiorizadas por parte de los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia es complejo, ya sea orientado a las percepciones en torno a su objetivo y utilidad (Fuentes, 2004) o sobre la propia naturaleza de la disciplina (Miguel-Revilla, Carril, y Sánchez-Agustí, 2017; VanSledright y Maggioni, 2016). Esta complejidad aumenta todavía más al interesarse por aspectos como la orientación histórica, donde el juego contextual y la capacidad de situación en el tiempo se entrelazan de manera potencialmente tortuosa.

En estas ocasiones, y ante la dificultad de percibir de una manera directa los conceptos que Koselleck describe como *espacios de experiencia*, es decir, el pasado hecho presente, y como

horizontes de expectativa, su equivalente a través de una mirada hacia el futuro (Koselleck, 2004), la mediación a través de los restos materiales adquiere un sentido práctico. El examen crítico de los espacios del pasado y su simbología se convierte así en una actuación con capacidad para sacar a la luz estas visiones acerca del pasado, proporcionando un marco para buscar vestigios de las tipologías de conciencia histórica existentes entre un alumnado que todavía está construyendo su capacidad orientadora.

2.1. Usos del pasado y orientación en el tiempo

Uno de los aspectos característicos de la Historia tiene que ver con su dualidad, por la cual es posible distinguir con claridad elementos ligados al propio marco disciplinar (conceptos y teorías, métodos de investigación y formas de representación propias del análisis del pasado), siempre en paralelo a aspectos propios de la vida práctica. Esta conceptualización, reflejada en la matriz disciplinar propuesta por Rösen (2005), muestra la importancia de la orientación proporcionada por el análisis del pasado, algo sintetizado en dos aspectos concretos: las funciones percibidas que la Historia puede llegar a ofrecer, y los intereses que ésta promueve, desde el punto de vista de la actuación en el presente dirigida al futuro.

Los usos de la Historia no pueden, por tanto, dejarse de lado a la hora de examinar de qué forma se trabaja acerca del pasado en las aulas, ni de qué manera afectan a las concepciones del alumnado. La investigación en torno al tratamiento de la enseñanza de los procesos históricos asume, de esta manera, la necesidad de establecer si únicamente se presta atención a los aspectos disciplinares y ligados a lo cognitivo, dejando de lado las representaciones mentales, o si, por el contrario, se centra toda la atención en los aspectos relacionados con las funciones de la Historia (Chapman, 2014). De hecho, tal y como critica Lee (2002), es posible separar la función otorgada al pasado a través de los procesos de orientación, de la propia Historia como disciplina, aunque aquí merezca la pena recordar el papel y los condicionamientos de los intereses y de la memoria en los propios procesos de construcción de los relatos históricos (Ricoeur, 2004; Traverso, 2007).

De forma específica, el uso del patrimonio y de los espacios públicos se configura como un proceso ligado claramente a la orientación, fomentando el establecimiento de los *lugares de memoria* descritos por Nora (1989), donde el espacio físico asume un carácter plenamente simbólico, pese a las transformaciones y recontextualizaciones provocadas por el paso del tiempo, y donde los significados pierden su carácter fijo (Lowenthal, 1998). Asumido, por tanto, el carácter no neutro de esta serie de emblemas de valores supuestamente colectivos o compartidos, éstos se convierten en el foco de un análisis capaz de aportar información acerca de los posicionamientos personales ante su presencia.

En la práctica, el patrimonio y los significados otorgados por los estudiantes a estos lugares han sido examinados en experiencias empíricas diversas, como las llevadas a cabo en la localidad de Guimarães (Portugal), donde adolescentes trabajaron en torno a los espacios públicos y edificios representativos de la ciudad (Pinto, 2016); en Ottawa (Canadá), donde se analizó el sentimiento de pertenencia nacional de estudiantes universitarios y de Educación Secundaria (Lévesque, Croteau, y Gani, 2015); o en la Columbia Británica (Canadá), donde, tomando como foco polémicas como la presencia de murales con varias décadas de antigüedad con representaciones de escenas específicas del pasado nacional, se analizaron las ideas de estudiantes sobre la pervivencia de estos símbolos (Seixas y Clark, 2004). En todos estos casos se utilizó el concepto de conciencia histórica, aunque de forma bastante diferenciada, como eje central para la comprensión de las percepciones de los estudiantes, y de ahí que merezca la pena examinar esta idea con más detenimiento.

2.2. La conciencia histórica como objeto de análisis

La conciencia histórica, entendida de forma genérica como “una conexión entre la interpretación del pasado, la comprensión del presente y la perspectiva del futuro” (Jeismann, 1997,

p. 42; citado en Rüsen, 2001) adquiere utilidad, por tanto, como marco teórico mediante el cual analizar las concepciones presentes en el alumnado de Historia, con el objetivo de orientar su aprendizaje y adaptar los procesos de enseñanza.

Originaria del mundo germánico en su expresión actual, la idea de conciencia histórica ha sido conceptualizada y aplicada con una larga tradición desde la década de 1970, jugando un papel relevante en el contexto educativo alemán (Ahonen, 2005), donde ha servido para orientar la educación histórica hacia el trabajo en torno a los conceptos disciplinares y sobre la identidad, más que hacia la mera transmisión del conocimiento (Körber, 2017). A pesar de que su influencia haya tardado en penetrar en otros ámbitos geográficos, ésta se ha dejado notar en las últimas dos décadas, tanto en ámbitos anglosajones (Seixas, 2004) como en el contexto iberoamericano (Santisteban, 2017).

Identificada inicialmente con la capacidad o privilegio del mundo contemporáneo para ser consciente de la historicidad de todo aquello que le rodea (Gadamer, 1975), la conciencia histórica comenzó a ajustar su andamiaje teórico con las propuestas de Jeismann, Pandel y Rüsen, siendo este último quien elaboró una de las fundamentaciones más citadas e influyentes (Kölbl y Konrad, 2015). A partir de un marco central, donde relaciona elementos ligados a la experiencia temporal, a la interpretación del pasado desde el presente y a la orientación para la actuación de cara al futuro, añadiendo además características relacionadas con la moralidad, Rüsen (2005) identifica modelos concretos de conciencia histórica, capaces de ser analizados a través del examen de las narrativas, donde pueden quedar expresadas ideas ligadas a la identidad y las concepciones profundas de los estudiantes (Bermúdez, 2012).

La conceptualización de Rüsen, utilizada para la realización de la presente investigación, categoriza los modelos de conciencia histórica en tradicional, ejemplar, crítico y genealógico, según rasgos centrados en la percepción de las relaciones entre pasado, presente y futuro. Cada una de las cuatro visiones está marcada, respectivamente, por una preocupación por la tradición y su permanencia, la búsqueda de reglas comunes o ejemplares, la ruptura y crítica de lo establecido, o la comprensión de la historicidad de nuestros contextos, y siempre con diferentes concepciones ligadas a la interpretación, la experiencia, la orientación y la moralidad en la Historia. En palabras de Rüsen, “la conciencia histórica evoca el pasado como un espejo de experiencia dentro del cual la vida del presente se ve reflejada, y sus características temporales reveladas” (Rüsen, 2004, p. 67), y es este reflejo, diferente para cada persona, el que marcará, según esta tipología, cómo entender su papel en el devenir histórico y cómo orientar su actuación en el presente.

La utilización de la conciencia histórica como categoría de análisis se presenta, de esta manera, como una posibilidad especialmente interesante cuando se combina con el examen del patrimonio o de cualquiera de los restos del pasado, sobre todo en aquellos casos en los que éstos han adquirido un fuerte carácter simbólico. Desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, el peso de los significados puede ser trabajado de múltiples formas, incorporando los aspectos ligados tanto a la interpretación y los usos sociales y políticos, como a los análisis desde categorías disciplinares a través de los conceptos de segundo orden. La conciencia histórica, capaz de relacionarse con facilidad con el trabajo en torno al pensamiento histórico (Duquette, 2015), puede convertirse, por tanto, en un instrumento útil en un doble sentido: favoreciendo la reflexión sobre las concepciones propias y permitiendo un análisis crítico de las mismas, y es sobre esta primera parte donde se hace hincapié desde este estudio específico.

3. Diseño de la investigación

3.1. Objetivo y enfoque metodológico

Asumiendo el interés por examinar en profundidad las concepciones presentes en el alumnado de Educación Secundaria en torno a su orientación histórica, la presente investigación establece como objetivo principal examinar los modelos de conciencia histórica detectados

en estudiantes de Historia de cuarto curso de la ESO. Partiendo de la tipología establecida por Rösen (2005), y ayudándose de experiencias previas centradas en otros contextos con diseños de investigación similares (Seixas y Clark, 2004), se hace uso del patrimonio histórico, y de los restos materiales y simbólicos que se conservan de la época franquista, como eje central para examinar las percepciones mentales del alumnado.

Este estudio adquiere un enfoque metodológico puramente cualitativo, ya que se centra en el análisis de las narrativas asumidas por estudiantes de Historia, y por tanto, de los procesos históricos identificados como propios, aspectos dependientes de las diferentes formas de experiencia en cada contexto (Gay, Mills y Airasian, 2012). Entendiendo como esenciales la naturaleza interpretativa de la investigación y sus rasgos experienciales, tanto desde el punto de vista personal como en lo ligado a lo social, el presente estudio se interesa por el análisis de la subjetividad de los participantes, elemento esencial para lograr introducirse en el campo de las concepciones y representaciones (Stake, 2010).

3.2. Contexto y participantes

La investigación centra su atención en una serie de intervenciones en cuatro Institutos de Educación Secundaria de otras tantas localidades españolas (Valladolid, Portillo, Burgos y Oviedo) durante los meses de mayo y junio de 2017. Durante este proceso, y a lo largo de siete sesiones, un total de 132 estudiantes de la asignatura *Geografía e Historia* de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria trabajaron y fueron evaluados en torno a la transición a la democracia en España. Durante todo este proceso se hizo uso de un entorno digital de aprendizaje, diseñado de forma expresa para desarrollar habilidades relacionadas con el pensamiento histórico en el alumnado a través del uso de actividades específicas ligadas a fuentes históricas de la época.

La unidad didáctica dedicada a la Transición fue elaborada por los autores e integrada dentro del propio entorno digital. Éste fue utilizado durante cinco de las siete sesiones, dedicando cada una de ellas a temáticas diferentes. La primera sesión, dedicada a los conocimientos básicos del alumnado sobre el periodo, se complementó con la segunda, centrada en el cambio social y cultural de la sociedad española en la década de 1970. En la tercera sesión se trabajó sobre el ambiente político, la inestabilidad y la represión, mientras que la cuarta estuvo dedicada al proceso político y la ruptura pactada, trasladando el debate sobre los frutos del consenso y su revisión desde el presente a la quinta y última sesión.

Todas estas temáticas se pusieron siempre en relación con el desarrollo de aspectos como la identificación de la significatividad histórica, el trabajo en torno al cambio y la continuidad o la perspectiva histórica, así como el resto de las dimensiones que caracterizan el pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013). Los aspectos ligados a la memoria histórica y los restos de la etapa franquista no se introdujeron hasta la última sesión, una vez que el alumnado contara con información suficiente sobre el contexto para realizar la actividad.

Los 132 estudiantes (70 alumnas y 62 alumnos con edades comprendidas entre los 15 y 16 años) que participaron en la experiencia pertenecen a seis grupos diferenciados distribuidos de la siguiente forma: un grupo en Valladolid, dos grupos en Portillo, dos grupos en Burgos y un último grupo en Oviedo. Cada uno de estos grupos trabajó de forma presencial con versiones equivalentes de la unidad didáctica integrada en el entorno digital, y de forma paralela en el tiempo, al hacer coincidir las intervenciones con la parte final de la asignatura, momento en el que se abordan con mayor frecuencia las temáticas propias de la Historia reciente.

Se trata de una muestra intencional, justificada porque los cuatro centros cuentan con un profesorado de Ciencias Sociales abierto a experiencias de innovación docente y con tradición investigadora en colaboración con los departamentos didácticos universitarios, así como por la existencia en todos ellos de un alumnado con características socioeconómicas y académicas equiparables. Por último, la selección de cuarto curso de la ESO tiene como razón de ser que es el único momento de la Educación Secundaria Obligatoria en la que se tratan temáticas propias

de la Historia más cercana, y por tanto, la única ocasión en la que puede trabajarse en torno al franquismo y la transición a la democracia.

3.3. Obtención, procesamiento y análisis de la información

a. Procedimiento y obtención de la información

Las respuestas proporcionadas por los participantes y analizadas en este estudio fueron obtenidas en la última de las sesiones programadas para la intervención. Tras haber orientado el trabajo realizado en días anteriores a aspectos ligados con la evolución de la vida cotidiana, la sociedad o la economía durante la época de la Transición, así como sobre el terrorismo y la búsqueda del consenso político, se planteó a los alumnos participar en una actividad en la que se trabajaría sobre los restos aún vigentes de la etapa franquista.

Tras dedicar una parte de la sesión a revisar el debate en torno a nombres de calles, monumentos y símbolos todavía presentes en España, ligándolo de forma concreta con las distintas localidades en las que están situados los centros, así como con los debates presentes en los medios de comunicación durante el periodo de la intervención, se pidió a los alumnos y alumnas que participaran en un ejercicio integrado en el entorno. En dicha actividad, los participantes tuvieron que argumentar qué uso dar al Valle de los Caídos si de ellos dependiera la decisión, planteándoles el problema de esta manera:

El Valle de los Caídos es un conjunto monumental construido en la provincia de Madrid tras la Guerra Civil. En este espacio no sólo está enterrado Franco y el fundador de la Falange, José Antonio Primo de Rivera, sino también más de 30.000 soldados de ambos bandos.

El conjunto pertenece a Patrimonio Nacional, pero es muy polémico, al ser percibido como un símbolo de la victoria del franquismo y hay un debate sobre qué hacer con él o qué utilidad darle.

En este caso, te pedimos que escribas de una forma algo extensa qué harías tú con un monumento como éste, teniendo en cuenta que forma parte de la Historia de España. Nos interesa que expliques las razones y argumentos por las que defiendes una posición u otra, ya que no hay una respuesta correcta o incorrecta.

El instrumento utilizado para la obtención de la información es, por tanto, una pregunta parcialmente guiada, pero de respuesta completamente abierta, integrada en el entorno dentro de la sesión correspondiente de la unidad didáctica trabajada. Los estudiantes dedicaron alrededor de la mitad de la duración de la sesión a la realización de esta actividad, redactando y mandando sus respuestas en línea a través de los mecanismos ofrecidos por la plataforma de aprendizaje basada en Moodle, tal y como puede observarse en la Figura 1 y la Figura 2.

Es importante resaltar que, pese a contar con 132 participantes, el hecho de que tuviera que hacerse uso de las salas de informática de los distintos centros obligó a que el alumnado tuviera que agruparse y trabajar en el entorno por parejas. De esta forma, las respuestas enviadas a través de la plataforma digital son 73 en total, habiendo sido redactadas y consensuadas en grupos de dos personas de forma mayoritaria.

Administrador HISREDUC

Email: hisreduc@gmail.com

entorno HISREDUC

Área personal > Cursos > La Transición española > La Transición española (Portillo) (4º ESO A) > Quinta sesión. Los frutos del consenso y su revisi... > 5.1. ¿Qué hacemos con los símbolos franquistas?

Navegación

Área personal

- Inicio del sitio
- Páginas del sitio
- Curso actual
 - La Transición española (Portillo) (4º ESO A)
 - Participantes
 - General
 - Primera sesión. ¿Qué conocéis sobre la Transición ...
 - Segunda sesión. Vida cotidiana en los años setenta...
 - Tercera sesión. El ambiente político: inestabilidad...
 - Cuarta sesión. El proceso político: la ruptura pac...
 - Quinta sesión. Los frutos del consenso y su revisi...
 - 5.1. ¿Qué hacemos con los símbolos franquistas?**
 - Pregunta: ¿Qué haríais vosotros?
 - 5.2. De 1978 a 2016: una España en busca de reformas

5.1. ¿Qué hacemos con los símbolos franquistas?

Durante la Transición se tomaron medidas para fomentar la reconciliación entre los españoles, como la **Ley de Amnistía de 1977**, que sirvió para liberar a presos políticos encarcelados (incluso con delitos de sangre) y abrió la puerta a reparar moral y económicamente a antiguos miembros del bando republicano. Eso sí, durante muchos años se mantuvieron símbolos de la dictadura, como los siguientes:

Hay muchas opiniones sobre qué hacer con los símbolos que dejó el franquismo, y es un debate todavía vigente, ya que afecta a muchas ciudades. Éstas son algunas de las posiciones que suelen defenderse al respecto:

Figura 1: actividad integrada en la quinta sesión del entorno de aprendizaje y centrada en los símbolos de la etapa franquista. Fuente: elaboración propia.

Administrador HISREDUC

Email: hisreduc@gmail.com

entorno HISREDUC

Área personal > Cursos > La Transición española > La Transición española (Portillo) (4º ESO A) > Quinta sesión. Los frutos del consenso y su revisi... > Pregunta: ¿Qué haríais vosotros? > Vista previa

Navegación por el cuestionario

1

Terminar intento...

Comenzar una nueva previsualización

Navegación

Área personal

- Inicio del sitio
- Páginas del sitio
- Curso actual
 - La Transición española (Portillo) (4º ESO A)
 - Participantes
 - General
 - Primera sesión. ¿Qué conocéis sobre la Transición ...
 - Segunda sesión. Vida

Pregunta 1

Sin responder aún

Puntuación como 1.00

Marcar pregunta

Editar pregunta

El Valle de los Caídos es un conjunto monumental construido en la provincia de Madrid tras la Guerra Civil. En este espacio no sólo está enterrado Franco y el fundador de la Falange, José Antonio Primo de Rivera, sino también más de 30.000 soldados de ambos bandos.

El conjunto pertenece a Patrimonio Nacional, pero es muy polémico, al ser percibido como un símbolo de la victoria del franquismo y hay un debate sobre qué hacer con él o qué utilidad darle.

En este caso, te pedimos que escribas de una forma algo extensa, **qué harías tú con un monumento como éste**, teniendo en cuenta que forma parte de la Historia de España. Nos interesa que expliques las **razones y argumentos** por las que defiendes una posición u otra, ya que no hay una respuesta correcta o incorrecta.

Figura 2: cuestionario integrado en el entorno de aprendizaje utilizado para obtener las visiones del alumnado. Fuente: elaboración propia.

b. Procesamiento y análisis de la información

Las respuestas enviadas por los estudiantes y almacenadas en el entorno digital de aprendizaje han sido exportadas de la plataforma con el objetivo de ser procesadas y posteriormente codificadas. Para este procedimiento se ha hecho uso, en primer lugar, de ATLAS.ti como herramienta de análisis cualitativo, utilizándose posteriormente SPSS como un instrumento secundario a través del cual poder cuantificar de forma descriptiva las categorías en las que se han agrupado los datos obtenidos.

Cada uno de los textos redactados y enviados por los participantes ha sido tratado como una expresión de narrativas específicas, pero también como una ventana a través de la cual observar algunos de los rasgos fundamentales que caracterizan las diferentes visiones ligadas a la conciencia histórica, tal y como puede observarse en la Tabla 1. La tipología elaborada por Rösen (2005), donde se diferencia entre los modelos o visiones tradicional, ejemplar, crítica o genealógica, ha sido utilizada como eje central a la hora de establecer esta categorización.

Tabla 1

Características generales de los diferentes modelos de conciencia histórica según la tipología elaborada por Rösen (2005)

Modelo de conciencia histórica	Características generales
Visión tradicional	<ul style="list-style-type: none">- Basada en búsqueda de los orígenes para su persistencia a lo largo del tiempo, incluido el presente.- Incidencia en la pervivencia de elementos preexistentes como necesarios para la identidad actual, en un tiempo estacionario.
Visión ejemplar	<ul style="list-style-type: none">- Centrada en la identificación de principios y reglas, válidas para todo tipo de contexto histórico.- Búsqueda de ejemplos o guías en el pasado que se ajusten al modelo establecido, con una proyección también hacia el futuro.
Visión crítica	<ul style="list-style-type: none">- Contestación a los modelos o estructuras tradicionales basadas en la continuidad.- La identidad tradicional es diluida para lograr una nueva, basada en la contrariedad y en una idea del tiempo como objeto de juicio.
Visión genealógica	<ul style="list-style-type: none">- Naturalización de los procesos de transformación como dinámicos e inherentes al proceso temporal.- Autodefinición mediante un mestizaje integrador de cambio y continuidad en un contexto de comprensión del tiempo histórico.

Fuente: elaboración propia a partir de Rösen (2005).

El análisis de las respuestas se ha centrado en la diferenciación, también propuesta por Rösen, entre aquellos aspectos ligados a la experiencia, la interpretación, la orientación y, por último, relacionados con la moralidad. Los rasgos esenciales de cada uno de estos elementos, para cada uno de los modelos concretos de la conciencia histórica, son identificados con detalle en el análisis de los resultados obtenidos. En todo caso, es importante recalcar que, desde el punto de vista de esta investigación específica, los diferentes modelos de conciencia histórica no corresponden a niveles de progresión, ya que en ningún caso se da por hecho que una visión sea más deseable que otra, o que para asumir las características de uno de los modelos sea necesario pasar por otro de ellos de forma intermedia, a pesar de que Rösen indique que es teóricamente posible establecer

precondiciones y detectar un aumento de la “complejidad en torno a varios aspectos” en el paso de una categoría a otra (Rüsen, 2004, p. 79).

De esta manera, el proceso de codificación, realizado por los propios autores, ha partido de una serie de categorías identificadas *a priori*, pero se ha completado mediante un análisis centrado en la búsqueda de categorías emergentes (Corbin y Strauss, 2008). En el primero de los procesos, la diferenciación establecida, según las diversas visiones, entre las características relacionadas con la moralidad, experiencia, interpretación y orientación, sirve de guía para categorizar ideas centrales presentes en las narrativas. Pese a que no todos los textos, generalmente por su extensión, son capaces de mostrar todos los rasgos identificados por Rüsen al mismo tiempo, sí es posible establecer la predisposición de su autor atendiendo a su incidencia en aspectos como el mantenimiento de la tradición, la búsqueda de lecciones, la tendencia a refutar marcos establecidos o la predisposición por la contextualización.

Es precisamente en este momento donde las categorías emergentes asumen una función de gran utilidad, ya que no solamente hacen posible encontrar rasgos comunes entre las respuestas, sino que sacan a la luz ideas que facilitan la interpretación del conjunto de las respuestas y, sobre todo, muestran elementos que son compartidos de forma exclusiva o están ausentes en su conjunto en cada uno de los diferentes modelos de la conciencia histórica. Aspectos de algunas de estas visiones que se discutirán con más detalle en secciones posteriores, como la preocupación por la simbología, la concepción del pasado como parte inamovible de la Historia, o la incidencia en la reivindicación, aparecen y son categorizadas de esta manera.

En definitiva, la categorización dual pretende centrar la atención en los rasgos identificativos del marco teórico utilizado y ligado a la conciencia histórica, pero sin olvidar los elementos propios del contexto en el que se desarrolla la investigación, así como de la temática específica sobre la que los estudiantes trabajan.

4. Resultados

Tras el análisis de la información proporcionada por los participantes, y tras categorizar cada una de las respuestas en las diferentes tipologías de conciencia histórica (73 respuestas correspondientes a 132 estudiantes), los resultados muestran una distribución desigual, según puede observarse en la Tabla 2, en la que una mayoría de estudiantes (en torno a un 36 por ciento) se encuadra en una visión de tipo ejemplar. Las visiones tradicionales y críticas, asumidas por algo más de un 27 por ciento de los participantes cada una, adquieren un peso equivalente, mientras que la visión genealógica es elegida de forma minoritaria por poco más de un 8 por ciento del alumnado. Por otro lado, una de las respuestas analizadas no fue categorizada, al entender que no existía información suficiente para poder ligarla con una de las cuatro visiones de forma específica.

Tabla 2

Distribución de las respuestas analizadas según los diferentes modelos de conciencia histórica

		Respuestas analizadas (n=73)	
		n	%
Modelo de conciencia histórica	Visión tradicional	20	27.4
	Visión ejemplar	26	35.6
	Visión crítica	20	27.4
	Visión genealógica	6	8.2
	Sin clasificar	1	1.4

Fuente: elaboración propia.

Esta distribución, en la que se toma en cuenta el conjunto de las respuestas, no difiere en lo esencial de la que es posible observar en cada uno de los seis grupos en los que se produjo de la intervención. En cuatro de ellos, la visión ejemplar es la mayoritaria, siendo la visión crítica la más predominante en el grupo ovetense y en uno de los grupos burgaleses, aunque por poca diferencia en este último caso. En todo caso, la visión genealógica es la más elusiva, llegando a no estar ni siquiera presente en dos de los grupos con los que se trabajó.

A pesar de todo, el análisis de las respuestas indica que éstas no son siempre completamente coherentes con una de las visiones, encontrándose en multitud de ocasiones rasgos procedentes de diferentes modelos de conciencia histórica. De esta manera, es perfectamente posible encontrar esbozos de distintas concepciones, incluso a veces contrapuestas, razón por la que es conveniente matizar la distribución encontrada, y que tenga más valor examinar con profundidad las opiniones recogidas, algo que se realiza a continuación mediante un agrupamiento según visiones.

4.1. Visión tradicional

Entendida como una concepción del devenir histórico en el que el presente queda ligado estrechamente al pasado en busca de continuidades y permanencias, el modelo de conciencia histórica identificado por Rüsen como tradicional asume una serie de rasgos identificadores (Tabla 3) que son reconocidos entre las respuestas proporcionadas por los participantes.

Tabla 3

Rasgos identificadores del modelo tradicional atendiendo a la experiencia, interpretación, orientación y moralidad, de acuerdo con la caracterización de Rüsen (2005)

Rasgos identificadores del modelo tradicional
Experiencia: concepción estática del tiempo.
Interpretación: pasado como determinante de obligaciones presentes.
Orientación: mantenimiento de la tradición.
Moralidad: reconocimiento en el marco moral de la tradición.

Fuente: elaboración propia a partir de Rüssen (2005).

De forma general, aquellos estudiantes que asumen este modelo de conciencia histórica enfocan la problemática que se les presenta, es decir, qué hacer con el Valle de los Caídos, desde un punto de vista en el que el presente se considera como una herencia directa del pasado, y donde los actores históricos asumen un papel de continuadores de la tradición. No es de extrañar, por tanto, que la enorme mayoría de las respuestas ligadas con la visión tradicional no entiendan como deseable otra posibilidad que no sea la conservación del conjunto monumental tal y como existe en la actualidad, algo que también se extiende en algunas respuestas al conjunto de símbolos y restos de la etapa franquista.

Por supuesto, este posicionamiento no tiene que ver completamente, al menos de forma directa, con el grado de simpatía o rechazo despertado por este periodo entre el alumnado, sino más bien con su forma de concebir la relación entre el pasado y el presente. De ahí que tenga interés no centrar el análisis en los aspectos más ligados a la ideología política, sino en las opiniones de los participantes en torno a los procesos de representación y simbolización de la Historia. Por esta razón merece la pena atender a los argumentos utilizados en las distintas respuestas, ya que son los que permiten entender con claridad los enfoques existentes y discriminar adecuadamente entre los diferentes modelos de conciencia histórica.

a. El pasado como parte de la Historia

Tanto las respuestas encuadradas en el modelo tradicional como aquellas ligadas al modelo ejemplar coinciden en observar el pasado desde una perspectiva en la que los lazos con el presente se advierten como extremadamente fuertes, e incluso como condicionantes para las actuaciones que realizamos desde nuestro contexto temporal. Por supuesto, pese a las diferencias detectables entre las visiones tradicional y ejemplar, y que quedan patentes tras este análisis, se mantiene como nexo común un punto de vista en la que el pasado es “parte de la Historia”.

De las 41 referencias a esta idea presentes en el total de 73 textos, 38 de ellas se agrupan en las visiones tradicional y ejemplar, mientras que solamente en tres de las respuestas encuadradas en las otras visiones se utiliza este argumento.

[G3.32] *Este monumento forma parte de la Historia de España como muchos otros monumentos aunque tengan otros símbolos y si los otros monumentos no se han quitado, ¿por qué sí que debería de quitarse este? Al fin y al cabo ese monumento representa un acontecimiento que ha ocurrido en nuestro país.*

[G6.70] *Aunque haya gente que no esté de acuerdo porque puede que represente la victoria del franquismo, es parte de nuestra historia y todo el mundo debería de saberlo.*

De esta manera, al “ser parte de la Historia”, cualquier acontecimiento, resto material o elemento simbólico procedente del pasado toma un valor intrínseco, al considerarse como algo que debe conservarse. Estas reflexiones no asumen necesariamente una capacidad transformativa, como en el modelo crítico, ni tampoco tratan de contextualizar el porqué de la presencia de estos símbolos en un marco de cambio continuo, limitándose a observar la realidad existente, sin establecer ningún cuestionamiento.

b. Una interpretación que marca la orientación

El elemento clave del modelo tradicional de conciencia histórica es la interpretación que se hace del pasado, descrito como condicionante de las obligaciones en el presente. En este sentido, se concibe como necesaria la conservación de los restos del pasado pese a cualquier tipo de impedimento, ya sea de tipo moral o estético.

[G2.19] *No quitaría los monumentos que hay referentes al Franquismo o a la victoria del Franquismo, porque es historia de nuestro país y aunque nos parezca bueno o malo tenemos que respetarla.*

[G2.20] *No hay que tirarlo porque es Historia Real y no se puede ocultar o eliminar, aunque quede feo tiene que ser así.*

Esta concepción acerca del pasado, de tipo interpretativo, condiciona la actuación en el presente, es decir, la orientación. Es aquí cuando el mantenimiento de la tradición asume un papel fundamental, ya que es la conclusión lógica y práctica del proceso que interpreta el pasado para imaginar un nuevo futuro. Respondiendo a la pregunta de qué hacer con el conjunto monumental, la respuesta mayoritaria es, por tanto, el mantenimiento del mismo:

[G1.11] *Si el hecho de mover en este monumento, estuviese en nuestras manos, decidiríamos dejarlo tal y como está en la actualidad.*

[G4.44] *Tendrían que dejarlo como esta, porque aunque es un símbolo franquista no molesta a nadie además también es una zona turística.*

c. Aspectos morales

La idea de conciencia moral, ligada desde diferentes tradiciones a los modelos de conciencia histórica (Körber, 2017; Rüsen, 2004), también ofrece un resquicio desde el que identificar las características propias de cada una de las diferentes visiones. En el caso de la aquí analizada, se observa cómo se asumen rasgos propios del marco moral tradicional, valorando los procesos del pasado desde este punto de vista para reforzar la opción por la que se decantan los autores de las respuestas.

[G2.23] *Le mantendríamos ya que pertenece a la historia de España y porque quizás sin la política y la ideología que hubo, España no sería igual que es ahora. Y también es una manera de recordar porque [sic] ahora nuestro país es así y por lo que pasaron las personas que lo vivieron.*

[G3.24] *A ver, en mi opinión debería de quedarse ahí por que [sic] es parte de la historia y al que no le guste que no mire. Franco ganó y aunque quieran olvidarlo es parte de nuestro pasado y siempre habrá cosas como estas que nos lo recuerden y aunque no estén siempre sabremos a la perfección lo que paso.*

Esto provoca que, aunque se valore el papel de las víctimas y sus familias, prima ante todo la idea de lo que “debe hacerse”, sobreponiendo el peso de lo histórico y de la tradición ante cualquier reinterpretación, recontextualización o cambio radical, siempre observadas con reticencia. Esto, combinado con visiones más ligadas al esencialismo y que intuyen una preexistencia de identidades que perviven de forma continuista en el tiempo, provocan enfoques más categóricos, minoritarios, pero que indican la existencia de estrechos lazos en la concepción de las relaciones pasado-presente.

[G4.45] *[...] me parece que no es malo estar enterrado en un sitio que significa tanto bien en España aunque tenga algo malo.*

[G6.70] *El franquismo no sólo trajo cosas negativas. Me parece que esto es algo muy importante para conservar, aunque haya gente que no quiera aceptarlo, pero si no quieren aceptar la historia de nuestro país no son españoles de verdad.*

4.2. Visión ejemplar

El modelo de conciencia histórica ejemplar, cuyos rasgos identificadores pueden observarse en la Tabla 4, tiene como núcleo una concepción del pasado capaz de informar al presente sobre las actuaciones futuras. La Historia, desde este punto de vista, sirve como guía y en ocasiones como modelo, pero también como un espejo desde el que encontrar advertencias y descubrir errores para evitarlos en el futuro.

Tabla 4

Rasgos identificadores del modelo ejemplar atendiendo a la experiencia, interpretación, orientación y moralidad, de acuerdo con la caracterización de Rüsen (2005)

Rasgos identificadores del modelo ejemplar

Experiencia: generalización sobre reglas de conducta a seguir.

Interpretación: el pasado como una lección para el presente.

Orientación: aplicación de reglas derivadas del pasado.

Moralidad: reconocimiento según principios morales generales.

Fuente: elaboración propia a partir de Rüsen (2005).

En el caso aquí analizado, centrado en la problemática del Valle de los Caídos, los participantes ofrecen respuestas en las que pueden adivinarse aproximaciones variadas en la que, a pesar de todo, predomina la tendencia a conservar en lo esencial el conjunto monumental. Ahora bien, la visión ejemplar se aleja de la tradicional al centrar su atención en reglas ideales, donde el contexto deja de tener una importancia tan central, y donde el pasado, el presente y el futuro se engarzan en una red dominada mucho más por la búsqueda de patrones de actuación. Entendiendo esta concepción, es posible analizar las respuestas desde un ángulo diferente al del modelo de conciencia tradicional, aunque la solución planteada no varíe multitud de ocasiones, de forma efectiva, a la preferida por el grupo anterior.

a. La lección como eje de la interpretación y la orientación

La visión del pasado queda marcada, tal y como puede detectarse en las respuestas categorizadas en este modelo, por la búsqueda de ejemplos a seguir, siempre desde el punto de vista del presente. De esta manera, se detecta una utilidad real, de cuyo aprovechamiento depende una correcta orientación hacia el futuro, sobre todo a la hora de tener conocimiento sobre lo que ocurrió.

[G5.57] *Lo dejaría tal y como está, y trataría de conservarlo lo mejor posible, ya que las generaciones futuras también querrán saber lo que pasó antiguamente en su país, y monumentos como este les ayudarán bastante.*

[G6.73] *Mi opinión breve es que el Valle de los Caídos no debería ser retirado, ya que forma parte de la Historia de España, y ese episodio oscuro no puede ser olvidado.*

El conocer lo que ocurrió para no repetir este “episodio oscuro” no se liga únicamente con el mero recuerdo con la información a proporcionar a “generaciones futuras”, sino que toma forma como utilidad práctica, concretamente para no repetir aquello que se percibe como negativo o como no ideal.

[G1.05] *Si nosotros fuéramos los encargados de este monumento, lo dejaríamos tal y como está, puesto que es parte de nuestra historia y, aunque a algunas personas les pueda molestar, es necesario recordar lo que ocurrió, ya que, el pueblo que no conoce su historia, está obligado a repetirla.*

[G5.48] *Moverlos a un museo del franquismo o dejarlos donde están porque es historia de España, por lo dolorosa que sea para algunos, como la colonización de Iberia por Roma o la colonización de América por los españoles, son parte de la historia del país y cada vez que vea alguien algo relacionado con el franquismo sepa que España pasó por una dictadura y que si no mantenemos esta democracia podríamos volver a repetir la historia.*

En respuestas como esta última, es posible observar que no todas las propuestas categorizadas como ejemplares asumen la idea de mantener el carácter de los restos franquistas, ya que se combinan ideas que toman rasgos propios de la visión genealógica, en la que la contextualización asume un papel clave.

En todo caso, la orientación hacia el futuro queda implícita en varias de las respuestas ofrecidas por los participantes, ya que se da por hecho que el conocimiento acerca del pasado será lo que permita discriminar los mejores métodos de actuación desde el presente. En tal caso, el conocimiento histórico deja de ser mera información para convertirse, como ya se ha indicado, y como puede verse en el ejemplo inferior, en un instrumento capaz de proporcionar reglas y lecciones que únicamente deben ser aplicadas.

[G5.57] *Lo dejaría tal y como está, y trataría de conservarlo lo mejor posible, ya que las generaciones futuras también querrán saber lo que pasó antiguamente en su país, y monumentos como este les ayudarán bastante.*

b. ¿Por qué mantener el conjunto monumental?

Aunque la mayoría de las respuestas encuadradas en la visión ejemplar son partidarias de mantener el Valle de los Caídos tal y como existe en la actualidad, lo cierto es que se observan discrepancias, a diferencia de las contestaciones ligadas al modelo tradicional, donde puede detectarse unanimidad. En esta ocasión, 19 de las 26 soluciones propuestas están de acuerdo en mantener el conjunto monumental, mientras que dos de ellas relacionan este proceso con la eliminación de los restos de los protagonistas políticos. Cinco respuestas hacen hincapié, por otro lado, en la necesidad de un proceso de reforma en profundidad, mediante la eliminación de símbolos o transformaciones en su uso. A pesar de esta pluralidad parcial de visiones detectada, los argumentos y razones presentadas despiertan interés, especialmente para establecer una diferenciación frente a otro tipo de visiones, por lo que se ha analizado este aspecto de forma particular.

Además de razonar que el conjunto forma parte de la Historia del país, algo a lo que ya se ha hecho referencia con anterioridad, una parte significativa de los argumentos (presentes en siete textos) giran en torno a la concepción del Valle de los Caídos como una obra de arte o monumental, y por tanto, como un resto cultural ligado a la expresión artística nacional.

[G2.22] *Nosotras pensamos que este monumento debería ser conservado, ya que es parte de nuestra historia y nuestro patrimonio, y están enterradas personas de ambos bandos, de los vencedores y los perdedores, por eso deberíamos mantenerlo aunque no nos agrada la idea, y conservar todo lo que hay en él, sin trasladarlo, y ser posible visitarlo para conocerlo y conocer nuestra cultura.*

[G3.27] *Aunque para cierta gente no sea de agrado verlo, se tiene que respetar, ya que es un monumento importante y de hecho Patrimonio Nacional.*

Este argumento se liga en ocasiones al turismo, o a aspectos económicos (en un total de seis respuestas diferentes), expresando el hecho de que, para una parte importante de los participantes adscritos a este modelo de conciencia histórica, los aspectos ideológicos no suelen predominar necesariamente frente a los prácticos, mucho más tendentes a buscar una solución pragmática o que ofrezca beneficios.

[G3.26] *Al ser Patrimonio Nacional y además un monumento histórico, muchos turistas van a visitarlo y entonces si lo destruimos haríamos que empeorara la economía en España.*

Pese a centrarse en ocasiones en elementos materiales, las respuestas encuadradas en esta visión no tienden a advertir el carácter simbólico del monumento (algo que sí ocurre con frecuencia en el modelo crítico de conciencia, como se verá más adelante), salvo el caso que se presenta a continuación, capaz de identificar la dualidad entre el monumento como tal y lo que representa.

[G3.27] *Por otra parte, puede que mucha gente, al representar la victoria franquista, vean despreciable que se mantenga aún ese monumento allí, ya que a otros países del mundo puede que les de [sic] sensación que [sic] España está orgulloso [sic] de ese*

monumento y por qué [sic] se construyó.

En todo caso, esta falta de apreciación provoca que varios de los participantes puedan caer en el uso de razonamientos más vagos, donde además no se diferencia claramente entre el pasado, la Historia y su uso en el presente.

[G2.17] *Yo lo que haría con este monumento es dejarlo donde esta [sic], ya que forma parte de España y yo creo que no hace daño a nadie y tampoco puedes cambiar la historia solo con quitar monumentos, símbolos, etc.*

[G5.49] [...] *lo dejaría como está ya que cambiar algo supondría un debate que puede reabrir heridas del pasado.*

c. Limitaciones e incapacidad de actuación

Precisamente, y en relación con este último aspecto, es interesante entender uno de los elementos centrales del modelo ejemplar de conciencia histórica: la dificultad de integrar ideas críticas o rupturistas en los modelos establecidos. Como se ha apuntado con anterioridad, existen propuestas de reforma dentro de las respuestas analizadas, pero además de ser muy inferiores en número, suelen limitarse a la creación de museos (en un total de cuatro ocasiones). En relación a los aspectos ligados a la moralidad, existe una preocupación por el reconocimiento a las víctimas y sus familias (presente en alrededor de la mitad de los textos), y a diferencia del modelo crítico, más centrado en el reconocimiento al bando republicano, aquí se observa una tendencia a tratar de superar el conflicto de bandos,

[G6.73] *De todas formas, me gustaría que se pusiera una placa o una leyenda en la cual se plasmara cómo en este monumento no están honrados los franquistas o los republicanos, sino los que murieron por una España mejor.*

En todo caso, y volviendo a la concepción de las posibilidades de actuación y orientación de cara al futuro, el modelo ejemplar deja muestras de mirar con reverencia al pasado: no en el sentido de la visión tradicional analizada con anterioridad, sino en un sentido que casi roza el determinismo, como puede observarse en ciertas respuestas.

[G5.62] *Hay que conservar el Valle de los Caídos, porque es importante respetar la historia. Los hechos sucedieron de una forma y no de otra nos guste o no. Es como si un científico obtiene un resultado en un experimento que no es el que esperaba, con objetividad debe aceptar ese resultado y no falsificarlo o manipularlo. Las victorias y las derrotas, los hechos históricos quedan reflejados en variedad de fuentes, algunas materiales. No estamos legitimados para destruir esas fuentes o modificarlas a nuestro antojo.*

4.3. Visión crítica

La concepción de la legitimación a la hora de enfrentarse al pasado queda resuelta en el modelo crítico de conciencia histórica de una forma muy directa: los hechos o procesos ya acontecidos no tienen por qué ser unos grilletes que limiten o condicionen la acción del presente. De igual forma, el futuro queda por decidir, por lo que cualquier adaptación a principios preexistentes se debe exclusivamente a la decisión autónoma de los agentes que construyen la Historia, y no al seguimiento ciego de reglas procedentes del pasado (Tabla 5).

Tabla 5

Rasgos identificadores del modelo crítico atendiendo a la experiencia, interpretación, orientación y moralidad, de acuerdo con la caracterización de Rüssen (2005)

Rasgos identificadores del modelo crítico

Experiencia: examen del pasado siempre desde el presente.

Interpretación: enfrentamiento a los marcos heredados.

Orientación: refutación y creación de nuevos valores.

Moralidad: reconocimiento según principios morales propios.

Fuente: elaboración propia a partir de Rüssen (2005).

De forma concreta, y en el contexto derivado de la tarea encargada a los participantes, es incorrecto suponer que una visión considerada como crítica supone de forma automática una ruptura de todos los marcos existentes, y por tanto, una defensa de la desaparición del conjunto monumental. Es importante recalcar que los modelos de conciencia histórica descritos no se relacionan con la ideología política, sino con las concepciones en torno al lugar propio dentro de los procesos de cambio histórico y sobre la relación entre el pasado, el presente y el futuro, razón por la que participantes con propuestas muy diferentes puedan compartir los rasgos centrales de cada tipología.

Concretamente, y aunque 12 de las 20 respuestas obtenidas están a favor de soluciones que pasan por la eliminación del Valle de los Caídos, tres textos defienden el mantenimiento del monumento y cinco proponen reformas concretas, incluyendo la contextualización o historización del complejo. En todo caso, y de forma transversal, se habla de la necesidad de centrar la atención en los símbolos todavía existentes.

a. La preocupación por la simbología

Frente a los participantes encuadrados en otras visiones, los relacionados con la crítica asumen de forma mayoritaria el significado del monumento y de los otros restos de la etapa franquista, siendo conscientes de lo que representan. De esta forma, la construcción histórica y su simbología no se ven como dadas o ajenas, sino como artificiales, y por eso mismo capaces de ser modificadas.

[G2.16] *Hay que quitarlo porque es un símbolo de una dictadura donde España paso por un periodo de opresión, persecución a los que tenían distintas opiniones.*

[G3.31] *En mi opinión, ya que este "monumento" es una oda al régimen, debería de desaparecer con el tiempo, pues es un símbolo que ata al país con su oscuro y vergonzoso pasado.*

La idea de un pasado vergonzoso provoca una identificación, entre muchos de los participantes, de la mera existencia del conjunto monumental con lo que representó en el momento de su construcción, aunque no aparecen reflejadas ideas ligadas con el proceso de recontextualización producido a lo largo del tiempo, y de los cambios de sentido y significado llevados a cabo en las últimas décadas. De esta manera, en muchas de las respuestas no se perciben los matices que sí serán encontrados posteriormente, en el análisis del modelo genealógico de conciencia histórica.

[G3.29] *Deberíamos destruir todos aquellos monumentos franquistas, ya que nos avergüenzan por su origen y por todo a lo que nos ha llevado, aunque no deberíamos olvidar lo que pasó para no repetirlo. Que aún se conserven monumentos y calles es algo vergonzoso y demuestra que muchos se enorgullecen de aquellas matanzas e*

injurias provocadas por la dictadura.

Por otro lado, la identificación de los significados simbólicos hace que no escape a la atención de algunos de los participantes la relación de España con su contexto, provocando que se produzca una comparación con otros países, como Italia o Alemania (dos referencias), donde también se implantaron regímenes autoritarios, criticando el mantenimiento de usos específicos del pasado en el caso español.

[G1.09] *Es entendible que forme parte de la historia de España, pero no veo a ningún alemán yendo a ningún cementerio a rezarle al cuerpo de Hitler.*

b. Una interpretación crítica para orientarse desde el presente

Una de las características de la visión crítica tiene que ver con su capacidad para ver los procesos del pasado con los valores del presente. Si, por un lado, esto tiene el riesgo de favorecer el presentismo, descartando una mirada informada por la perspectiva histórica y la contextualización, por el otro, es capaz de promover nociones transformadoras.

[G3.31] *Deberíamos de dejar de mirar al pasado, que no nos va a decir nada nuevo, y observar al futuro, despojándonos de las cadenas que nos atan a ese tiempo.*

Concepciones de este estilo pueden quedar limitadas a la interpretación de los acontecimientos históricos, pero tienen el potencial de asumir un carácter práctico. Es aquí cuando la interpretación informa a la orientación, ya que si la experiencia de este modo de conciencia histórica es una continua interpelación a los marcos establecidos desde el pasado, la refutación y ruptura es su expresión práctica.

Sería engañoso, a pesar de todo, suponer que una totalidad de las respuestas obtenidas llegan a confrontar de forma directa el contorno en el que se mueven, y de ahí la importancia de entender la existencia de graduaciones y enfoques. Por un lado, como puede observarse a continuación, se detecta una tendencia a querer actuar contra el *statu quo*, y por tanto a transformar radicalmente la realidad mediante la destrucción de los símbolos del mundo que se quiere superar, sin tener en cuenta más aspectos que los significados inicialmente otorgados en su génesis.

[G6.69] *En otros casos, como placas o estatuas, veo bien que se retiren y se guarden en otro sitio, pero en este caso creo que se debería destruir por completo. Este monumento es el más polémico de todos los símbolos franquistas, y por ello debería ser desmantelado.*

Por supuesto, la orientación basada en la refutación del pasado también puede orientarse hacia otro tipo de soluciones, especialmente cuando, tal y como se ha apuntado en la sección anterior, aquellas personas encuadradas en este tipo de visión son capaces de reinterpretar el pasado y su simbología a través de sus propios valores, que sobreponen a los existentes.

[G3.35] *Yo creo que haríamos mal en destruir o mover de su sitio un monumento histórico ya con un significado, ya que este monumento tiene como significado, la utilización de esclavos republicanos para crear este monumento, ese es el significado que da la gente para que lo destruyan, pero yo creo que ese no es el significado, para mi [sic] el significado es que no hay que crear una guerra para que se haga lo que quiera alguien si no [sic] exponerlo e intentar de otros medios conseguir el sistema político que quieras.*

[G4.39] *[Se debería] cambiar su significado, por ejemplo llamarlo de otro nombre*

o que simbolice a otras personas porque no creo que sean dignos de un monumento.

Como se advierte al analizar los textos, las percepciones sobre el periodo, plagadas, en algunos casos, de inexactitudes (por ejemplo, al hablar de esclavitud), marcan claramente la orientación a tomar. Asimismo, otras respuestas centran su atención en propuestas de musealización o contextualización, aunque son mucho más escasas que en el modelo genealógico de conciencia. En el caso del modelo crítico, pueden observarse diferentes propuestas, más o menos difíciles de llevar a la práctica, pero generalmente ausentes en otro tipo de visiones.

[G5.60] *Quitaríamos los restos del dictador Francisco Franco ya que el Valle de los Caídos representa aquellos que murieron en la Guerra Civil. Mientras que él no falleció en combate. Además el [sic] fue el causante de todos estos muertos, por lo cual mantener sus restos allí, sería una ofensa hacia los familiares de los fallecidos en este enfrentamiento bélico.*

[G3.30] *No opino que se deban destruir, sino mover a un lugar donde las personas que quieran verlas puedan. Respecto a las calles o institutos/colegios con nombres franquistas deberían cambiar el nombre de estos. Si hablamos del Valle De Los Caídos, sería [sic] algo mas [sic] difícil de plantear, ya que un monumento tan grande sería [sic] muy difícil de mover. Desde mi punto de vista, yo creo que se debería dejar a las familias mover los cuerpos de su familia de ahí, si ellos desean.*

c. Reivindicación y reconocimiento como eje moral

Precisamente, y en relación con el reconocimiento a las víctimas y a sus familiares propugnada por los dos últimos ejemplos, las respuestas muestran, de una forma general, una preocupación por valorar el papel de las víctimas de la Guerra Civil y de la etapa franquista. Pese a que este elemento también está presente en el resto de visiones analizadas, el modelo crítico se diferencia al no caer en la equidistancia detectada en otros casos y en hacer muy explícito el reconocimiento a los represaliados o a las víctimas republicanas. Este aspecto, ya percibido como parte de las respuestas correspondientes a la visión ejemplar, se hace aquí más presente, aunque sean mayoritarias las referencias a las víctimas de ambos bandos.

[G1.02] *Yo creo que por lo menos la cruz la deberían de quitar, y si no la quitaran, poner lápidas en reconocimiento a los republicanos que murieron construyendo este monumento.*

[G6.68] *[...] dudo mucho que familiares de las víctimas del bando republicano quieran tener los restos de sus familias enterrados en un sitio así.*

El carácter reivindicativo no es el único encontrado en los textos, ya que la visión crítica tiene entre sus rasgos la orientación moral según criterios propios, y de ahí que no sea tan extraño el que se rechace el conflicto de forma global, sin tratar de establecer una identificación con uno de los dos bandos.

[G3.28] *No es de estar orgullosos de una guerra civil. Para simbolizar estas muertes creo que es suficiente dejando la cruz y el recuerdo en libros de historia o en las mentes de los mas [sic] ancianos que vivieron la época [sic].*

No todas las respuestas analizadas correspondientes a este modelo de conciencia histórica asumen como eje central la reivindicación y el recuerdo a las víctimas republicanas, sino que muchos de los textos prefieren hacer hincapié en cuestiones más prácticas, como los aspectos económicos.

[G6.65] *Yo personalmente lo haría desaparecer, no sólo porque representa de alguna forma la victoria del régimen franquista, sino también porque el dinero utilizado para mantenerlo procede del estado, es decir de todos los ciudadanos.*

[G6.71] *¿Y si esa gente en contra no quiere participar en el mantenimiento del monumento? ¿De veras tienen que estar obligados a pagar por algo que no quieren? por [sic] eso deberían derrumbarlo, porque como pertenece al Estado, todos los españoles tienen que pagar el mantenimiento del monumento, aunque sea en contra de su voluntad.*

En todo caso, la existencia de estos últimos ejemplos es una indicación más de la variedad de expresiones que el modelo crítico de conciencia histórica puede asumir, donde los valores adoptados como prioritarios no tienen por qué responder a concepciones ideológicas concretas, pese a las predisposiciones ofrecidas por temáticas específicas.

4.4. *Visión genealógica*

Pese a observarse de forma significativamente menos frecuente que el resto de visiones, seis de los textos obtenidos son categorizados dentro de la visión genealógica, asumiendo sus características esenciales (Tabla 6). A diferencia de los otros modelos de conciencia histórica, más interesados en contemplar el pasado como un elemento frente al que definirse, ya sea mediante el abrazo de la tradición, la búsqueda de reglas inmutables, o el enfrentamiento ante lo establecido, la visión genealógica se ocupa más de la contextualización, interesándose por el origen de lo actualmente existente.

Tabla 6

Rasgos identificadores del modelo genealógico atendiendo a la experiencia, interpretación, orientación y moralidad, de acuerdo con la caracterización de Rüssen (2005)

Rasgos identificadores del modelo genealógico
Experiencia: evolución, adaptación y transformación en el tiempo.
Interpretación: contextualización de los procesos históricos y actuales.
Orientación: adaptación dinámica a las transformaciones.
Moralidad: concienciación de la naturaleza dinámica y adaptativa.

Fuente: elaboración propia a partir de Rüssen (2005).

Entendida la concepción esencial de este modelo de conciencia histórica, no es de extrañar que las soluciones propuestas pasen siempre por el proceso de contextualización o historización del conjunto monumental, al entenderlo como una expresión histórico-cultural concreta localizada en el tiempo. Por supuesto, la valoración del monumento como un producto de su época no significa que se convierta en un elemento a analizar acríticamente, puesto que los participantes entienden que junto al proceso de conservación pueden aportarse soluciones que pasen por la reforma del complejo o la retirada de restos, como puede verse en los ejemplos seleccionados más adelante.

a. Una manera diferente de enfrentarse al pasado

La interpretación del modelo genealógico asume la necesidad de conocer los contextos, y por tanto, los orígenes que dieron lugar a la existencia de los restos del pasado en el presente. Desde este punto de vista, comprender y analizar los procesos históricos se asume como algo importante, pero no con el objetivo de imitarlos (como en el caso de la visión tradicional), sino más bien para simplemente entenderlos.

[G5.56] *Lo dejaría como un monumento para los caídos en la guerra y una especie de museo en el que explicaran como [sic] fue la guerra civil y las repercusiones que trajo.*

[G3.36] *En este monumento lo correcto en opinión sería la creación de un museo con todos los elementos característicos y polémicos que forman parte del franquismo, con un museo los elementos franquistas no tendrían que estar en la calle, pero aun así se podría seguir estudiándolos en un museo donde se puede aprender sobre la historia de España.*

Como apunta esta última respuesta, el hecho de querer comprender el pasado lleva, de forma general, a proponer como solución una musealización que ponga en contexto lo acontecido. La razón por la que no se producen propuestas que supongan la desaparición del conjunto tiene que ver con la orientación mostrada por este tipo de visiones, donde se perciben pequeños atisbos de comprensión acerca del factor dinámico de los procesos temporales y los constantes juegos de contextualizaciones y recontextualizaciones según épocas.

Pese a esto, el hincapié hecho por los distintos participantes no siempre se centra en el propio proceso de historización, ya que muchas de las respuestas combinan elementos propios de otros modelos, como el crítico, dando especial relevancia al simbolismo y siendo exigentes en lo relativo al reconocimiento de las víctimas.

[G6.67] *Desde mi punto de vista habría que replantear el conjunto, su función y su simbolismo por completo. No es para nada justo su planteamiento actual, que ensalza el mérito y la memoria de aquellos que se alzaron contra una democracia del pueblo con las armas y con la muerte, mientras que los huesos de los que defendieron dicha democracia se pudren en las cunetas, sin nombre ni dignidad. La cuestión sería, por tanto, lograr un sitio de interpretación del régimen dictatorial franquista y de la Guerra Civil, desde un punto de vista neutral e igualitario, para que todo el mundo se sintiera representado en dicho espacio.*

La solución ofrecida posteriormente por este participante es la “creación de un centro de interpretación del conjunto”, con el objetivo de conocer en profundidad los acontecimientos para lograr la reconciliación, pero también incluye propuestas que se ligan a, como se ha indicado, visiones críticas, donde pesa mucho la eliminación de la simbología, y donde se produce una actuación más activa.

[G6.67] *Exhumación de Franco y de José Antonio Primo de Rivera y retirada de sus cuerpos. Cerrar la Iglesia del Valle de los Caídos: para retirar la conexión que la Iglesia tuvo con la dictadura y el nacionalcatolicismo.*

En todo caso, la utilización del museo como arma para dotar de nuevos significados a los espacios preexistentes se repite en casi todas las ocasiones, con mayores o menores matices, aunque siempre en contextos marcados por soluciones diversas, en las que se mantiene o se reforma el conjunto monumental.

[G5.50] *Creo que el monumento debería dejarse tal y como está, en caso de pequeñas estatuas y otros símbolos franquistas como pueden ser placas con nombres relacionados con el franquismo para calles podrían ser retirados y llevados a museos pero el Valle de los Caídos podría ser incluso considerado como museo por su tamaño y su importancia histórica.*

[G2.18] *Lo convertirla en un museo donde se alberguen demás símbolos franquistas para no dañar los sentimientos e ideas de aquellas personas que padecieron este momento de la historia de España.*

Pese a los limitados ejemplos de textos ligados a este modelo de conciencia histórica, mucho menos numerosos que en otras visiones, queda patente la idea de que cualquier tipo de proceso derivado del pasado y su continua reinterpretación se observa con una cierta naturalidad. Esto provoca que, a pesar de que se identifiquen las funciones de los restos históricos como influyentes y con capacidad de simbolización en el presente, o que las convicciones personales lleven a sugerir reformas o transformaciones de calado, éstas siempre queden subordinadas a la comprensión y a la conservación de los elementos esenciales procedentes de épocas pasadas.

5. Discusión y conclusiones

La experiencia llevada a cabo en los diferentes centros educativos en torno a los restos de la etapa franquista, así como el análisis de las respuestas proporcionadas por los estudiantes, han permitido observar varios aspectos de interés ligados, no solamente con las apreciaciones o concepciones más profundas del alumnado sobre parte de la Historia reciente, sino también relacionados con el marco utilizado para la investigación, centrado en el concepto de conciencia histórica.

5.1. La conciencia histórica y sus distintos modelos

En primer lugar, e independientemente de la distribución encontrada en los distintos grupos, es importante indicar que la discriminación entre las diferentes categorías siguiendo la tipología presentada por Rüsen (2005) ha facilitado el examen de la información obtenida, confirmando, mediante la codificación utilizada, los rasgos característicos de cada una de las visiones. Por supuesto, tal y como se ha indicado desde la propia conceptualización teórica de los modelos de conciencia histórica, “de forma habitual, los diferentes tipos aparecen en mezclas complejas” (Rüsen, 2004, p. 81), algo que ha podido corroborarse en esta investigación ya que, si bien muchas de las respuestas muestran un sentido completamente coherente, en varias de ellas han podido observarse una serie de combinaciones de rasgos diversos, como se ha advertido al examinar algunos de los ejemplos.

A lo largo del proceso de análisis de los resultados procedentes de esta investigación ha quedado patente la existencia de visiones muy marcadas, con un sentido de la interpretación y de la orientación condicionado por preferencias diversas. En primer lugar, destacan las continuas llamadas, observadas primordialmente en los modelos tradicional y ejemplar, al reconocimiento de cualquier vestigio del pasado como parte de la Historia, argumento central en multitud de las respuestas analizadas a la hora de defender el mantenimiento de los restos de la etapa franquista. Cada una con sus propios rasgos, tanto la visión tradicional (en la que el mantenimiento de lo heredado asume un papel central) como especialmente la ejemplar (donde se buscan lecciones y modelos a imitar) son mayoritarias en el contexto analizado, aunque las diferencias detectadas entre ambas, a pesar de coincidir en algunas de las soluciones propuestas, sean las que acaparan el mayor interés del estudio.

El modelo crítico de conciencia histórica, a pesar de no ser mayoritario, asume un peso relevante, aunque merezca la pena recordar que los enfoques, especialmente los agrupados ante este tipo de visión, son muy variados, así como las soluciones propuestas. En este caso destaca, tal y como ha sido señalado, la identificación y preocupación por la simbolización y los significados, algo no habitualmente presente en otras visiones. Por último, es importante destacar la escasa presencia del modelo genealógico, minoritario en este caso, pero claramente atraído por la historización y por un tipo de visión en el que cualquier transformación trata de ponerse en su contexto, sin renegar, pese a todo, de la actuación en el presente según criterios propios.

Las categorías tradicional, ejemplar, crítica y genealógica han resultado, por tanto, útiles, mostrando diferencias de calado en los enfoques y expresiones de la conciencia histórica proporcionadas por los participantes en la investigación, incluso en los aspectos relacionados con

la moralidad (Körber, 2017). En esta ocasión, pese a seguir el modelo de investigación realizado por Seixas y Clark en torno a los murales de Canadá, no se ha intentado establecer una relación entre las categorías elaboradas por Nietzsche sobre la aproximación a la Historia (visiones monumental, anticuaria, crítica y moderna) y las propuestas por Rüsen, aunque probablemente no hubiera resultado complejo, teniendo en cuenta el esfuerzo de relación teórica establecido por los autores (Seixas y Clark, 2004).

5.2. Comparativa ante experiencias previas

Precisamente, y en segundo lugar, merece la pena establecer una comparación de los resultados obtenidos con los procedentes de experiencias previas citadas con anterioridad, y focalizadas en el trabajo en torno al patrimonio, aunque siempre advirtiendo que el contraste entre los contextos provoca que la comparativa sea meramente orientativa.

El trabajo realizado en Portugal en torno a las concepciones de estudiantes de Educación Secundaria sobre el uso de la evidencia de los lugares históricos indica que la mayor parte de los estudiantes únicamente tiende a entender el pasado como atemporal o con significados estáticos. En este sentido, en esa investigación se detectó como más frecuente la capacidad de simbolizar el pasado según visiones tradicionales (por ejemplo, a través de la idea de *edad dorada*) o ejemplares, siendo mucho más extrañas las visiones crítica y genealógica, al “exigir un mayor esfuerzo y un pensamiento más sofisticado por parte de alumnos y profesores” (Pinto, 2016, p. 335). Desde este punto de vista, los resultados coinciden en parte con este estudio, ya que la visión genealógica ha sido el modelo en el que menos participantes han quedado encuadrados.

Por otra parte, la visión crítica, más escasa en el estudio de Pinto, muestra aquí mayor presencia, probablemente debido a lo polémico o controvertido del proceso histórico seleccionado, un aspecto que, como se ha apuntado con anterioridad, puede forzarnos a observar los resultados con cierto cuidado. Es, desde este punto de vista, válido cuestionarse hasta qué punto un factor como la orientación política o ideológica puede afectar a las respuestas obtenidas, pero, sobre todo, de qué manera estos aspectos pueden llegar a convertirse en un condicionamiento más o menos fuerte al trabajar sobre procesos históricos determinados, especialmente los ligados a la Historia reciente.

Por último, en el caso de la comparación con el estudio de Seixas y Clark en la Columbia Británica, de las 57 respuestas analizadas, ninguna pudo ser encuadrada en la visión monumental de Nietzsche (específica, pero con algún rasgo de la tradicional de Rüsen), pero 18 lo hicieron en la anticuaria (correspondiente en parte a la ejemplar), 29 en la crítica y ocho en la moderna (correspondiente a la genealógica). Esta distribución, aunque determinada por la ausencia del modelo tradicional, queda marcada, al igual que esta investigación, por la polémica despertada por los murales. Tanto en esta como en aquella ocasión, al plantear al alumnado qué hacer con estos restos monumentales, muchos de ellos apuestan por visiones más rompedoras, como una forma de reivindicarse ante el marco del presente, sintiéndose, en el caso canadiense, “cómodos al juzgar los murales según la base de la carga moral que las imágenes traen al presente” (Seixas y Clark, 2004, p. 168). De nuevo, la visión genealógica, ligada a la contextualización, está presente, pero con mucho menor peso que las otras.

5.3. Perspectivas de futuro y reflexiones finales

Pese a las limitaciones de este estudio, centrado en el análisis de un proceso histórico controvertido muy concreto, y sobre el que los participantes tienen frecuentemente ideas preconcebidas, ya sea por la presencia de los debates en los medios de comunicación o en ámbitos familiares, no cabe duda de que la polémica es un aspecto que precisamente puede ayudar a identificar concepciones diversas. De esta manera, es posible justificar que el análisis de los modelos de conciencia histórica del alumnado puede ser enfocado a partir de la Historia más reciente, así

como de los restos patrimoniales, aunque también pueda orientarse a través del examen identitario y de los procesos de construcción nacional (Angier, 2017; Lévesque et al., 2015).

De igual forma, y al entenderse como posible el establecimiento de lazos entre la caracterización de habilidades de pensamiento histórico y el concepto de conciencia histórica (Duquette, 2015; Körber, 2011), cualquier tipo de trabajo en torno a las competencias históricas puede hacer uso de las categorías ligadas con la conciencia. La doble dimensión, reflexiva y ligada con la orientación y la función de la Historia, y aquella relacionada estrechamente con el campo disciplinar, asumen por tanto un importante potencial para el trabajo en el aula.

En todo caso, y por último, cabe preguntarse hasta qué punto el alumnado es consciente de sus propias preferencias y concepciones más profundas, así como de los elementos y contextos particulares que les han predispuesto en una u otra dirección. Queda como labor del profesorado y de futuras investigaciones profundizar más en los modelos de conciencia histórica detectada en diferentes etapas, así como en la argumentación proporcionada por los estudiantes. El objetivo, después de todo, es identificar rasgos comunes con la meta de solventar dificultades de comprensión o aprendizaje, así como proponer formas de trabajar en torno a aspectos como la simbolización, o las transformaciones de los significados históricos mediante una reflexión propia basada en la explicitación de visiones.

Bibliografía

- Ahonen, S. (2005). Historical Consciousness: A Viable Paradigm for History Education? *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 697-707. <https://doi.org/10.1080/00220270500158681>
- Angier, K. (2017). In Search of Historical Consciousness : An Investigation into Young South Africans' Knowledge and Understanding of «Their» National Histories. *London Review of Education*, 15(2), 155-173. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.03>
- Bermúdez, Á. (2012). The Discursive Negotiation of Narratives and Identities in Learning History. En M. Carretero, M. Asensio, y M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 203-219). Charlotte: Information Age Publishing.
- Chapman, A. (2014). «But it Might Not Just Be Their Political Views»: Using Jörn Rüsen's «Disciplinary Matrix» to Develop Understandings of Historical Interpretation. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 9(21), 67-85.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3.ª Ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). New York: Routledge.
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, 3, 75-83.
- Gadamer, H.-G. (1975). The Problem of Historical Consciousness. *Graduate Faculty Philosophy Journal*, 5(1), 8-52.
- Gay, L. R., Mills, G. E., y Airasian, P. (2012). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications* (10.ª Ed.). Boston: Pearson.
- Jeismann, K.-E. (1997). Geschichtsbewußtsein - Theorie. En K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen, y G. Schneider (Eds.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (pp. 42-45). Düsseldorf: Kallmeyer.
- Kölbl, C., y Konrad, L. (2015). Historical Consciousness in Germany: Concept, Implementation, Assessment. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 17-28). New York: Routledge.
- Körber, A. (2011). German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies - and Beyond? En H. Bjerg, C. Lenz, y E. Thorstensen (Eds.), *Historicizing the Uses of the Past: Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness*

- and *Didactics of History Related to World War II* (pp. 145-164). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Körber, A. (2017). Historical Consciousness and the Moral Dimension. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 4(1), 81-89.
- Koselleck, R. (2004). *Futures Past. On the Semantics of Historical Time*. New York: Columbia University Press.
- Lee, P. J. (2002). «Walking Backwards into Tomorrow». Historical Consciousness and Understanding History. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 4(1), 69-114.
- Lévesque, S., Croteau, J. P., y Gani, R. (2015). Conscience historique des jeunes francophones d'Ottawa: sentiment d'appartenance franco-ontarienne et récit du passé. *Revue du Nouvel-Ontario*, 27(40), 177. <https://doi.org/10.7202/1032587ar>
- López, C., Carretero, M., y Rodríguez-Moneo, M. (2014). Fostering National Identity, Hindering Historical Understanding. En K. R. Cabell y J. Valsiner (Eds.), *The Catalyzing Mind: Beyond Models of Causality* (pp. 211-221). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8821-7_11
- Lowenthal, D. (1998). *The Heritage Crusade and the Spoils of History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miguel-Revilla, D., Carril, T., y Sánchez-Agustí, M. (2017). Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 86-101. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.86>
- Nora, P. (1989). Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. *Representations*, 26, 7-24. <https://doi.org/10.2307/2928520>
- Parra, D. (2017). Educación histórica e identidad nacional. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 89, 7-11.
- Pinto, H. (2016). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM.
- Ricoeur, P. (2004). *Memory, History, Forgetting*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence. En *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*. Vancouver: Centre For The Study of Historical Consciousness (University of British Columbia).
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books.
- Santisteban Fernández, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Seixas, P. (Ed.). (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, P., y Clark, P. (2004). Murals as Monuments: Students' Ideas about Depictions of Civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, 110(2), 146-171. <https://doi.org/10.1086/380573>
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research. Studying How Things Work*. New York: The Guilford Press.
- Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En M. Franco y F. Levín (Eds.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 67-96). Buenos Aires: Paidós.
- VanSledright, B. A., y Maggioni, L. (2016). Epistemic Cognition in History. En J. A. Greene, W. A. Sandoval, y I. Bråten (Eds.), *Handbook of Epistemic Cognition* (pp. 128-146). New York: Routledge.

La importancia de la contextualización curricular en la enseñanza de la Historia en México

The Importance of the Curricular Contextualization in History Teaching in Mexico

Bautista Rojas, Enrique¹
Asesor pedagógico de Educación básica (México)

Recibido: 07/06/2017

Aceptado: 06/12/2017

Para citar este artículo: Bautista Rojas, Enrique (2018). La importancia de la contextualización curricular en la enseñanza de la Historia en México. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 143-160.

ISSNe: 2386-8864

DOI: 10.6018/pantarei/2018/7

Resumen

El propósito de este trabajo es analizar la importancia de la contextualización curricular en la enseñanza de la historia en la escuela secundaria en México. Esto implica la generación de experiencias educativas que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico a partir de la construcción de aprendizajes significativos y situados que consideren las características de los estudiantes y su entorno. Se discute tomando referentes teóricos derivados del socioconstructivismo para criticar la forma en que tradicionalmente se ha enseñado la historia en este nivel educativo, lo que ha dado por resultado procesos poco relevantes en la vida escolar y cotidiana de las y los jóvenes. Al abordar este tema, se busca brindar pautas de reflexión y puntos para guiar el trabajo de los docentes y favorecer su compromiso hacia la formación de futuros ciudadanos críticos, informados y comprometidos con su sociedad.

Palabras clave

Enseñanza de la historia, evaluación formativa, métodos de enseñanza, procesos cognitivos, profesores.

Abstract

The intention of this paper is to analyze the importance of curricular contextualization in the history teaching in Mexican junior high school. This implies the generation of educational experiences that support the development of historical thinking through the construction of significant and situated learnings that consider the characteristics of students and their environment. The discussion takes references derived from the social constructivist theory and criticizes the traditional teaching of history in this educational level. This teaching method has resulted in unimportant processes in the school and daily life of young people. The work seeks to provide reflection guidelines and points to guide the teaching practice and promote its commitment to the formation of future critical, informed and committed citizens to their society.

1 Para contactar con el autor: Enrique Bautista Rojas. Investigador independiente y Asesor pedagógico de Educación básica (México). kique_pedagogo.unam@hotmail.com.

Keywords

History instruction, formative evaluation, teaching methods, cognitive processes, teachers.

El verdadero aprendizaje debe situarse en una cultura de necesidades y prácticas que ofrece un contexto, una estructura y una motivación a los conocimientos y habilidades aprendidos (Perkins, 1995, p. 74).

1. Introducción

En ocasiones cuando se habla de que el estudiante es el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se olvida que no es un ser en abstracto, pues existe dentro de un contexto en el que vive y en el cual ha construido sus conocimientos, tanto en el ámbito formal como informal. Se observa la separación del contexto y las prácticas educativas generándose de este modo ambientes de aprendizaje alejados de la realidad. En algunos casos se reproducen las clases como si fueran secuencias ya hechas que no requieren ninguna variación, dejando de lado la diversidad y las diferencias que existen en el aula².

En consecuencia, el acercamiento que tienen los alumnos a la historia es a partir de actividades tradicionales como el copiado, la memorización de fechas y nombres, y la elaboración de resúmenes. Esto se traduce en aprendizajes que carecen de significado, que son poco aplicables en la vida escolar, y que no pueden transferirse y articularse entre sí y con la vida cotidiana de los alumnos (Díaz-Barriga, 2003; Donovan, Bransford y Pellegrino, 1999).

A pesar de que en algunos casos se han superado prácticas tradicionales donde el “gis y el pizarrón” eran los elementos básicos para la clase y se ha introducido el uso de imágenes, mapas, líneas del tiempo u otros mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) – como vídeos, interactivos o audios –, en distintas propuestas la descontextualización de la enseñanza sigue presente, ya que no se incluyen aspectos de la vida cotidiana de los alumnos que permitan la comprensión de los procesos y acontecimientos históricos. Aunque los medios se han actualizado y se busca que sean atractivos, en la práctica terminan siendo sesiones tradicionales disfrazadas de innovadoras.

Con base en lo expuesto, en el presente artículo se analiza la importancia de las adaptaciones o ajustes curriculares dentro de la asignatura de Historia teniendo en cuenta la contextualización que requieren los procesos de enseñanza y aprendizaje para generar ambientes y prácticas educativas que favorezcan el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores en los alumnos, a partir de un punto de vista formativo de la asignatura. Se presentan elementos de discusión en relación a los momentos de planificación y evaluación para la generación de un conocimiento situado que motive la construcción compartida de conocimientos.

Para el presente caso, se toma como referente el nivel de secundaria, el cual forma parte del trayecto formativo correspondiente a la Educación obligatoria en México. Como características de este nivel es de mencionar que los docentes que imparten la asignatura en cuestión son en su mayoría de especialistas de Historia o carreras afines. En muchos casos se trata de profesionales que carecen de una formación específica para la enseñanza de la Historia en las aulas, lo que

2 Hay que tener en cuenta que la diversidad en el aula debe entenderse a partir de las características de los alumnos en conjunto, de tal modo que todas las aulas tienen diferentes elementos que confluyen durante el tránsito en la escuela. Anijovich, Malbergier y Sigal (2007, p. 23), argumentan que se deben comprender como “aulas heterogéneas” que “no sólo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras”.

ha generado prácticas tradicionales y poco acordes con las características y necesidades de sus estudiantes.

Vinculado a estas razones, se considera como un nivel importante dentro del trayecto formativo de los estudiantes (de entre 12 y 15 años de edad), como parte de su incorporación a la vida en sociedad. Teniendo en cuenta la potencialidad que tiene la Historia en el desarrollo de capacidades sociales y personales, es menester la transformación de la forma en que se aprende ésta en las aulas. Señalan Seixas y Colyer (2012) que al final de la educación secundaria los estudiantes deben tener las herramientas y capacidades necesarias para poder participar en sociedad y contribuir al debate democrático; en ello la historia puede desempeñar un papel clave. De ahí que se considere necesario brindar elementos a los docentes a fin de crear oportunidades de aprendizaje que resulten significativas para los estudiantes.

Es de destacar que los conceptos de adaptaciones o ajustes en este trabajo aluden a la contextualización como forma de acercar el currículo a la vida cotidiana y a los referentes de los alumnos. Esta anotación se hace necesaria para evitar la ambigüedad con el término “adecuación curricular”, cuyo empleo hace referencia a las alternativas que se proponen para los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial y/o discapacidad, y que responden a un enfoque de la educación inclusiva, cuyo tratamiento no se hará en el presente documento.

En un primer momento se presentan aspectos relacionados con la contextualización curricular a partir de una postura socioconstructivista del aprendizaje y de la enseñanza de la historia, con un sentido formativo y para la vida. Posteriormente se buscan brindar algunos planteamientos derivados de la consulta bibliográfica de distintos trabajos con la intención de orientar y brindar pautas para la construcción de experiencias contextualizadas en la escuela como parte de la didáctica de la historia, haciendo énfasis en lo relativo a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como de la evaluación del pensamiento histórico. Es propicio señalar que, aunque la contextualización curricular no es un concepto nuevo, pues ya desde la década de los setenta y ochenta se ha tenido en consideración (Gillespie, 2002), es necesario retomar los planteamientos que propone, toda vez que continúan siendo vigentes y aplicables, teniendo además en cuenta la existencia de prácticas tradicionales en las aulas.

2. La contextualización de la enseñanza y el aprendizaje

Hablar de los procesos de enseñanza y aprendizaje implica tener en consideración diferentes elementos que tienen influencia sobre ellos. Contrario a lo que en ocasiones se piensa, la escuela no es un espacio ajeno a lo que ocurre a su alrededor; docentes, alumnos y prácticas educativas se ven mediadas por el contexto en que se insertan. Resulta poco apropiado pensar que el conocimiento es ajeno a lo que ocurre en las situaciones de la vida cotidiana pues en realidad es de ésta de donde se ha derivado, como parte de las explicaciones que las personas han creado para comprender el mundo social y cultural a través del tiempo.

Desde una postura constructivista, se propone que el aprendizaje se adquiere a partir de procesos activos donde los alumnos transforman sus esquemas e ideas previas en un proceso de asimilación y acomodación donde constantemente se construyen conocimientos (Piaget, 1991). Significa que las personas cuentan con referentes previos que ha desarrollado antes de entrar a la educación formal o que construyen de forma progresiva a través de su paso por el espacio escolarizado. Y es mediante las actividades propuestas en las aulas que se descubren y amplían los saberes, y se desechan ideas que poco a poco se van considerando como no ciertas o prejuiciosas.

Si la tarea de la escuela es acercar a los jóvenes a nuevos saberes, entonces ¿por qué es importante tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, es decir, ideas que ya poseen y que además presentan errores y distorsiones? (Aisenberg, 1994). Desde pequeñas – incluso antes de ingresar a la educación formal –, las personas buscan explicarse sucesos que ocurren a su alrededor, tanto en aspectos naturales como sociales. En el caso de la Historia, sus primeros acercamientos se dan a partir de experiencias familiares y comunitarias y a través del contacto con

películas, medios de comunicación, eventos culturales (Taylor y Young, 2003) y en algunos casos por visitas a museos o sitios históricos con fines lúdicos o turísticos.

Comienzan a generar representaciones del tiempo y del lugar en el que les ha tocado vivir mediante códigos o formas de expresar su realidad. Aunque estas explicaciones no sean las que se buscan promover desde la escuela, sean incompletas o erróneas, es necesario que se consideren como elementos del proceso de aprendizaje, ya que constituyen los esquemas iniciales sobre los cuales es posible emprender el trabajo (Bravo, 2009).

Cuando en los procesos de enseñanza y aprendizaje interactúan estas experiencias anteriores y los conocimientos previos e informales de los estudiantes con aspectos concretos de la Historia, es posible generar oportunidades donde, de manera gradual, se incorporan y desarrollan esquemas cognitivos mediante la interpretación y la reflexión (Dewey, 2010). Desde la perspectiva ausubeliana, este proceso de vinculación se da con el establecimiento de *andamiajes* (Ausubel, Novak y Hanesian, 2009) o anclajes entre los aprendizajes que se espera logren los alumnos y los elementos previos con los que cuentan. En contraste, cuando no ocurre esta vinculación y, por el contrario, se busca erradicar en lo posible los saberes informales y previos de los estudiantes por considerar que no tienen valor alguno, se producen procesos que poco favorecen la construcción de esquemas, reduciéndose así a un aprendizaje de la historia por memorización (Taylor y Young, 2003).

La postura socioconstructivista (Vygotsky, 1979) propone que el contexto y la influencia de la cultura son importantes en el aprendizaje. Es a partir de las interacciones sociales que se dan por medio del lenguaje que se desarrollan y estimulan distintos procesos cognitivos. La modalidad de *la persona más el entorno* (Perkins, 1995) plantea que las personas no construyen de forma aislada el conocimiento, sino que es mediante las interacciones sociales y con el entorno que adquieren datos e información que les permiten construir sus visiones del mundo.

De ahí la relevancia de que lo que ocurre en las aulas se dé de forma activa y participativa, pues en la medida en que sucedan así, las estudiantes lograrán alcanzar niveles de comprensión conjunta cada vez más complejos. Una *escuela inteligente* (Perkins, 1995) debe poner énfasis en la actividad compartida, más que en la tendencia hacia la individualización. No significa dejar de lado la consideración sobre las particularidades de cada estudiante, sino reconocer el potencial que se deriva del trabajo en conjunto cuando este se da en un contexto donde se recuperan los saberes colectivos.

Hay que destacar que el concepto de contextualización tiene diferentes significados, por lo que en esta propuesta se entenderá como:

Un proceso a través del cual, las propuestas curriculares se ajustan a los parámetros particulares de los diversos entornos, instituciones y colectivos donde se aplicarán. En dicho proceso, la lógica de lo general, lo estandarizado, lo prescriptivo se contraponen a la lógica de lo local, lo situacional, lo adaptativo. Se trata de una visión de la educación y de la función de las escuelas contraria a la homogeneización y respetuosa con la diversidad (Zabalza, 2012, p. 6).

Estos ajustes implican el uso de estrategias desafiantes y recursos de calidad que permitan la vinculación y comprensión de los aprendizajes, los contenidos académicos y las aplicaciones concretas en un contexto específico y de interés para los estudiantes (Mazzeo, Rab y Alssid, 2003; Rivet y Krajcik, 2008). De esta caracterización se deriva también que, si bien en México existe un currículo nacional obligatorio donde se enmarcan contenidos que resultan claves en el aprendizaje, es necesario que el docente haga las adecuaciones que considere pertinentes para llevar a cabo los procesos de enseñanza, teniendo en cuenta las características de sus alumnos, del entorno y las posibilidades que éste le brinda.

Con base en el conocimiento que tienen los docentes acerca de sus estudiantes, es posible que comprendan mejor sus necesidades e intereses, y retomen estos elementos para adaptar la propuesta nacional a la cotidianeidad y realidad en que se ubica la escuela (Squire, Makinster,

Barnett, Luehmann y Barab, 2003), lo cual desde el diseño curricular en ciertos momentos no es posible lograr, sobre todo si se tiene en cuenta la diversidad de contextos existentes en el país. La propuesta implica reconocer las experiencias y contextos de los alumnos como elementos para el aprendizaje de la historia, y donde continúen siendo parte central de los procesos, pero ya no como seres ajenos a las circunstancias de su tiempo y espacio, sino como sujetos integrales que en la escuela están con todo de sí.

Impulsar la idea de que el aprendizaje debe ser contextualizado, cercano y vinculado con la realidad de los jóvenes tiene como intención la generación de experiencias significativas que los lleven a desarrollar conocimientos, habilidades, valores y actitudes enfocados a una historia que coadyuve a “aprender a aprender” y “aprender a convivir”. Implica poner en juego las distintas habilidades y los sentidos en interacción con el medio para construir conocimientos (Romero, 2010). Resumir la tarea del docente y de la escuela a la mera transmisión de los conocimientos planteados en el currículo deja de lado elementos claves en la formación de los alumnos pues la escuela, además de ser un espacio donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, es un lugar para desarrollar habilidades sociales para la vida a partir de la comprensión de los demás y del sí mismo.

El papel de los docentes es relevante pues a través de la interacción y la experiencia compartida, los estudiantes acceden a niveles que difícilmente lograrían alcanzar de estar solos (Domínguez, 1986; Vygotsky, 1979). Fundamental es que generen experiencias como recursos para el aprendizaje (Dewey, 2010) y que se logre la transformación del conocimiento a partir de la experiencia (Kolb, 1984). Una de las principales críticas al sistema escolar tradicional es lo estático de sus formas de enseñanza que poco favorecen la construcción de esquemas del pensamiento cada vez más complejos; en contraste, el énfasis deberá estar en la indagación, la experimentación y las experiencias como elementos significativos para el desarrollo de los conocimientos.

Lo contrario ocurre cuando las prácticas tradicionales provocan que en ocasiones la asignatura sea vista por los estudiantes como aburrida, con poca relevancia para su vida cotidiana y que consiste básicamente en la memorización de fechas, nombres de personajes y conflictos bélicos (esto derivado igualmente de los enfoques tradicionales que enfatizan lo político sobre lo social y cultural). En niveles como la secundaria, los enfoques de enseñanza adoptados por los docentes parecen continuar mostrando a la historia como un conjunto de saberes cerrados y ajenos a la vida cotidiana de las personas, y se justifican como necesarios de aprender por formar parte del bagaje cultural que todos deben saber (Gómez y Rodríguez, 2014), aunque sin tener claros por qué y para qué.

Esto genera, entre otras consecuencias, que los jóvenes se sientan poco motivados para acercarse a la historia, pierdan el interés y, por tanto, tengan un bajo rendimiento escolar³. Aunado a ello, el desarrollo de una actitud crítica y empática con lo que ocurre fuera de la escuela en el ámbito social, se ve poco favorecido, limitando la generación de una conciencia histórica y de una formación ciudadana comprometida. En dichas circunstancias, es posible cuestionar si realmente es factible que los estudiantes alcancen niveles complejos de conocimientos y de conciencia social –que les impulse entender su contexto y colaborar en él– a partir de las prácticas tradicionales de enseñanza de la historia (Gómez, Miralles y Molina, 2015).

Considerando las características actuales de la educación, la enseñanza de la historia en México centrada en la transmisión de conocimientos de forma vertical, como para llenar “jarras

3 Santacana, Martínez, Llonch y López (2016) señalan que uno de los retos a los que se enfrenta la escuela en la actualidad es el abandono escolar, el cual se debe a diversas situaciones, siendo una de ellas la poca capacidad de retención de los centros educativos debido a la falta de significado que tiene lo que se enseña en las aulas para los estudiantes. En el contexto de lo dicho hasta el momento, se justifica la importancia de vincular la experiencia educativa con la vida cotidiana de los estudiantes. De este modo, de acuerdo con Perin (2011) se lograrán mayores tasas de retención escolar, acceso a más grados de educación obligatoria y un mayor impacto en la trayectoria escolar de los estudiantes.

vacías”, donde existe un relato único, una interpretación universal y la presencia de ciertos protagonistas, resulta difícilmente justificable y pertinente. La historia debe virar al desarrollo de una postura y visión crítica del presente en los estudiantes (Prats y Santacana, 2011).

Se propone pensar a la historia desde un punto de vista formativo que implique centrar la atención en los estudiantes y al desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que les permitan la comprensión del mundo que les tocó vivir, tomando conciencia de la forma en que el pasado, presente y futuro están íntimamente relacionados, y actuando en la resolución de problemas de manera crítica e informada, en la medida de sus posibilidades (Arista, 2011). La función de la historia debe estar vinculada con el aprender a pensar históricamente y de manera crítica, lo cual requiere desarrollar elementos para relacionar el conocimiento histórico con las acciones sociales (Quintero, 2016).

La intención es que los jóvenes aprendan a pensar históricamente, mirando lo que ocurre a su alrededor para comprender que los procesos y acontecimientos que ocurrieron en el pasado, tienen vínculo con el presente, así como con el futuro. Esto mediante el desarrollo de la conciencia histórica, entendida como la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente, la convicción de que las sociedades están sujetas a transformaciones (no son estáticas) y que éstas constituyen el presente; asimismo, que cada individuo tiene un papel en esas transformaciones, por lo que el pasado es parte de cada persona (Sáiz, 2013).

Al comprender su papel como parte de la sociedad, tanto nacional como mundial, se busca que se asuman como participantes activos y que, en la medida de sus posibilidades, pueden participar de manera crítica e informada en la resolución de problemas de su contexto. El análisis de la relevancia histórica (Seixas y Morton, 2013) de ciertos procesos y acontecimientos históricos puede contribuir a que los estudiantes identifiquen la importancia de estudiar el pasado al identificar que de ellos han surgido cambios que tienen consecuencias para muchas personas, durante un largo periodo de tiempo o con influencia en la vida contemporánea.

El aprendizaje de la historia debe permitir la reflexión acerca de estas relaciones, contextualizar la realidad e interesarse por los problemas del presente con una postura crítica e informada. Este es un reto para la historia, de forma tal que se logre una verdadera interacción entre la realidad y la escuela (Perafán, 2013) pues de cierto modo, no son asuntos disímiles o ajenas la una de la otra. Sustancial es estrechar la conexión con el contexto a partir del análisis de la sociedad y sus desafíos, y de poder transferir y aplicar a ellos los aprendizajes desarrollados de forma activa (Gillespie, 2002).

Bajo la propuesta de contextualización curricular, “la enseñanza de la historia debe enfocarse en el estudio del pasado como forma de comprender el presente, en vez de una mera transmisión de la herencia cultural de una sociedad” (Díaz-Barriga, 2005, p. 5). Al hacer esto, los procesos educativos, el entorno y sus elementos juegan un papel relevante como recursos que motivan las relaciones entre lo que viven los estudiantes y los contenidos que forman parte del currículo, logrando hacer contrastes, analizar realidades, problematizar situaciones, buscar información, participar y proponer soluciones informadas. Esto considerando lo sustancial que es que los jóvenes cambien su rol de espectadores y se involucren como participantes (DeLott, Hope y Karandjeff, 2009).

3. Hacia la generación de experiencias de aprendizaje contextualizadas

A partir de la mediación que ocurre entre profesores y alumnos se construyen conocimientos que parten de diferentes procesos que implican no sólo conceptos, sino también habilidades, valores y actitudes que se articulan unos con otros. Estas prácticas educativas se ven enriquecidas cuando toman en cuenta lo que ocurre en el contexto de quienes aprenden y se establece vínculos que favorecen el aprendizaje de forma significativa.

Hay que destacar que no basta la simple asociación entre uno y otro, sino que es necesaria la interacción y mediación como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si no se logra propiciar esto, aunque el alumno tenga los esquemas previos necesarios, no logrará establecer la

vinculación significativa. Depende en gran medida de que las ideas, hechos o experiencias que posee el alumno y que forman parte de su vida cotidiana sean consideradas dentro de los procesos, ya que, si no se favorece esto, se podría pensar que lo que se está estudiando es algo muy lejano, sin ligaduras con el presente o difícil de comprender, generándose así bloqueos cognitivos y falta de motivación para aprender.

Es necesaria la motivación que puede generar el docente, pero también la disposición que quien aprende tenga, pues cuando no hay apertura para expresarse por el temor al equívoco o por considerar que no es apropiado lo que saben, se generan ambientes de escasa participación y que poco favorecen las experiencias educativas. Corresponde al docente la generación de ambientes propicios donde las actividades representen desafíos o tareas complejas que llevan a la reflexión y a establecer vínculos entre la escuela y la comunidad. De esta forma, se logrará que el alumno se sienta atraído para participar en las tareas al percibir las como útiles (Perin, 2011) y cognitivamente desafiantes.

La disposición para aprender y la presentación de materiales que resulten potencialmente significativos (Rodríguez, 2004) son también condiciones fundamentales para que se dé el aprendizaje. Sin embargo, por sí solo el material que pudiera usarse, por más atractivo que éste sea, no generará verdaderas experiencias, sino a partir de la interacción que haya entre los miembros y los recursos empleados. El material debe tener un significado lógico y, a la vez, que los sujetos cuenten con las ideas previas que les permitan realizar los anclajes necesarios, de lo contrario, no tendrán importancia y se olvidarán pronto, pues únicamente se memorizará por un periodo breve ante la falta de un sentido claro.

La generación de aprendizajes contextualizados también implica una toma de conciencia sobre el trabajo docente y el reconocimiento de las dificultades que se tienen. Este es un punto sensible pero necesario si se quiere transformar la práctica en aras de un trabajo más comprometido, no sólo con su profesión, sino con la formación de sus alumnos y su correspondiente impacto social. También resulta necesario cambiar las concepciones de los docentes, quienes deberán cuestionar las tradiciones y prácticas escolares heredadas y asumidas como verdaderas, y en contraste abonar a la transformación necesaria en la enseñanza de la historia (Monteagudo, Molina y Miralles, 2015).

3.1. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje

Siguiendo el argumento de Pagés (2004, p. 157) “no basta con saber lo que debe enseñarse, es necesario saber muchas otras cosas”. Esto destaca que el conocimiento histórico del docente no será suficiente dentro de los procesos formativos en el aula, si se reduce al saber mismo de forma disciplinar. Es imperioso establecer comunicación eficiente y motivación a partir de la forma en que se llevan a cabo las sesiones; es necesario articular el saber disciplinario con la visión didáctica de acuerdo con las intenciones educativas (Vázquez, 2013). Esto es un desafío para los docentes de secundaria, quienes –aunque son especialistas en el área y cuentan con amplios conocimientos históricos– deben tener presente en la planificación de sus actividades el contexto en que se desarrolla su práctica y la forma en que acercarán a los alumnos a los procesos y acontecimientos históricos.

Esta reflexión es necesaria al momento de prever la forma en que se enseñará historia en el aula. Muchos docentes se enfrentan a la falta de recursos y estrategias didácticas que puedan favorecer aprendizajes significativos en sus estudiantes. Aunque cuentan con la formación específica y poseen el conocimiento histórico (y algunos más cuentan con años de experiencia frente a grupo), no logran desarrollar situaciones que movilicen las capacidades de los jóvenes.

Se suma la dificultad para poder contextualizar los contenidos, pues sus nociones acerca de didáctica de la historia y cómo llevarla a cabo en las aulas son limitadas. Planificar desde la contextualización curricular implica que los docentes esbocen con base en la información obtenida a partir de sus observaciones y el acercamiento a los conocimientos previos de sus alumnos (Gillespie, 2002) para diseñar situaciones que combinen la vida cotidiana con los conocimientos

históricos señalados en los programas de estudio. Las estrategias deberán superar prácticas como el copiado o privilegiar la memorización, para acercar a los alumnos a situaciones que les permitan investigar, explorar, buscar, justificar, reflexionar, comunicar lo que saben y compartir con los demás, motivando su curiosidad por explicar aspectos relacionados con los procesos y acontecimientos del pasado, favoreciendo su vinculación con el presente y ejemplificando o proponiendo algunas ideas.

Ciertas propuestas intentan hacer símiles de las prácticas o actividades que desarrollan los expertos y que los jóvenes piensen o actúen como si fueran historiadores. Sin embargo, éstas no necesariamente generan aprendizaje significativo ya que no basta con extrapolar estas situaciones al aula, pues el empleo de las fuentes históricas dista mucho de cómo lo hacen los especialistas (Díaz-Barriga, 2003). Hay que considerar que el conocimiento del experto no es el mismo que poseen los alumnos de secundaria (ni de ningún otro nivel de Educación básica), no sólo en cuanto a cantidad o profundidad, sino también la calidad del mismo (Díaz-Barriga, 2003). Comenta Domínguez (1989, pp. 49-50) que “las fuentes no nos informan de manera directa y acabada, sino sólo en función de lo que el historiador decida interrogarles, sólo en ese momento se convierten en las pruebas sobre las que apoya su argumentación”.

Esta crítica es apoyada por Wineburg, Smith y Breakstone (2012) quienes comentan acerca de las alternativas basadas de manera predominante en las fuentes donde se pide a los alumnos la lectura de documentos, la formulación de hipótesis, la elaboración de ensayos o artículos, con coherencia y claridad en el límite de una hora destinada en el mapa curricular para la asignatura de Historia. Los autores critican la falta de claridad sobre aquello que se busca evaluar con actividades de este tipo, pues más que centrarse en el desarrollo del pensamiento histórico, someten a los alumnos a procesos de tensión por condiciones de tiempo y cantidad de documentos que requerirán para sustentar sus argumentos, “así como lo hacen los historiadores”.

Además de poco pertinente, es insuficiente, pues a la par de enseñar el método de la investigación histórica, es necesario el desarrollo de capacidades para, entre otras cosas, explicar el pasado, cómo evoluciona y cómo se transforma la vida de los hombres en el tiempo (Domínguez, 1986). La intervención docente es necesaria en este trabajo con las fuentes, pues resultará poco viable pensar que los estudiantes por sí solos pueden acceder a niveles de construcción histórica sin la orientación adecuada, aunque ya hayan pasado previamente por los grados de la educación primaria. La intervención deberá continuar de manera permanente coadyuvando al desarrollo de capacidades cada vez más complejas y en ámbitos de análisis más amplios.

Si bien esta observación señala la forma en que se emplean las fuentes de una forma poco contextualizada para los alumnos, no por ello se niega la importancia que éstas tienen en el estudio de la historia. Sin embargo, hay que pensar más en el sentido formativo que en la idea de pretender formar “pequeños historiadores”. El propósito es acercar a los alumnos a las huellas del pasado de una forma didáctica, más que disciplinar propiamente, para que desarrollen el pensamiento histórico, valoren el pasado y lo empleen para comprender el mundo y describir las sociedades del presente (Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Gómez y Rodríguez, 2014; Santacana, 2005).

Retomando el punto, el docente de secundaria se enfrenta al reto de pensar en estrategias para y con los alumnos, ya que, al involucrarlos en los contenidos, pero también en la forma en que se enseña y aprende historia, estos se entusiasman, se favorece su participación y se impacta en sus aprendizajes (Kirk, 2012). Teniendo en cuenta los intereses y lo que han identificado durante las sesiones, los docentes se pueden percatar de las posibilidades que tienen sus estudiantes, las áreas que necesitan fortalecer y prever las formas en que el trabajo resulte atractivo, relevante y cercano a ellos. Este desafío también se traduce en romper con los esquemas que han sido formados en los alumnos de secundaria durante su trayecto escolar a partir de actividades tradicionales que han generado percepciones y resistencias hacia la historia en grados previos.

Para quienes han tenido la oportunidad de estar en un aula de educación secundaria, seguramente resultará familiar la pregunta “¿y esto para qué me va a servir?”. El planteamiento puede tener dos intenciones: por un lado, como una forma de curiosidad natural por conocer la forma en que ese conocimiento se relaciona con lo que ocurre a su alrededor y cómo podrán

movilizarlo en distintos contextos; pero, por otro lado, expresa la desilusión sincera ante las clases de Historia que no tienen significado ni implicación con lo que ven en su vida cotidiana. Esto último sobre todo para los alumnos que en grados escolares anteriores no han logrado enlazar aquello que se les ha enseñado con su realidad; es decir, no encuentran conexiones entre eso que se pretende que aprendan y su cotidianidad (Perafán, 2013). Los jóvenes buscan así reconocer el significado de aquello que se pretende que aprendan y por qué es relevante que lo conozcan (Kenea, 2014).

En contraste con la anterior cuestión, algunas de las estrategias que los docentes de secundaria pueden emplear para generar estos ambientes a partir de la contextualización son el aprendizaje basado en problemas (ABP), los análisis de casos, la elaboración de proyectos, las simulaciones o juegos de roles, los debates, entre otros, que promueven el desarrollo de capacidades complejas cimentadas en el trabajo que se ha hecho en la educación primaria. Cuando a los estudiantes se les pone en situaciones donde analizan problemáticas y se les estimula a proponer alternativas o explicaciones a dichos problemas se favorece que adquieran aprendizajes, los movilicen y los vayan vinculado progresivamente con su vida (Canals, 2013).

En los estudios de caso, los alumnos se ven inmersos en investigaciones donde analizan una situación, definen problemáticas, buscan información en diversas fuentes, la contrastan y la socializan con otros, exponiendo sus puntos de vista (Gómez y Rodríguez, 2014). Para favorecer la vinculación con el presente, se pueden partir de problemáticas o asuntos que sean cercanos o de preocupación para los jóvenes y cuya comprensión impliquen la investigación de acontecimientos o procesos del pasado. Otras estrategias, que recientemente se han impulsado, y con atractivo potencial para los estudiantes –dada la cercanía que representa para algunos de ellos– puede ser el uso de diversos géneros musicales como el rap (Egea, Arias y Clares, 2017) que les permiten acercarse a la historia y poder comunicar hallazgos de manera organizada, fluida y congruente.

El desarrollo de la empatía es un aspecto que no debe quedar de lado como parte del desarrollo de la conciencia histórica. Los ejercicios de proyección, reconstrucciones imaginarias, ejercicios de contrariedad, contrastes entre el pasado y el presente permiten a los estudiantes acercarse al pasado, demandando que dejen de lado su mirada actual sobre los acontecimientos para buscar tomar la perspectiva, motivaciones, ideas y acciones de las personas del pasado en su contexto histórico (Domínguez, 1986; Seixas y Morton, 2013).

Estas estrategias tienen la ventaja de presentar situaciones que vinculan lo que sabe el alumno con los procesos y acontecimientos históricos, buscan la recuperación de los conocimientos previos, la motivación hacia la búsqueda de respuestas o soluciones ante planteamientos, el acercamiento a partir de la consulta y manejo de diferentes recursos, el trabajo en equipo, el compartir ideas y argumentos, así como generar explicaciones y reflexiones en torno a lo que se ha estudiado. Hay que recordar que “cuando el alumnado se enfrenta al desafío de responder a un amplio abanico de situaciones reales, se consolida en él un conocimiento significativo, contextualizado, transferible y funcional y se fomenta su capacidad de aplicar lo aprendido” (Romero, 2010, p. 90).

El acercamiento, por ejemplo, puede iniciar con preguntas motivantes o que resulten atractivas a los alumnos, considerando lo que ellos pueden saber al respecto y buscando vincularlo con su contexto y el presente. Las preguntas cerradas o sin una intención clara, por ejemplo “¿Qué saben acerca de la Independencia de México?”, probablemente no permitan que los alumnos expresen lo que saben, pues la forma en que se hace el planteamiento demuestra que se busca una respuesta concreta o vaga, como “nada” o “no sé”. Se debe favorecer la formulación de preguntas que cuestionen la información desde diferentes aristas. Los planteamientos tendrán que ser muy pensados, teniendo en cuenta la forma en que se puede dar ese acercamiento a los alumnos y que considere los elementos del contexto. Asimismo, la forma en que se lleven a cabo las actividades deberá motivar el desarrollo de los conocimientos, valores y actitudes, y no enfocarse de manera exclusiva a alguno de ellos.

Continuando con el ejemplo anterior, el tema de la “Independencia de México” está inmerso en la vida cotidiana de los jóvenes desde tempranas edades, pues no sólo constituye una fecha de conmemoración cívica nacional, sino también de celebración. Así, en fechas cercanas al 15 y

16 de septiembre, las calles y casas se llenan de los colores de la bandera (verde, blanco y rojo) y las imágenes de los participantes del movimiento independentista se observan en muchos lados. En las escuelas –sobre todo de educación preescolar y primaria– es común que se represente el pasaje del “Grito de Dolores” que marcó el inicio del movimiento y se imiten los “¡viva!” y el toque de campana. Asimismo, en la noche del 15 de septiembre tiene lugar la ceremonia de “El grito” desde el Palacio Nacional (ubicado en la Plaza Mayor o Zócalo de la Ciudad de México) donde el presidente realiza un ejercicio similar, el cual es televisado en cadena nacional, y es replicado en plazas cívicas a nivel estatal y municipal por gobernadores y alcaldes ante la presencia de muchas personas que se reúnen esa noche.

Aunque de manera informal su acercamiento al movimiento histórico se ha dado desde asuntos de la vida social y cotidiana, representa un ejemplo claro de la forma en que el aprendizaje que se va formando afuera de la escuela puede retomarse para generar experiencias situadas. Formalmente, durante los grados de primaria, los alumnos se acercan a la revisión de contenidos vinculados con el hecho histórico, el reconocimiento de algunos personajes y la generación de explicaciones y análisis iniciales como parte de las clases.

Dichas actividades forman parte de los esquemas de los jóvenes, quienes de una manera u otra comienzan a reconocer algunos conceptos o frases vinculadas, identifican a ciertos personajes, son partícipes de la situación que se conmemora y empiezan a comprender la importancia del acontecimiento. Igualmente, es posible recuperar ideas en los jóvenes acerca de distintos conceptos o percepciones que se han formado y buscar trasladarlos a un determinado proceso histórico a estudiar; “¿Qué creen que es una guerra?”, “¿Por qué creen que las personas se enfrentan en guerras?”, son preguntas que contrastan para la movilización de ideas previas en comparación con un planteamiento del tipo “¿Qué es la guerra de Independencia?”.

En algunos casos ocurre que la recuperación de los conocimientos previos se limita a un momento formal de la clase donde a través de una “lluvia de ideas” o *brainstorming* los estudiantes expresan sus ideas, las cuales son escuchadas por el docente – y anotadas en el pizarrón en el mejor de los casos – sin que suceda nada más con ellas. Esta estrategia muy recurrente para conocer qué saben los alumnos sobre algún tema enfoca su atención a la presentación y recuerdo de datos, pero no necesariamente al establecimiento de conexiones entre ellos (Blumenfeld, Marx, Patrick, Krajcik y Soloway, 1997).

Por el contrario, dichas ideas, además de recuperarse, hay que movilizarlas y ampliarlas a través de las actividades buscando así progresiones cada vez más complejas y al finalizar una estrategia, por ejemplo, la comparación de lo externado al inicio con la concepción final puede dar cuenta de los avances logrados o las dificultades que hay que considerar para continuar trabajando.

Asimismo es posible aprovechar el acercamiento interdisciplinar a partir de las actividades favoreciendo capacidades como la integración, contraste y síntesis, a la vez que se refuerzan las distintas asignaturas, por ejemplo, desarrollando las habilidades de expresión oral y escrita, favoreciendo el análisis iconográfico mediante la consideración de los diversos elementos de una imagen, interpretando gráficas o datos numéricos que expresan información sobre algún acontecimiento histórico, entre otros casos. También representa una oportunidad para trabajar diversos enfoques como la interculturalidad, la equidad, las cuestiones género, los derechos de los pueblos indígenas y rurales, entre otros.

Cabe advertir sobre ciertos asuntos antes de continuar. Hay que tener precaución de equiparar “lo didáctico” con “lo lúdico” (Gómez y Rodríguez, 2014), priorizando actividades o juegos que, si bien mantienen el interés de los alumnos en su desarrollo, poco impactan si no tienen una finalidad específica. Es fundamental que las estrategias empleadas realmente movilicen y permitan la construcción de conocimientos, lo cual puede llevarse a cabo de distintos modos, como se ha descrito. La opción tampoco consiste en dejar de lado los contenidos históricos para dar énfasis a los intereses de los alumnos; si bien esto puede permitir una mayor atención e involucramiento (Brophy, 1998), no significa necesariamente la construcción del pensamiento histórico. Son aspectos que se deben trabajar de manera coordinada: aprovechar el interés para encauzarlo hacia las intenciones

de la historia formativa a partir de los aspectos tanto motivacionales como cognitivos (Blumenfeld et al., 1991).

Hacer notar que menos aún se ha de cambiar la exposición de fechas y nombres por explicaciones que han hecho otros autores sobre los acontecimientos históricos, ya que al igual que se aprenden datos conceptuales, los jóvenes pueden llegar a mecanizar y repetir argumentos, dando un resultado similar al tradicional (Prats, 1989; Aisenberg, 1998). La apuesta es que sean ellos quienes a partir de las experiencias y el trabajo intelectual compartido con los otros y con el docente, generan conocimientos y explicaciones.

3.2. Los recursos para apoyar la enseñanza y el aprendizaje

Como recursos para apoyar las experiencias educativas contextualizadas, los docentes de secundaria cuentan con un amplio abanico de oportunidades, ya que la historia no se limita a lo que está plasmado en los libros de texto, sino que se encuentra en diferentes elementos que forman parte de la vida cotidiana. La elección dependerá en gran medida del docente, según las particularidades de su grupo y los recursos con que cuente a su disposición. La creatividad es un elemento significativo en la medida en que se buscan las formas de aprovechar lo que se encuentra disponible, incluyendo las fuentes o evidencias que se hallan en el hogar o la comunidad donde se ubica la escuela (Reyes, Jevey, Guerra, Palomo y Romero, 2009).

Al recorrer algunos sitios históricos, monumentos, zonas arqueológicas o acercarse a pinturas, fotografías, monedas, distintos objetos o réplicas, la historia resulta más vivencial. Las evidencias del pasado generan expectativas, curiosidad, motivación por tocarlas y acercarse a ellas y saber cuál es su origen, cómo la usaban – sobre todo cuando son objetos que “parecen extraños” – y quiénes lo usaban (Llonch y Parisi, 2016), o asombro al reconocer el pasado de algunos objetos que en el presente se usan de manera cotidiana (Cantonero, 2005). A partir del acercamiento a través de estos recursos que hablan de la forma en que vivían las personas en otros momentos históricos – pero también aquellos que son cercanos a sus padres o abuelos – los alumnos pueden darse cuenta que la historia es algo adyacente a las personas, no algo artificial, y que se puede encontrar en diferentes espacios, como las casas o edificios, pues son evidencias de otros momentos. También comprenderán que aquellas producciones que se realizan en el presente, en algún momento del futuro podrían ser empleadas como fuentes para explicar cómo vivían las personas. Así, el contacto directo con objetos, además de la atracción que genera en los alumnos con mayor facilidad (Santacana y Llonch, 2008), permiten hacer reconstrucciones acerca de aquello que existió en el pasado.

En el caso, por ejemplo, de visitar algún espacio, se debe considerar que esto no consiste en ir a un museo, sala o sitio arqueológico a copiar las fichas de identificación que acompañan lo exhibido. Estos lugares permiten acercar a los jóvenes a la posibilidad de observar, tocar, manipular –en algunos casos, como la excavación de yacimientos arqueológicos simulados (Bardavio y Mañé, 2017)– y recorrer los restos, lo cual les confiere un atractivo didáctico importante (Rivero, 2008). Implica el acercamiento a un sitio con evidencias acerca del pasado para explorarlo, sorprenderse de lo que ahí hay, contrastar los objetos exhibidos con los que usan en su vida cotidiana, tratar de entender cómo vivían las personas de ese lugar –buscar reconstruir su vida–, entre otros cuestionamientos, que fomentan la imaginación, pero que permiten contrastar aquello que piensan con las evidencias que se les presenten. El realizar una investigación previa ayuda a que se tenga una mejor comprensión y aprovechamiento de la visita, identificando aquellos aspectos que pudieran resultar más atractivos o aprovecharse de una forma más didáctica. Es de utilidad preparar preguntas o un problema a resolver a partir de lo que se observará en el lugar para explotar la potencialidad educativo que tienen estos recursos (Egea, Pernas y Arias, 2014).

No menos trascendente a este patrimonio material como recurso para el estudio de esta asignatura, es el uso de lo inmaterial e intangible (Prats, 2014) como las manifestaciones culturales plasmadas en la música, los rituales, las técnicas, las leyendas, etcétera, que forman parte de la

identidad colectiva y de la historia de algunas comunidades. A la par de acercarse a los conocimientos históricos, se alienta en los estudiantes el sentido de pertenencia al contexto local (Roberts, 2011) y se favorece la preservación de aquellos elementos del pasado que forman parte de su historia y de los demás.

3.3. La evaluación formativa del pensamiento histórico

Desde el constructivismo se propone que la evaluación no debe desvincularse de los otros momentos del proceso educativo. Tradicionalmente se le ha asociado con la obtención de una calificación expresada en un número, lo cual deja de lado información útil que puede proporcionar para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Investigaciones realizadas en España por Muñoz y Martínez (2011), Miralles, Gómez y Sánchez (2014), Monteagudo et al. (2015) y Gómez y Miralles (2016) respecto a la evaluación en la asignatura de historia en las escuelas han dado cuenta de que los procedimientos y criterios que se emplean continúan apelando a la finalidad “objetiva” de los instrumentos cerrados y cuyo principal recurso es el libro de texto, dando especial relevancia a los conceptos de una forma descontextualizadas.

Estas prácticas, cuya preocupación central es la memorización y recitación de hechos, poco abonan a la construcción de la capacidad para pensar históricamente (VanSledright, 2004). Los resultados no son exclusivos de aquel país, pues en México la evidencia empírica muestra que la situación de la evaluación en la asignatura de historia es igual en los sentidos señalados. Las prácticas tradicionales de enseñanza se traducen en formas similares de evaluación donde la recuperación de la memoria de forma fidedigna (“tal cual lo dice el libro”) es muestra de que se ha aprendido.

Si como se ha dicho anteriormente, la historia representa una asignatura con un potencial social importante en la formación de ciudadanos comprometidos, esto hace necesario construir una cultura de la evaluación que ayude a conocer –tanto a alumnos como a docentes– los obstáculos y progresos que van surgiendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Letelier, 2009). Implica llevar a cabo una evaluación significativa de habilidades y capacidades y no tanto de conocimientos conceptuales (Miralles et al., 2014).

La evaluación debe considerarse desde su parte formativa, a lo largo de todo el proceso y no sólo al final del mismo, brindando información tanto a alumnos como docentes acerca del desempeño y la forma en que se están llevando a cabo la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo de este modo mejorar las actividades docentes e incrementar el rendimiento escolar del alumnado (Alfageme, Miralles y Monteagudo, 2011). A los jóvenes les permite observar cómo han desarrollado sus conocimientos, habilidades, valores y actitudes, y mediante la retroalimentación –y en conjunto con el docente– elaborar compromisos que permitan mejorar sus procesos, a partir de la orientación y motivación (Alfageme y Miralles, 2009). Considerando los diferentes actores que intervienen en la evaluación, es posible su participación al valorar el trabajo de sus compañeros, tanto de equipo como de grupo, así como su propio desempeño (coevaluación y autoevaluación).

Al docente le brinda información acerca de cómo ingresan los alumnos al inicio, qué fortalezas o debilidades tienen, cómo evolucionan a lo largo del proceso, qué información o conocimientos previos tienen acerca de los contenidos, qué necesita para mejorar el proceso cuando los resultados no son los esperados o para seguir desarrollándolos cuando han sido propicios, entre otros datos. Desde el inicio del proceso la evaluación diagnóstica permite no sólo conocer “cómo vienen los alumnos”, sino también sus ideas, creencias, percepciones, inquietudes, intereses, dificultades y oportunidades, las cuales deben retomarse de manera constante para darles seguimiento y observar cómo evolucionan, y no solamente cumplir con el requisito administrativo como en algunos casos pasa (por ejemplo el llamado “examen diagnóstico” para el expediente, práctica muy extendida en México e incluso solicitada por algunas autoridades educativas como requisito).

Uno de los retos que el docente enfrenta durante la evaluación es cómo evaluar y qué evaluar, pues puede caer en contradicciones que lleven su práctica nuevamente a cuestiones tradicionales.

Sustancial es la congruencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, pues de esta forma habrá correspondencia y se favorecerá de manera adecuada que los alumnos tengan una formación integral. Hay que considerar en los resultados académicos los contextos específicos en que se desarrolla el hecho educativo (Kalman y Carvajal, 2007) teniendo en cuenta los materiales, los recursos disponibles, los contenidos y la forma en que se dan las interacciones en el aula. Todos estos son factores que pueden incidir en los procesos y en sus resultados, pues ante la falta de algunos recursos didácticos o la desvinculación de un contenido con el contexto, por ejemplo, los aprendizajes pueden verse limitados.

La evaluación debe tener en cuenta la puesta en práctica de conocimientos y habilidades, así como de valores y actitudes que se trabajaron a lo largo de los procesos. Al situar el conocimiento y contextualizarlo como se hizo a partir de las estrategias y con el apoyo de las herramientas mencionadas, la evaluación tendrá un carácter más relevante. Se volverá una *evaluación auténtica* (Díaz-Barriga, 2005) en la cual se destacará la movilización de las capacidades, así como la vinculación y la aplicación en situaciones y contextos de la vida real.

Referirse a situaciones de la vida real o *situaciones auténticas* (Svinicki, 2004) no sólo significa que el alumno sepa “hacer algo en la calle” o “fuera de la escuela”, sino que demuestre su nivel de desempeño a través de la comprensión, la solución o intervención en cuestiones sociales, tanto personales como en diferentes escalas, similares a las que enfrentará en algún momento. O bien, aquellas que, aunque no forman parte directa de su vida cotidiana, son representativas del contexto y momento histórico en que viven.

Se debe favorecer en las clases de Historia que el alumno sea capaz de analizar su presente desde una perspectiva histórica, formular explicaciones, establecer comparaciones, identificar cambios o permanencias, explicar causas y consecuencias, a fin de generar argumentos fundamentados y críticos acerca de lo que ocurre a su alrededor. Un aspecto clave en la preparación de los docentes de secundaria –tanto en su formación inicial como continua– es impulsar su papel como promotores de cambio social a través de la enseñanza de la historia en las aulas, buscando que no limiten su función a la mera reproducción de saberes desvinculados y descontextualizados, sino considerando las condiciones en que se encuentran situados y reflexionando con base en ello (Monter, 2013). Al proponer el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos, es necesario considerar el mismo en los docentes, quienes, mediante las experiencias de aprendizaje y la reflexión compartida en el aula, pueden generar conciencia social para la convivencia y la problematización de situaciones sociales de su contexto.

En este sentido de la evaluación, es una contradicción remitirse al empleo de pruebas cerradas o con respuestas únicas que exigen el “vaciado” de datos e información. Esto resulta poco apropiado, ya que limitan en mucho lo que los alumnos probablemente han desarrollado, y sus opiniones, ideas, explicaciones o argumentos no tendrán cabida como parte del proceso evaluativo. Un replanteamiento en estas pruebas puede ser con el empleo de ejercicios que movilicen capacidades de una forma más compleja al manejar e interpretar diversas fuentes, resolver problemas y reflexionar acerca de cuestiones del presente a partir de los procesos y acontecimientos del pasado (Gómez y Miralles, 2016).

Diferentes estrategias y recursos son útiles para este momento a partir de ejercicios de simulación, ensayos, análisis hemerográfico, estudios de casos, proyectos de investigación, entre otros, que pueden ser valorados en un sentido formativo y remiten a los jóvenes a la movilización de múltiples y complejas capacidades. El uso de la narrativa ha adquirido especial importancia en propuestas didácticas para la enseñanza de la historia (Gómez y Miralles, 2016). La redacción implica no sólo saber comunicar con claridad una idea, sino elaborar la argumentación con base en lo encontrado en las fuentes y poner en juego los conocimientos adquiridos (Valle, 2011); es decir, habilidades relacionadas con el pensamiento histórico (Gómez y Miralles, 2015). Con estos ejercicios, el docente podrá recuperar información acerca de las competencias de los estudiantes, pero a la vez posibilita entender cómo desarrollan sus procesos, las progresiones que tienen, las dificultades que presentan, la forma en que analizan la relevancia histórica (Seixas y Morton, 2013)

de los procesos y acontecimientos y la manera en que los vinculan con su vida cotidiana.

5. Reflexiones finales

El trabajo ha querido exponer la importancia de contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria a fin de generar aprendizajes situados y significativos como parte del estudio de una historia formativa. Es necesario considerar aquello que ocurre en el contexto en que se dan las prácticas educativas teniendo en cuenta la diversidad que existe en las aulas, la cual se expresa no sólo en el origen étnico o social de los jóvenes, sino en sus intereses, ideas, percepciones, debilidades y fortalezas.

Hay que reconocer que este planteamiento tiene posturas encontradas (Zabalza, 2012), a saber: que hay argumentos que señalan que la escuela no debe centrarse en la vida de los alumnos, sino precisamente trascender esta escala y ampliar las posibilidades para conocer campos más amplios; o que existen aspectos que difícilmente pueden contextualizarse debido a la complejidad que representan.

A partir de las bondades antes expuestas sobre la contextualización de los contenidos de historia, se puede afirmar que es relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se debe a que permite la construcción de aprendizajes significativos en los alumnos, mediante experiencias educativas y la intervención docente, donde el partir del entorno de los estudiantes no resulta una limitante, o ceñirse a sólo éste, sino se toma como base para poder comprender otros espacios en conjunto de forma gradual y cada vez más compleja.

Asimismo, se favorecerá que los jóvenes aprendan a mirar con “ojos históricos” (Domínguez, 1989) y desarrollen el deseo por seguir aprendiendo acerca de su sociedad, pues tendrán las bases para seguir construyendo y reconstruyendo sus explicaciones acerca de lo que ocurre en su contexto, país y mundo, ya que los procesos situados habrán sentado bases para desarrollar ese tipo de ejercicios en la vida fuera de la escuela. Contrario a lo que ocurre cuando se ha “digerido” la información por ellos y se les otorga como producto ya terminado, la experiencia y acercamiento desde lo que les es cercano permite la generación de un proceso formativo. Se comparte el planteamiento de Bravo (2009, p. 6), cuando menciona que “el riesgo de seguir enseñando una historia al margen de las experiencias de los estudiantes es la continuidad de una historia escolar que es asumida por los alumnas y alumnos del sistema escolar desde el sin sentido para la vida que «habitan»”.

Pensar en una práctica con y para los alumnos, implica un desafío para los docentes, que, sin embargo, favorece el desarrollo de conocimientos, valores, actitudes y habilidades encaminados a pensar históricamente y desarrollar una conciencia para la convivencia. El docente de secundaria deberá convertirse en un “profesor investigador social” (Barca, 2012) que busque atender la progresión de sus estudiantes a partir de una intervención sostenida basada en el registro de sus observaciones y el trabajo constante.

Un planteamiento de este tipo representa un desafío trascendente, no sólo en el sentido didáctico, sino en relación a la función de la historia, pues cuando se plantea la experiencia educativa de forma tradicional y ajena a lo que ocurre en el contexto, se corre el riesgo de la pérdida de la identidad y del sentido de pertenencia de los jóvenes quienes ven lejano y distante aquello que se busca que aprendan, a la par que se sesga parte de su realidad.

Ante esto, hay que considerar transformaciones en las prácticas educativas que ocurren en las aulas teniendo en cuenta modificaciones constantes con base en las necesidades e intereses de los alumnos (conforme se vayan dando progresiones paulatinas), y superando visiones tradicionales que enfatizan en la acumulación de conocimientos, sobre todo en una asignatura con grandes posibilidades para favorecer la comprensión del mundo social. Por este motivo, contextualizar el aprendizaje resulta necesario a fin de generar procesos que resulten significativos. En la medida en que se avanza a través de los diferentes trayectos, el conocimiento se hace cada vez más complejo.

La toma de conciencia por parte de los docentes, así como de la responsabilidad con la

formación de sus alumnos es trascendental, pues de este modo encaminará su práctica a la formación de futuros ciudadanos comprometidos, críticos y activos en relación con su mundo cercano e incluso con lo que ocurre en otros espacios.

Bibliografía

- Aisenberg, B. (1994). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En S. Alderoqui y B. Aisenberg (coords.), *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones* (pp. 137-162). España: Paidós.
- Aisenberg, B. (1998). Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 136-163.
- Alfageme, M. B. y Miralles, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 8-20.
- Anijovich, R., Malbergier M. y Sigal, C. (2007). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arista, V. (2011). Cómo se enseña la historia en la educación básica. En J. Vázquez (coord.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 105-125). México: Secretaría de Educación Pública.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (2009). *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barca, I. (2012). Ideias chave para uma Educação Histórica: uma busca de (inter) identidades. *História Revista*, 17 (1), 37-51.
- Bardavio, A. y Mañé, S. (2017). La arqueología en la enseñanza obligatoria. El ejemplo del campo de aprendizaje de La Noguera. *Revista Otarq*, 2, 331-345.
- Blumenfeld, P., Marx, R., Patrick, H., Krajcik, J. y Soloway, E. (1997). Teaching for understanding. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson (eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 819–878). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M. y Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 369–398. doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139
- Bravo, L. (2009). ¿Desde dónde enseñar historia? Recuperado de <https://profesorgerardou.files.wordpress.com/2009/12/desde-donde-ensenar-historia.pdf>
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.
- Canals, R. (2013). Estrategias didácticas para una enseñanza competencial de las ciencias sociales en la educación obligatoria. 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. 371-380). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona/Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Cantoneiro, J. (2005). Una aproximación didáctica a la historia de España a través de la numismática. Tras los rastros de la iconografía liberal y nacional en la moneda española decimonónica. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, 96-113.
- DeLott, E., Hope, L y Karandjeff, K. (2009). *Contextualized Teaching & Learning: A Faculty Primer*. California: State Wide Academic Senate.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 105-117.
- Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y «empatía». *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.

- Domínguez, J. (1989). El lugar de la historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia. En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 33-60). Madrid: Visor.
- Donovan, M. S., Bransford, J. D., y Pellegrino, J. W. (eds.). (1999). *How People Learn: Bridging Research and Practice*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Egea, A., Arias, L., y Clares, M. E. (2017). Historia a ritmo de rap. Una propuesta interdisciplinar para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación Artística. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10 (20), 51-57.
- Egea, A., Pernas, S., y Arias, L. (2014). Re-construyendo la historia a partir del patrimonio arqueológico. En O. Fontal, A. Ibáñez-Etxeberria y L. Martín (coords.), *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Madrid: Observatorio de Educación Patrimonial en España/Instituto del Patrimonio Cultural de España.
- Gillespie, M. (2002). EFF research principle: A contextualized approach to curriculum and instruction. *EFF Research to Practice Note*, 3, 2-8.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015) ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2016). Las competencias históricas en educación obligatoria: evaluación, estrategias basadas en la indagación, y argumentación de los estudiantes. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5 (2), 139-146.
- Gómez, C. J. y Rodríguez, R. A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 307-325.
- Gómez, C. J., Miralles, P. y Molina, S. (2015). Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 9-14.
- 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.
- Kalman, J. y Carvajal, E. (2007). Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la Telesecundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37 (3-4), 69-106.
- Kenea, A. (2014). The practice of curriculum contextualization in selected primary schools in rural Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 5 (10), 49-56.
- Kirk, B. (2012). *Designing a creative contextualized primary curriculum*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Letelier, M. E. (2009). La evaluación de aprendizajes de personas jóvenes y adultas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), 147-161.
- Llonch, N. y Parisi, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo... una "vasulla". *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 111-124.
- Mazzeo, C., Rab, S. Y. y Alssid, J. L. (2003). *Building bridges to college and careers: Contextualized basic skills programs at community colleges*. Brooklyn: Workforce Strategy Center.
- Miralles, P., Gómez C. J. y Sánchez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42, 83-89.
- Monteagudo, J., Molina, S. y Miralles, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en España. El caso de la Región de Murcia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (66), 737-761.
- Monter, R. (2013). Educación histórica en la Licenciatura en Educación primaria en la BENM

- [Benemérita Escuela Normal de México]. En X. Rodríguez, A. Toriz y M. Acevedo (comps.), *Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia* (pp. 756-770). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Muñoz, C. y Martínez, R. (2011). La evaluación de los contenidos curriculares en las aulas de segundo ciclo de la Educación general básica. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 327-348). Murcia: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En E. Nicolás y J. A. Gómez (coords.), *Miradas a la Historia* (pp. 155-178). España: Universidad de Murcia.
- Perafán, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11 (2), 149-160.
- Perin, D. (2011). Facilitating student learning through contextualization: A review of evidence. *Community College Review*, 39 (3), 268-295. doi.org/10.1177/0091552111416227
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias "Germania-75" e "Historia 13-16". En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 201-210). Madrid: Visor.
- Prats, J. (2014). Patrimonio y educación cívica. *Her&Mus*, 6 (2), 5-6.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En J. Vázquez (coord.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 18-68). México: Secretaría de Educación Pública.
- Quintero, M. A. (2016). Retos y posibilidades de la enseñanza de la historia en Colombia: Lecciones del caso mexicano. *Revista Cambios y permanencias*, 2, 617-637.
- Reyes, J. I., Jevey, A., Guerra, S., Palomo, A. G. y Romero, M. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela*. La Habana: Ministerio de Educación.
- Rivero, M. P. (2008). Propuesta para una integración del patrimonio arqueológico en el nuevo currículo de educación primaria. En R. M. Ávila, 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. 391-400). Andalucía: Universidad de Jaén.
- Rivet, A. E. y Krajcik, J. S. (2008). Contextualizing instruction: Leveraging students' prior knowledge and experiences to foster understanding of middle school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 45 (1), 79-100.
- Roberts, P. (Marzo, 2011). *From Historical Literacy to a Pedagogy of History*. Trabajo presentado en el National Symposium Building Bridges for historical learning: connecting teacher education and museum education, Canberra, Australia. Recuperado de http://www.canberra.edu.au/researchrepository/file/3d3fb227-73c7-dc08-49ee-275fa23092d3/1/full_text_final.pdf
- Rodríguez, M. L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. *Conference on Concept Mapping*. Pamplona, España. Recuperado de <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>
- Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 10, 89-102.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Santacana, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43, 7-14.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2008). *Museo local. La cienicienta de la cultura*. Barcelona: Trea.
- Santacana, J., Martínez, T. Llonch, N. y López, V. (2016). ¿Qué opinan los adolescentes sobre los

- museos y la didáctica? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 31 (2), 23-38.
- Seixas, P. y Colyer, J. (2012). *Assessment of Historical Thinking. A Report on the National Meeting of the Historical Thinking Project*. Vancouver: Centre for the Study of Historical Consciousness.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Squire, K., Makinster, J., Barnett, M., Luehmann, A. y Barab, S. (2003). Designed curriculum and local culture: Acknowledging the primacy of classroom culture. *Science Education*, 87, 468-489. doi.org/10.1002/sce.10084
- Svinicki, M. D. (2004). *Learning and motivation in the postsecondary classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, T. y Young, C. (2003). *Making History: A guide for the teaching and learning of history in Australian schools*. Melbourne: Curriculum Corporation.
- Valle, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, 20 (38), 81-106.
- VanSledright, B. A. (2004). What does it mean to think historically... and How do you teach it? *Social Education*, 68 (3), 230-233.
- Vázquez, F. (2013). *Posturas epistémicas de la Historia en estudiantes de la licenciatura en educación primaria en el marco de trabajo con una situación problema* (tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Wineburg, S., Smith, M., y Breakstone, J. (2012). New directions in assessment: Using Library of Congress sources to assess historical understanding. *Social Education*, 76 (6), 288-291.
- Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interacções*, 22, 6-33.

Experiencia didáctica para la enseñanza de la historia contemporánea a través de las fuentes en Educación Superior

Teaching Experience to Teach Late Modern History through Historical Sources in Higher Education

Llonch-Molina, Nayra¹
Universitat de Lleida

Parisi-Moreno, Verónica²
Universitat de Lleida

Recibido: 14/02/2017

Aceptado: 11/01/2018

Para citar este artículo: Llonch-Molina, N. y Parisi-Moreno, V. (2018). Experiencia didáctica para la enseñanza de la historia contemporánea a través de las fuentes en Educación Superior. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 161-176.

ISSNe: 2386-8864

DOI: 10.6018/pantarei/2018/8

Resumen

El presente trabajo muestra una experiencia de innovación docente en didáctica de la historia. La experiencia se llevó a cabo en el Grado de Educación Primaria y se basó en el uso combinado de fuentes primarias y recursos digitales, con el objetivo de desarrollar un modelo alternativo de enseñanza-aprendizaje de la historia que fomentara competencias de pensamiento histórico. El estudio de caso realizado desvela que dicha experiencia de innovación docente permite que los maestros en formación inicial pongan en práctica contenidos conceptuales y procedimentales determinantes para la adquisición de contenidos y de metodologías de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia.

Palabras clave

Didáctica de la historia, habilidades de pensamiento, usos de la tecnología en la educación, fuentes primarias, educación en valores.

Abstract

This paper presents an experience of teaching innovation in didactics of history. The experience was carried out in initial teacher training and was based on the combined use of primary sources and digital resources, with the aim of developing an alternative teaching-learning model of history that fosters historical thinking competences. The work done by the participants evidences that the experience allows teachers in initial training to put into practice conceptual and procedural contents that are decisive for the acquisition of both contents and teaching-learning methodologies of the Social Sciences and History.

1 Para contactar con la autora: Nayra Llonch-Molina. Universitat de Lleida. nayra.llonch@didesp.udl.cat.

2 Para contactar con la autora: Verónica Parisi-Moreno. Universitat de Lleida. veronica.parsi@didesp.udl.cat.

Keywords

History education, thinking skills, technology uses in education, primary sources, values education.

1. Introducción: las fuentes primarias en las aulas universitarias

Este trabajo presenta una experiencia de innovación docente que fue implementada en el curso 2013-2014 en la asignatura “Didáctica de las ciencias sociales – Historia general de Europa”, asignatura obligatoria de tercer curso del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida (UdL). Se trata, por tanto, de una experiencia de enseñanza-aprendizaje de la Historia y otras Ciencias Sociales en formación universitaria que tiene como objetivo último mostrar la potencialidad del trabajo con fuentes primarias (Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Inarejos, 2017; Prieto, Gómez y Miralles, 2013) para generar un conocimiento de la historia distinto al aprendizaje por recepción (Gómez y Rodríguez, 2014). El propósito era que los alumnos conocieran de primera mano y de manera vivencial dicho potencial, útil tanto para crear su propio conocimiento del pasado y mejorar sus competencias de pensamiento histórico (Gómez y Miralles, 2015; Santisteban, 2010; Santisteban, González y Pagès, 2010) como para poder aplicarlo como metodología de enseñanza en su futuro profesional y fomentar dichas competencias en el alumnado de educación primaria (Éthier, Demers y Lefrançois, 2010; Sáiz y Gómez, 2016).

La actividad educativa propuesta a los alumnos que se encontraban en la fase de formación inicial de maestros consistía en la creación de una pequeña exposición que tendría como base las fuentes primarias (objetos, documentos escritos, fotografías, testimonios orales, etcétera) que los alumnos tuviesen a su alcance. La duración de la actividad sería de 7 semanas, durante las cuales la profesora iría encomendando diversas tareas mediante las cuales los alumnos adquirirían los conocimientos, destrezas y técnicas necesarias para la materialización de la exposición. Estas tareas configurarían, a su vez, el material que serviría para evaluar el proceso de trabajo de los alumnos. La exposición, que estaría comisariada por los mismos alumnos con supervisión de la profesora, giraría en torno a un tema escogido por el grupo-clase y tendría lugar en algún espacio al aire libre del campus de la UdL. Además, la exposición sería de carácter efímero, pues tendría la duración de solo un día. Por otra parte, aunque la base de la exposición serían fuentes primarias del pasado, la principal característica de su presentación museística sería la incorporación del teléfono móvil como herramienta comunicativa, de manera que el público visitante, además de ver las piezas expuestas, podría escanear con sus teléfonos móviles unos códigos QR (*Quick Response*) situados junto a las piezas. De este modo, el público podría ampliar la información acerca de los objetos expuestos mediante recursos digitales elaborados previamente por los mismos autores de la exposición, es decir, los alumnos.

2. Marco teórico: la didáctica del objeto como recurso para la enseñanza-aprendizaje de la historia

La propuesta educativa que presentamos se basa, en primer lugar, en el uso de fuentes primarias, es decir, aquellas que se produjeron de forma simultánea a los acontecimientos sobre los que nos informan. Hay que tener en cuenta que estas fuentes pueden ser de naturaleza muy diversa (Prats y Santacana, 2011): fuentes materiales (objetos, edificios, obras de ingeniería...), fuentes escritas (epístolas, actas de bautismo y de defunción, periódicos, etc.), fuentes gráficas e iconográficas (pinturas, grabados, fotografías, ilustraciones...) y orales, entre otras. De acuerdo con Prats y Santacana (2011), los objetos son fundamentales para el conocimiento acerca de una cultura, actual o pretérita, ya que en ellos se reflejan las formas de vida de los grupos humanos a quienes pertenecen o pertenecieron, su grado de desarrollo, sus actividades productivas, sus creencias o el contexto histórico en el que dicha cultura se sitúa, entre otros. En definitiva, según los

autores, las fuentes primarias son “la voz” de los hombres y mujeres del pasado.

De hecho, desde la década de 1990, muy especialmente en el ámbito anglosajón, y con antecedentes notorios en las décadas anteriores (Adams y Miller, 1982; Schools Council, 1972), se ha producido un aumento de estudios que se centran en el uso de fuentes objetuales en la enseñanza de la historia, lo que demuestra su potencial para el proceso de construcción del conocimiento histórico y la comprensión histórica en el contexto del aula. Muchos de estos estudios se basaron en las ideas expresadas por Durbin, Morris y Wilkinson (1996), donde los autores presentan una serie de factores que justifican el uso de objetos en las aulas de distintos niveles educativos, destacando la potencialidad de su uso para el desarrollo del pensamiento y comprensión históricos. Los autores sostienen que el análisis y la interpretación de los objetos es muy diferente de la explotación de otras fuentes primarias. Solamente con los objetos se pueden observar detalladamente ciertos aspectos como el tamaño, el peso, la forma, la precisión del color... Mediante los objetos también podemos emplear los demás sentidos y despertar sensaciones a través del olfato, el tacto, la temperatura... Por otra parte, los objetos de hoy nos ponen en contacto con objetos reales del pasado y, por lo tanto, permiten un cierto acceso a las experiencias de otros tiempos. Durbin, Morris y Wilkinson (1996) afirman asimismo que el uso de fuentes objetuales contribuye al aprendizaje activo, al acceso a la información que no está escrita, a la valoración de los objetos que nos rodean y también promueve experiencias sensoriales, táctiles y de percepción de las tres dimensiones, lo que contribuye, a su vez, a estimular la motivación, la curiosidad, la investigación y la voluntad de saber. Para los autores, el uso de fuentes objetuales refuerza, además, el desarrollo de habilidades transversales de comunicación y lenguaje a través de la descripción de ejercicios que utilizan verbos, adjetivos y vocabulario diverso en cuanto a la forma (¿cómo es?), los materiales (¿de qué está hecho?) o su función (¿para qué sirve?). Además, su uso permite cuestionar o formular preguntas, formular hipótesis, estimular el debate y la expresión oral, etc. También Cooper (1995, 2005) señala que es importante que los niños/as aprendan a observar los objetos para disfrutar de ellos y resalta su potencial como generadores de preguntas sobre su identificación, su función, las necesidades que llevaron a su producción, su “edad” o antigüedad, su uso, el impacto que el objeto pudo tener en la vida de quienes lo usaron, etc. (Cooper, 2005). Otros trabajos más actuales y que siguen líneas similares a las expuestas son los de Smardz y Smith (2000), Murphy (2005), Levstik, Henderson y Schlarb (2008), Corbishley (2011) y Levstik, Henderson y Lee (2014), la mayoría de ellos desde una perspectiva arqueológica, hecho que pone de manifiesto que la didáctica del objeto en las aulas se desarrolla principalmente a través de objetos arqueológicos.

En la línea de investigación anglosajona varios estudios han demostrado que el uso de fuentes objetuales por parte de los estudiantes contribuye al desarrollo de la comprensión histórica, a la adquisición de conceptos históricos y al desarrollo de conceptos fundamentales relacionados con el tiempo histórico como la cronología, el cambio, la continuidad y el progreso, así como la empatía histórica (Alvarado y Herr, 2003; Harnett, 2006; Hawkes, 1996; Hoodless, 1996; Nulty 1998; Seixas, Morton, Colyer y Fornazzari, 2013). Algunos de estos estudios destacan también la importancia del uso de objetos en el aula no solo para analizar la comprensión histórica y temporal de los estudiantes, sino también para desarrollar un aprendizaje activo de la historia.

Estudios similares llevados a cabo en otros lugares de Europa corroboran esta triple función del trabajo con objetos en el aula: desarrollo de competencias vinculadas al aprendizaje de la historia, desarrollo de competencias relacionadas con el lenguaje y constatación de un trabajo más activo e incluso significativo para el aprendizaje del alumno (Vella, 2010 y 2011).

En Portugal se han llevado a cabo varios estudios utilizando los objetos como una estrategia de enseñanza en el aula (Fernandes, 2009; Ribeiro, 2002; Solé, 2012a, 2012b; Solé y Llonch, 2016) y en el contexto del museo (Pinto, 2012). Ribeiro (2002) realizó un estudio descriptivo con estudiantes de 10 y 11 años en el contexto del aula, donde utilizaba objetos arqueológicos de época prehistórica y romana, con el fin de analizar la progresión de pensamiento arqueológico de los estudiantes. Se encontró que los estudiantes mostraron una mayor dificultad para realizar inferencias a partir de objetos arqueológicos prehistóricos que a partir de objetos romanos, sobre todo por la dificultad e

incluso incapacidad de identificación y reconocimiento de la función de estos objetos extraños a sus experiencias. También hay que destacar el estudio de Aguiar (2015) que trata de analizar cómo los kits de objetos que el Museo de Maia lleva a las escuelas en el proyecto “Ver, tocar y sentir a Maia” (patrocinado por el Museo de Historia y Etnología de la Tierra de Maia) son recursos y estrategias cruciales de mediación patrimonial en museos, creando espacios para experiencias personales y educativas productivas que impulsen un aprendizaje efectivo, promoviendo memorias y recuerdos únicos también en las escuelas.

También existen en España diversos trabajos tanto de teorización sobre la importancia de los objetos como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de la historia (Bardavio y González, 2003; Prats y Santacana, 2011; Santacana y Llonch, 2012), como estudios sobre su aplicación en educación infantil (Cuenca y Estepa, 2005; Mendioroz-Lacambra, 2016), primaria (Llonch y Molina, 2012) y secundaria, donde destacamos el trabajo realizado por Egea y Arias (2015) en el marco del “Proyecto innovación docente IES Arqueológico”. En él se puso en práctica una serie de propuestas que utilizan la didáctica del objeto y la metodología arqueológica para la enseñanza de la historia. El proyecto responde a la pregunta: “¿Cómo se pueden introducir elementos del patrimonio arqueológico en las clases de una manera activa y significativa?” Para ello se sirven de simulaciones de excavaciones arqueológicas, llevan fuentes arqueológicas a los centros educativos y facilitan que el museo se abra a los centros. Precisamente Arias y Egea, junto con distintos autores, son, en el ámbito nacional, quienes en el último quinquenio han trabajado más la didáctica del objeto, especialmente arqueológico, en la enseñanza tanto reglada como no reglada y tanto en Educación Infantil, como Primaria y Secundaria (Arias, Casanova, Egea, García y Morales, 2016; Egea y Arias, 2013). A nivel de educación universitaria, concretamente en formación de maestros, existen también diversas experiencias educativas basadas en la didáctica del objeto (Llonch, 2017; Llonch, Alonso y Benito, 2015; Llonch y Parisi-Moreno, 2016).

A nivel didáctico, “el uso de objetos fomenta la observación, la comparación, la deducción y otras habilidades” (Prats y Santacana, 2011, p. 13). Para Santacana y Llonch (2012), existen los siguientes argumentos de carácter didáctico a favor de enseñar con los objetos:

1. Fijan la imagen del concepto: los objetos se pueden observar desde múltiples perspectivas y por ello permiten relacionar la imagen del objeto con el concepto que se quiere trabajar. Además, el objeto actúa como un elemento de referencia, permitiendo que el alumno se exprese mejor.

2. Captan la atención del alumnado, pues se sienten atraídos por la posibilidad de trabajar mediante un soporte material. Más aún, cuando este soporte no es fácilmente reconocible por los alumnos y permite la introducción de cuestiones enigmáticas acerca del objeto.

3. Permiten desarrollar diversos métodos, ya que fomentan los procesos hipotético-deductivos así como las inducciones.

4. El uso de objetos provoca situaciones empáticas y fomenta la imaginación.

5. Son inclusores de la mente, por tanto, son útiles para que los alumnos vinculen la nueva información a la ya existente en su estructura cognitiva.

6. Activan la mente de tal manera que al recurrir a un objeto se activa una cadena de conceptos relacionados al objeto, lo cual permite establecer una secuencia entre el objeto y el sistema conceptual.

7. Son un soporte real, lo cual es muy importante en el contexto en que nos encontramos, donde la virtualidad empieza a sobresalir por encima de la materialidad.

Tal y como afirman Prats y Santacana (2011, p. 13), “es conveniente enseñar al alumnado a buscar y clasificar las fuentes del pasado” puesto que la clasificación es una importante técnica de aprendizaje en el aula. En este sentido, el alumno debe estar en contacto directo con fuentes lo más variadas posible, aprender a diferenciarlas, saber de qué tipo son, saber buscarlas, ordenarlas y clasificarlas. En definitiva, el alumnado debe aprender a ser competente en la lectura de las fuentes, cosa que le permitirá descubrir la información que el objeto lleva consigo y, para ello, debemos propiciar en los alumnos una mentalidad indagatoria y también crítica (Prats y Santacana, 2011).

Por otra parte, la propuesta educativa de montaje de una exposición museográfica se basa en los principios que el museólogo debe tener presente, acorde con Santacana y Llonch (2008). Según uno de estos principios, las exposiciones deben construirse a partir de temas cotidianos y mediante objetos que las personas poseen en sus casas. Gracias a los objetos que todos tenemos en nuestro hogar podemos abarcar una infinidad de temas, relatar momentos históricos diversos y dar respuesta a determinados problemas “mostrando cómo no siempre son nuevos, poniendo de manifiesto cómo fueron afrontados en el pasado, qué repercusiones tuvieron y cómo deberían ser afrontados hoy” (Santacana y Llonch, 2008, p. 111).

En resumen, los objetos del pasado son fáciles de utilizar, son significativos y permiten reconstruir momentos concretos de la historia, así como relacionarlos a procesos de cambio y procesos evolutivos. En consecuencia, son un instrumento ideal para la enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Historia.

En segundo lugar, la experiencia didáctica está vinculada a la teoría y la práctica sobre museos de aula, de largo recorrido y con una extensa bibliografía tanto teórica como empírica, desarrolladas principalmente en aulas de educación infantil y primaria (Barnsdale-Paddock y Harnett, 2002; Cooper, 1995; Kerrigan, 2001; Murphy, 2005; Schmidt y García, 2007; Singer y Singer, 2004; Solé, 2012a, 2012b).

En tercer lugar, la experiencia docente que se presenta en este trabajo se basa en lo que se conoce como *m-learning* (*mobile learning*), un método de enseñanza-aprendizaje basado en el uso de dispositivos móviles. “Es necesario introducir el uso de los teléfonos móviles en materia educativa patrimonial si queremos estar al pie del cañón; de lo contrario, estaremos educando en un lenguaje y con unos instrumentos ya caducados para nuestros jóvenes” (Santacana y Coma, 2014, p. 12). El concepto de *m-learning* surge del aprovechamiento del máximo exponente hoy en día en tecnología móvil, es decir, el teléfono móvil tipo *Smartphone*. Este aparato, que actualmente casi todos llevamos encima continuamente, es, según afirman Santacana y Coma (2014), un instrumento útil para fijar imágenes y conceptos, comparar, informarse, verificar datos, favorecer el pensamiento analítico, hacer fluir la información, el intercambio permanente y una continua puesta al día. En definitiva, el teléfono móvil es un sistema de retroalimentación inmediata, instantánea, masiva y entretenida. Sin embargo, el uso del teléfono móvil como instrumento de aprendizaje no debe hacerse con el mero propósito de introducir la tecnología, sino que debemos pensar a quién se dirige, el objetivo de su uso, los contenidos (conceptos, procedimientos y valores) que queremos trabajar, etcétera (Llonch y Martín, 2016; Ortega y Pérez, 2016).

En cuarto y último lugar, la experiencia persigue también el desarrollo del pensamiento histórico de los futuros docentes, sobre el que en los últimos años se han desarrollado distintos trabajos, tanto en formación de maestros como del profesorado de secundaria (Pagès, 2009; Sáiz y Gómez, 2016; Sáiz y López-Facal, 2015; Santisteban, 2010; Santisteban, González y Pagès, 2010).

3. Desarrollo de la experiencia

La experiencia de innovación docente que presentamos se desarrolló en el Grado de Educación Primaria de la UdL. En ella participaron un total de seis grupos-clase, cada uno formado por una media de 30 alumnos, e implicó la participación de 173 estudiantes. Estos, a su vez, se dividieron posteriormente en subgrupos, resultando así la cantidad final de 36 grupos de trabajo constituidos por entre cuatro y seis alumnos cada uno.

La secuencia didáctica empezó con un seminario de iniciación a la edición de imágenes y vídeos. En primer lugar, bajo el título “Recursos digitales para educadores”, se llevó a cabo una sesión compuesta por tres partes: (1) conceptos básicos sobre imagen digital, (2) grandes colecciones *online* como fuente de inspiración y (3) ejercicios prácticos sobre retoque fotográfico. Posteriormente, se realizó un seminario de dos sesiones acerca de la edición de vídeos, en las cuales los alumnos aprendieron recursos sobre cómo mezclar fuentes primarias de diversa naturaleza para elaborar una fuente secundaria (por ejemplo, creando un documento audiovisual

subtitulado o con voz en *off* a partir de fotografías). Con todo ello, se pretendía que los futuros maestros profundizaran en el conocimiento y uso de las fuentes, aprendiesen a diferenciarlas, a clasificarlas y a manipularlas según un juicio crítico. Además, se pretendía mostrarles ejemplos de recursos digitales y dotarlos de herramientas que pudieran poner en práctica para posteriormente crear sus propios recursos didácticos a partir de fuentes primarias. De manera paralela al seminario, se procedió a escoger la temática de la exposición a partir de los objetos que el alumnado había analizado en un trabajo previo. A través de un mapa conceptual que se plasmó en la pizarra, se pusieron en común los objetos y las inducciones que de estos trabajos previos se habían derivado. A partir de la visualización del mapa se procedió a agrupar los objetos y las inducciones en posibles temas vinculados al currículum de ciencias sociales. A continuación, cada grupo-clase, a través del debate, consensuó el tema sobre el que versaría la exposición efímera. Los temas que se acordaron en cada grupo-clase fueron los siguientes: el papel de la mujer entre los años 20 y 60 del s. XX; la educación en Cataluña entre los años 30 y 70 del s. XX; la Guerra Civil, entre la vida militar y la vida cotidiana; la vida cotidiana durante la primera mitad del s. XX, y la vida en el campo y la vida en la ciudad durante el período de la Guerra Civil.

Una vez que cada grupo-clase hubo escogido una temática, se introdujo a los alumnos en el método tradicional de clasificación de fuentes históricas, es decir, mediante la creación de fichas perforadas de clasificación en cuartillas de cartulina. La finalidad era crear una base de datos de las fuentes primarias relacionadas con la temática elegida por el grupo-clase y que cada alumno había buscado en su entorno. Cada fuente seleccionada debía tener su ficha, en la que constaban los datos de identificación de la fuente (tipo de fuente, año de creación, autor, etcétera), una descripción exhaustiva (qué es, para qué servía, quién la utilizaba, en qué contexto se situaba, quién la había creado, etcétera) y también una fotografía de la fuente, que previamente los alumnos debían manipular mediante algún programa de edición de imágenes para mejorar la calidad de la imagen (perspectiva, nitidez, iluminación, retoque de fondo, etcétera) (Figura 1). Durante las semanas en las que se realizaron las fichas clasificatorias, los estudiantes traían los objetos al aula –en la medida de lo posible– para compartirlas con el resto de compañeros; además, aquellos subgrupos que disponían de mayor número de fuentes las compartieron con los que tenían menos para que así todos pudiesen practicar este sistema de clasificación de fuentes.

El paso siguiente consistió en que, a partir de las fuentes reflejadas en las fichas clasificatorias, cada subgrupo concretase la subtemática sobre la cual se centraría su ámbito expositivo. A partir de aquí, el trabajo tuvo una doble vertiente, por una parte, la búsqueda de información y documentación acerca de la subtemática escogida (donde cabía la búsqueda de otras fuentes primarias o bien fuentes secundarias de todo tipo como libros, carteles, recursos artísticos, vídeos, documentales...) y la posterior selección de aquellas dos o tres ideas clave que el grupo considerase importante transmitir. Por otra parte, la creación de recursos digitales con los que transmitir esas ideas principales de manera creativa, usando las fuentes primarias y secundarias encontradas y en forma de imagen o vídeo (ya que habían sido los recursos trabajados en los seminarios). Los recursos digitales creados estarían presentes también en la exposición efímera, pues las cartelas que acompañarían a las piezas de la exposición no serían cartelas convencionales, sino códigos QR que el público asistente podría escanear con su móvil o tableta. Mediante estos QR, el visitante accedería a los diferentes recursos digitales creados por los alumnos. Para introducir a los futuros docentes en el uso de dichos códigos, se desarrolló un tercer seminario con los objetivos de (1) dar a conocer en qué consisten los códigos QR, (2) analizar modelos ya en funcionamiento, (3) conocer diferentes aplicaciones en línea de creación de códigos QR, (4) conocer y descargar aplicaciones de lectura de códigos con el teléfono móvil o tableta y (5) realizar algunos ejercicios prácticos de creación y lectura de códigos.

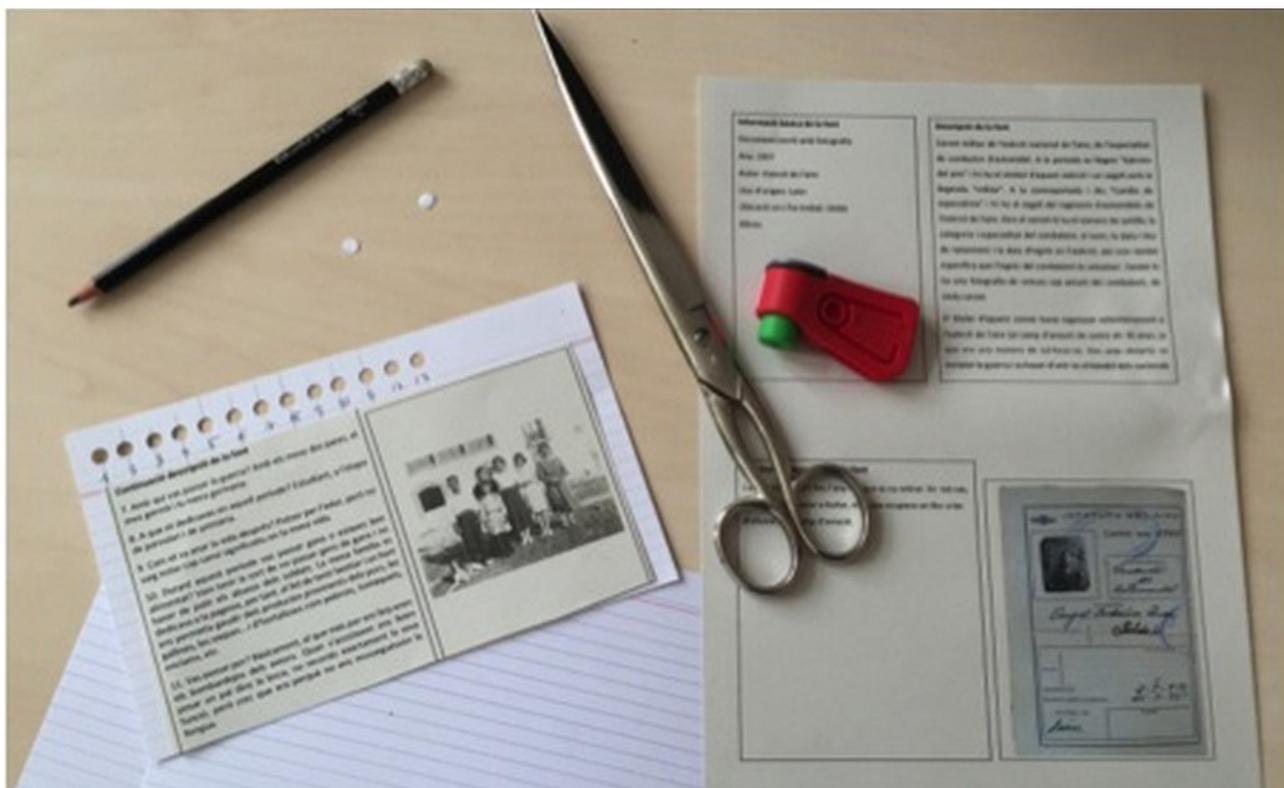


Figura 1: imagen de las sesiones sobre clasificación de fuentes a través de fichas perforadas.
Fuente: elaboración propia.

Finalmente, y tras unas sesiones de trabajo libre por parte de los alumnos con la tutorización del docente, se realizaron seis exposiciones efímeras (una por cada grupo-clase). Cada subgrupo escogió una de las fuentes primarias con las que había estado trabajando a lo largo de la experiencia didáctica, la que consideró más significativa de la subtemática escogida, para que fuese el elemento central de su ámbito expositivo. Así pues, estas fuentes fueron las piezas que se encontraron físicamente en la exposición, junto con algún cartel expositivo, siendo virtuales el resto de información y recursos.

4. Resultados de la experiencia

4.1. Lupa de aumento sobre un ejemplo: “La alimentación durante la Guerra Civil española y la posguerra”

Para presentar un nivel mayor de concreción de la experiencia realizada, recogemos el trabajo desarrollado por un grupo compuesto por cuatro miembros y que se encontraba dentro del grupo-clase que desarrolló la temática “La vida en el campo y en la ciudad durante el período de la Guerra Civil”.

En la fase de búsqueda de fuentes primarias del entorno, el grupo consiguió reunir un total de 13 fuentes, todas ellas pertenecientes a su entorno más cercano. Así pues, en la fase de clasificación, realizaron 13 fichas clasificatorias de fuentes de diversa índole, como se puede ver a continuación:

- Dos documentos escritos: un certificado con sello del régimen franquista que señalaba que el titular había superado con éxito el servicio militar y la portada de un periódico publicado clandestinamente en 1936.
- Dos documentos escritos con fotografía: un carnet militar del ejército de aire y un carnet

provisional de excombatiente en la Guerra Civil.

- Cuatro objetos: un aparato de radio datado entre 1940 y 1950, una maleta de alrededor de 1940 perteneciente a un conscripto español, un mortero datado de 1930 aproximadamente y un billete de 50 céntimos de peseta emitido por el Ayuntamiento de Barcelona en el año 1937.

- Una fotografía de un grupo de soldados uniformados, tomada en la localidad de Figueres entre 1937 y 1940.

- Una fotografía de una edificación: un búnker de la Guerra Civil situado en el municipio de Cubelles.

- Tres testimonios orales que narran cómo vivieron (en diversos aspectos de la vida cotidiana) la Guerra Civil y la posguerra en Cataluña, pero cada uno en un contexto diferente (en un pueblo del Pirineo, en un pueblo cercano a Barcelona y en la ciudad de Lleida).

En la siguiente fase de elección de una subtemática relacionada con la temática del grupo-clase, este grupo escogió centrarse en el tema de la alimentación. Para la elección de la subtemática, que no fue fácil, fueron determinantes las fuentes orales, ya que algunos de los aspectos que destacaron los entrevistados eran el hambre que recordaban haber sufrido, la falta de variedad de alimentos que recordaban de su infancia, las cartillas de racionamiento, el negocio del estraperlo, etc. Como el tema de la alimentación se había trabajado en otros proyectos tanto de la misma asignatura como de otras materias, el grupo lo consideró una subtemática interesante. Así pues, se procedió a recabar más información de otras fuentes, tanto primarias como secundarias, acerca de la alimentación durante la Guerra Civil y la posguerra, así como sobre los diversos canales de aprovisionamiento que surgieron en España durante la época de Guerra Civil y la posguerra. A partir de estas fuentes de información, el grupo creó los siguientes recursos basados en las ideas que se explicitan:

- Un vídeo de imágenes y voz en *off* donde se explicaba el régimen de racionamiento de alimentos básicos establecido en el año 1939 por orden ministerial (la aparición de las cartillas de racionamiento y sus categorías, los alimentos racionados y las cantidades a las que la población tenía derecho por semana, la problemática de la mala calidad de los productos, la aparición del pan negro, tan característico de este período de nuestra historia y el fin del racionamiento de alimentos en el año 1952).

- Una recopilación de testimonios escritos acerca de los diversos intercambios surgidos en esa época, los cuales hicieron que la alimentación superase su función estrictamente nutricional y adquiriese un valor simbólico, transformando el acto alimentario de un hecho meramente fisiológico a un acto de construcción de la propia identidad y de reproducción de los valores de un grupo social enmarcado en un determinado contexto; intercambiando no solo alimentos por alimentos, sino alimentos por ropa, por asistencia sanitaria, por trabajos domésticos, etcétera.

- Un vídeo con dos testimonios orales que explicaban en primera persona la forma de comercio nacida en la posguerra como consecuencia del racionamiento de alimentos básicos, conocida como estraperlo.

- Asimismo, fueron recogidos de las redes sociales otros dos testimonios orales acerca de la ingesta de lentejas durante la Guerra Civil y la posguerra, plato al que se le dio el nombre de “Píldoras del Doctor Negrín”, en honor a Juan Negrín López, médico, político y presidente del gobierno de la Segunda República que luchó por apartar a España de las políticas fascistas de Hitler y Mussolini.

- Otro recurso propuesto fue la publicación titulada “Cocina de recursos”, publicado por primera vez en 1941 y reeditado en 2011 al fervor de la reciente crisis económica (Doménech, 2011). Se trata de un libro que recopila las recetas surgidas en España durante la Guerra Civil y la posguerra a causa de la escasez de determinados alimentos, por ejemplo, los calamares de la huerta (sin calamar) o la sopa de pobres a la marsellesa (que se hacía hirviendo todo tipo de restos de comida).

Mediante este último elemento se transmite la idea de que, en situaciones de penuria, el ser humano es capaz de introducir variaciones en sus costumbres, sacar el máximo rendimiento de los recursos al alcance y adaptarse a la nueva situación. Para la exposición museográfica, el grupo consideró que esta era la idea clave que quería transmitir a través del objeto físico expuesto. Sin

embargo, el grupo no escogió una de las fuentes primarias recabadas a lo largo de la secuencia didáctica, sino que decidió crear su propia fuente. De este modo, elaboraron una de las recetas surgidas del ingenio de la población en situación de crisis, en este caso, la tortilla de patata sin huevo ni patata. Así pues, en la exposición efímera, el grupo expuso austeramente su tortilla (Figura 2), acompañada de servilleta, plato y taza (utensilios que databan entre los años 40-50). Asimismo, el grupo se proveyó de una segunda tortilla cortada a tacos, invitando al público a degustar el alimento.



Figura 2: composición del proceso de “creación” de la tortilla de patatas sin huevo ni patata, hecha fundamentalmente a base de harina y piel de naranja. Fuente: elaboración propia.



Figura 3: imagen del ámbito expositivo sobre alimentación durante la Guerra Civil y la posguerra. Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, la pieza iba acompañada de un cartel con el título “La alimentación durante la Guerra Civil española y la posguerra” (Figura 3). Este cartel también incluía seis códigos QR, con los títulos “Las cartillas de racionamiento”, “El intercambio”, “El estraperlo”, “Las píldoras del Dr. Negrín”, “Alimentando la imaginación” y “La tortilla de patata sin huevo ni patata”. Además, los códigos QR se hicieron mediante una aplicación que permitía ir más allá del formato QR convencional en blanco y negro (Figura 4). Todos los códigos QR que acompañaban a la pieza expuesta remitían al público visitante a los recursos creados por el grupo y que hemos indicado anteriormente. Todos estos recursos, a su vez, se recogieron en un blog que el grupo denominó “Pa negre” (<https://panegreudl.wordpress.com/>), haciendo referencia a este alimento surgido durante la época en torno a la cual giraba la exposición y que ha dado título a uno de los éxitos cinematográficos del cine nacional de la última década, premio Goya a la mejor película en 2010 (Figura 5).

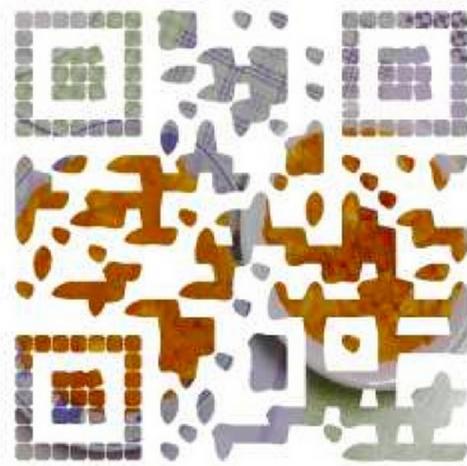


Figura 4: detalle de uno de los códigos QR cuyo diseño presenta en el fondo la tortilla de patatas sin huevo ni patatas. Fuente: elaboración propia



Figura 5: captura de pantalla del blog “Pa negre”.

Finalmente, una vez acabada la exposición, el grupo añadió al blog una entrada en referencia a la exposición realizada, explicando cuál era su temática, sus singulares características y las subtemáticas que en ella se pudieron ver, acompañadas por imágenes de todas las piezas expuestas y los correspondientes códigos QR.

4.2. Resultados de aprendizaje

El desarrollo de esta experiencia de innovación docente, tal y como se muestra en el ejemplo que se ha expuesto, pone de manifiesto la consecución de una serie de competencias tanto vinculadas al aprendizaje de la historia y al desarrollo del pensamiento histórico como otras competencias transversales que se exigen a los futuros maestros.

El resultado principal de la experiencia tiene que ver con el hecho que facilita el desarrollo, si bien en muy distinta medida, de los cuatro aspectos relacionados con las competencias de pensamiento histórico que presentan Santisteban, González y Pagès (2010, p. 2) :

- La conciencia histórico-temporal
- La representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica
- La empatía histórica y las competencias para contextualizar
- La interpretación de la historia a partir de las fuentes

Es evidente que el que más se trabaja es el último, ya que en esta experiencia se parte de las potencialidades de la didáctica del objeto y del análisis en profundidad de las fuentes objetuales para acabar analizando e interpretando todo tipo de fuentes primarias y reconstruyendo a través de ellas pequeños fragmentos del pasado que son presentados a través de recursos digitales y en forma de exposición museográfica al resto de compañeros. Por tanto, con esta experiencia, se hace partícipe al alumnado del conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica a través de sus testimonios y se facilita la ruptura con modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje de la historia a través de relatos cerrados contruidos y sin prácticamente contacto con las fuentes primarias del pasado.

Al mismo tiempo, consideramos que la experiencia también contribuye a trabajar la empatía histórica. En el ejemplo que se ha presentado hay una evidente intención de comprender y contextualizar las vicisitudes vinculadas a las penurias alimentarias que se vivieron durante la Guerra Civil y la posguerra, de ponerlas de manifiesto e incluso de experimentar con algunas de las recetas de la “Cocina de recursos”, así como hacer que sus compañeros las experimentaran –ya que, recordamos, finalmente el eje central de su ámbito museográfico sobre “La alimentación durante la Guerra Civil española y la posguerra” fue la tortilla de patatas sin huevo ni patatas que cocinaron para que sus compañeros pudieran degustar.

En cuanto a la conciencia histórico-temporal, creemos que esta propuesta de innovación educativa permite desarrollarla, si bien en el ejemplo presentado se ve reflejada de manera más bien anecdótica, sobre todo al reflexionar entorno a la capacidad humana en todos los tiempos, incluso el presente, de adaptarse a nuevas situaciones en momentos de crisis y extraer el máximo rendimiento de los recursos al alcance.

Respecto a la representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica, aunque en el ejemplo planteado se ve poco reflejada, cabe recordar que la finalidad última de la propuesta de innovación es crear una exposición museográfica sobre una temática histórica y para cada ámbito o subtemática se crean recursos digitales cuyo elemento fundamental es el mensaje e idea que transmiten. Por lo tanto, lo fundamental es la narrativa elaborada por cada grupo para explicar cada idea, mientras que el recurso digital es el modo de transmitirla. Respecto al resto de competencias que se llevan a la práctica en esta propuesta son muchas y ponen de manifiesto la transversalidad implícita en las acciones educativas de enseñanza-aprendizaje de la historia. Así pues, a través de la experiencia presentada, el alumnado trabaja competencias digitales que le permiten conocer programas de edición de fotografías y de vídeos y poner en práctica los conceptos aprendidos al respecto; además, les permite conocer sistemas basados en

la presentación de información a través de tecnología móvil que, aunque sencillos, tienen gran aplicabilidad en distintos ámbitos educativos. Otra competencia muy desarrollada es la de buscar información y sistematizarla en forma de mapas conceptuales, competencia que enlaza con el trabajo desarrollado en otras áreas y asignaturas del Grado. También favorece el trabajo en equipo, tanto a nivel de grupo clase como de pequeños grupos de trabajo y se pone mucho énfasis en la toma de decisiones conjunta y democrática, ya que la elección de las temáticas de la exposición se realizó por votación tras un pequeño debate entre los partidarios de las distintas “candidaturas” temáticas. Por último, también hay que tener en cuenta que cualquiera de los temas históricos trabajados implica establecer conexiones con conocimientos de otras áreas (dietética, higiene, física, etc.) y facilita recuperar proyectos y trabajos ya desarrollados a lo largo del Grado en Educación Primaria, con lo que se facilita, por un lado, profundizar en temas ya estudiados y, por otro, establecer conexiones interdisciplinarias y abordar temáticas similares desde puntos de vista distintos.

5. Reflexiones finales

La experiencia docente que aquí se ha relatado y los resultados de aprendizaje obtenidos en el trabajo de los alumnos ponen de manifiesto que, bajo el pretexto de la creación colaborativa de recursos didácticos digitales de contenido histórico, el alumnado desarrolla diversas competencias (de obtención de conocimiento histórico, así como procedimentales) que les sirven tanto para su aprendizaje sobre la historia como para adquirir metodologías de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y la historia.

Entre muchos otros aspectos, en primer lugar, el alumnado se aproxima a su patrimonio más cercano (tanto familiar como local), y a partir de éste descubre contenidos de diversa índole, entre ellos históricos, vinculados a dicho patrimonio. En segundo lugar, aprende a generar conocimiento desde lo concreto (las fuentes primarias) hasta lo abstracto (conocimientos históricos y práctica del método inductivo). En tercer lugar, el alumnado va de lo particular a lo general, puesto que a través de las fuentes familiares o de historia local establece conexiones con el contexto más general. En cuarto lugar, desarrolla competencias de búsqueda y selección crítica de información. En quinto lugar, conoce una técnica de clasificación de fuentes a través de fichas perforadas que es el fundamento para crear bases de datos manuales y que permite comprender el sistema de clasificación que puede ser el paso previo para aprender a emplear programas de creación de bases de datos. En sexto lugar, conoce y experimenta una estrategia didáctica de largo recorrido: el museo de aula. En séptimo lugar, descubre el potencial educativo de los dispositivos móviles. Y en último lugar, desarrolla algunas competencias de pensamiento histórico, especialmente la de formas de representación de la historia y la de interpretación histórica, donde el trabajo con fuentes del pasado es fundamental, además de otras competencias transversales.

Creemos firmemente que solo cuando los maestros en formación inicial experimentan en primera persona esta acción educativa se está favoreciendo que cuando ejerzan su tarea profesional apliquen técnicas de enseñanza-aprendizaje colaborativo, trabajen de modo inter- y transdisciplinar, sean capaces de crear sus propios recursos didácticos (y que estos, a su vez, sean de una naturaleza con la que sus alumnos se identifiquen), promuevan la capacidad de búsqueda crítica de información y recursos de sus alumnos y entiendan el patrimonio más cercano como fuente de información del pasado y de comprensión del presente, con una proyección que trasciende el entorno más próximo. Por ello, suscribimos las palabras de Santisteban (2010, p. 35) cuando afirma que

Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza

la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir.

Para ello, es imprescindible que el sistema educativo vele por aportar profesionales de la educación primaria y secundaria conscientes de la importancia de formar el pensamiento histórico, tanto como método de enseñanza-aprendizaje de la historia, como con la finalidad mucho más ambiciosa de crear ciudadanos críticos, autónomos y con multiplicidad de recursos para hacer frente al futuro.

Bibliografía

- Adams, C. y Miller, S. (1982). Museums and the Use of Evidence in History Teaching. *Teaching History*, 34, 3-6.
- Arias, L., Casanova, E., Egea, A., García, A. B., y Morales, M.^a J. (2016). Aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en Educación Infantil y Primaria. En R. López-Facal (Org.). *Ciencias sociales, educación y futuro: Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 136-148). Santiago de Compostela: Red 14-Universidad de Santiago de Compostela.
- Aguiar, L. (2015). *Ver, Tocar e Sentir a Maia: um projeto de Mediação Patrimonial no Museu de História e Etnologia da Terra da Maia*. Trabajo Final de Máster en Museología. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Alvarado, A. E. y Herr, P. R. (2003). *Inquiry-based learning using everyday objects: Hands-on instruction strategies that promote active learning in grades 3-8*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- Bardavio, A. y González, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Horsori.
- Barnsdale-Paddock, L. y Harnett, P. (2002). Promoting play in the classroom; children as curators in a classroom museum. *Primary History*, 30, 19-21.
- Corbishley, M. (2011). *Pinning down the past: archaeology, heritage, and education today*. Woodbridge, Suffolk, UK - Rochester, NY: Boydell Press.
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years: Teaching and Learning in the first three Years of School*. London: Routledge.
- Cooper, H. (2005). *The Teaching of History in Primary Schools- Implementation the Revised National Curriculum* (3rd Ed.). London: David Fulton.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2005). La caja genealógica: fuentes y tiempo en Educación Infantil. Una propuesta para trabajar con maestros. *Quaderns Digitals*, 37. Recuperado de http://php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8416
- Doménech, I. (2011). *Cocina de recursos (Deseo mi comida)*. Gijón: Trea.
- Durbin, G., Morris, S. y Wilkinson, S. (1996). *A Teacher's Guide to Learning from Objects*. London: English Heritage.
- Egea, A. y Arias, L. (2013). IES Arqueológico: La arqueología como recurso para trabajar las competencias básicas en la educación secundaria. *Clío: History and History Teaching*, 39, Recuperado de <http://clio.rediris.es/>.
- Egea, A. y Arias, L. (2015). La arqueología llega a las aulas. Objetos y otras fuentes primarias para la enseñanza de la historia. En G. Solé (coord.), *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica* (pp. 151-169). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) – Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Éthier, M-A., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 61-73.
- Fernandes, C. (2009). *A explicação histórica com base nos artefactos: Um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Trabajo Final de Máster en Supervisión de la Enseñanza de Historia y

ciencias Sociales. Braga: Universidade do Minho.

- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 51, 52-68. DOI: [10.7440/res52.2015.04](https://doi.org/10.7440/res52.2015.04).
- 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.
- Gómez, C. J. y Rodríguez, R. A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 307- 325.
- Hawkes, A. (1996). Objects or Pictures in the Infant Classroom? *Teaching History*, 85, 30-35.
- Harnett, P. (2006). Shared Heritages? Investigating Ways of life in the Past to promote European Consciousness with Children in Primary schools. En A. Ross (Ed.), *Citizenship Education: Europe and the World* (pp.169-174). London: CiCe.
- Hoodless, P. (1996). *Time and Timelines in the Primary School*. London: Historical Association.
- Inarejos, J. A. (2017). El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 157-166.
- Kerrigan, S. (2001). Creating a community school museum: theory into practice. *Internacional Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2(1), 1-7.
- Levstik, L., Henderson, A. G. y Lee, Y. (2014). The Beauty of Other Lives: Material Culture as Evidence of Human Ingenuity and Agency. *The Social Studies, Philadelphia*, 105(4), 184-192.
- Levstik, L., Henderson, A. G. y Schlarb, J. S. (2008). Digging for clues: An archaeological exploration of historical cognition. En L. S. Levstik y K. C. Barton, *Researching History Education. Theory, Method, and Context* (pp. 393-407). New York: Routledge.
- Llonch, N. (2017). Propuesta de modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia en formación de maestros/as a través de la didáctica del objeto. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 147-174. DOI: [10.4995/redu.2017.5994](https://doi.org/10.4995/redu.2017.5994).
- Llonch, N., Alonso, N. y Benito, P. (2015). Hacer visible lo invisible: dando voz a las personas y sus espacios desde la didáctica de la Historia en el grado de Educación Primaria. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 535-543). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.
- Llonch, N. y Martín, C. (2016). Los códigos QR y su potencial como herramienta de educación patrimonial interdisciplinar en las aulas. En M. Guzmán (Ed.), *Patrimonio y educación. Una propuesta integradora* (Vol. 1) (pp.167-177). Granada: Universidad de Granada y AUPDCS.
- Llonch, N. y Molina, E. (2012). Del desván a la escuela. Investigar la educación para la ciudadanía basada en el patrimonio: el aula como museo. En N. de Alba, F. F. García-Pérez y A. Santiesteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, (Vol. 2), (pp. 27-34). Sevilla: Díada.
- Llonch, N. y Parisi-Moreno, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo... una "vasulla". *Panta Rei: revista de ciencia y didáctica de la historia*, 8, 111-124.
- 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. DOI: [10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n3.42597](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n3.42597)
- Murphy, J. (2005). *100 ideas for teaching history*. Londres: Continuum.
- Nulty, P. (1998). Talking about artefacts at Key Stage 1. En P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp. 20-34). London: Routledge.
- Ortega, D. y Pérez, C. (2016). Didáctica del patrimonio histórico-cultural y TICD: códigos QR en la formación de maestros/as. En M. T. Tortosa, S. Grau y J. D. Álvarez (Eds.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza*

- universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 557-568). Alacant: Universitat d'Alacant, Institut de Ciències de l'Educació.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Pinto, M. H. (2012). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tesis de Doctorado en Educación, especialidad de Educación en Historia y Ciencias Sociales. Braga: Universidade do Minho.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 11-37). Barcelona: Graó.
- Prieto, J. A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clio. History and History Teaching*, 39, 1-14.
- Ribeiro, F. (2002). *O pensamento arqueológico na sala de aula de História*. Trabajo Final de Máster en Supervisión de la Enseñanza de Historia y ciencias Sociales. Braga: Universidade do Minho.
- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 175-190.
- Sáiz, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista Estudios Sociales*, 52, 87-101. DOI: [10.7440/res52.2015.06](https://doi.org/10.7440/res52.2015.06).
- Santacana, J. y Coma, L. (2014). *El m-learning y la educación patrimonial*. Gijón: Trea.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2008). *Museo local. La cenicienta de la cultura*. Gijón: Trea.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados* (14), 34-56.
- Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (coords.), *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.
- Schmidt, M. A. y García, T. B. (2007). O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais. En M. A. Schmidt y T. B. García (Eds.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica* (Vol. 1) (pp. 52-57). Curitiba: UFPR.
- Singer, J. y Singer, A. J. (2004). Creating a museum of family artifacts. *Social Studies and the Young Learner*, 17(1), 5-10.
- Schools Council. Joint Working Party of Museums (1972). *Pterodactyls and Old Lace: Museums in Education*. Littlehampton: Littlehampton Book Services Ltd.
- Seixas, P., Morton, T., Colyer, J. y Fornazzari, S. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Smardz, K. E., y Smith, S. J. (2000). *The Archaeology Education Handbook: Sharing Past with Kids*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Solé, M. G. (2012a). A museum in the classroom: learning History from objects. *Primary History*, 61, 20-22.
- Solé, M. G. (2012b). O museu de sala de aula: aprender história com os objectos. En M. A. Schmidt (Ed.), *Atas do XII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica "Consciência Histórica e as novas tecnologias da informação e comunicação"* (pp. 315-332). Curitiba: LAPEDUH.
- Solé, M. G. y Llonch, N. (2016). Investigação sobre a transversalidade social, disciplinar e geográfica de um modelo de ensino-aprendizagem da história através de fontes objetuais e criação de museus de aula. *Antíteses*, 9(18), 87-117.

Vella, Y. (2010). Artefacts in history education. *Teaching History*, 54, 6.

Vella, Y. (2011). Extending Primary Children's Thinking of the use of artefacts. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1(2), 1-11.

Reseñas

**Prados, F., Jiménez, H., Martínez, J.J. (Eds.) (2017).
*Menorca entre fenicis i púnics / Menorca entre fenicios
y púnicos*. Murcia: Centro de Estudios del Próximo
Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de
Murcia. 320 págs.**

Para citar esta reseña: Missingham, P. (2018). [Reseña del libro *Menorca entre fenicios y púnicos*, de F. Prados, H. Jiménez y J.J. Martínez (Eds.)]. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 179-182.

ISSNe: 2386-8864

DOI: 10.6018/pantarei/2018/9

Menorca, as its name implies, is the 'small' island of the Balearics, easily overshadowed by Mallorca, and when it comes to Phoenician and Punic affairs, also and especially, by Ibiza. This has resulted in an unfair knowledge 'vacuum' surrounding the island of Menorca. In a similar vein, the archaeology of the Talaiotic culture, subject of a submission to UNESCO, has distracted attention away from the other archaeology present on the island. This book seeks to address this issue. A team of archaeologists lead by Fernando Prados, from the University of Alicante, have been at work since 2014 in an effort to elucidate the presence and status of any Phoenicio-Punic archaeology. This book has the feeling of a once-in-a-generation event and sets a high standard for future Menorcan archaeology books to be measured against.

Of the eleven articles published here, seven are in Spanish and four are in Catalan, with possibly a few Menorquí terms for good measure. A few linguistic tips for the foreign reader, the mysterious oval object on page 163 helpfully labelled 'mac de la mar' is a beach pebble, and the 'denes', subject of the article starting on page 219 are beads. Otherwise, the only terms likely to cause any real difficulty are chronological references based on the local indigenous culture, the Talaiots or Talayots. The introduction conveniently defines 'postalaiotic' as circa 550-123 bc, which effectively covers the entire Punic period, with a little overlap, looking at Carthage here, at each end.

Menorca, as Maria i Ballester, the Conseller de Cultura i Educació, tells us in his *Presentació*, has been chosen to host the XVI International Dry Stone Walling Congress in autumn 2018. This effort reflects the efforts of the Balearic Islands to have dry stone construction seen by UNESCO as an intangible heritage. The timing of the archaeological work undertaken in Menorca coincides with the candidature of the Talaiotic culture to World Heritage status.

González Wagner sets the scene in his *Prólogo* by reminding us that the archaeology of Menorca has to be seen as a continuous fluctuating cultural interchange between the Talaiotic culture, the Punics (whether from Ibiza or elsewhere), and the other 'extra-menorcan' artefacts in which they trade.

In their opening passage, *Introducción - Del gris al blanco. La isla de Menorca en el mapa fenicio y púnico*, Prados, Jiménez & Roca state that while the Phoenicio-Punic archaeology of Ibiza and Mallorca can be shown in its multicoloured glory, that of Menorca, until this monograph anyway, remained a hazy blur being barely covered in any publications. Which means that the heavy burden of introducing this topic properly, with a solid foundation, falls on the current authors. This new knowledge could form part of a heritage management plan, along the lines of The Route of the

Phoenicians, or the Path of Hannibal. Many have contributed to this volume, thank you!

The first article proper by Domínguez Monedero, *El ejército de Aníbal, una fuerza de mercenarios*, follows the mention of the Path of Hannibal in the introduction, to provide an account of the rise of the Carthaginian practice of employing foreign mercenaries, and how this may be reflected in the archaeological record, typically by the deposit of coinage such as the 56 coins found at Castillo de Doña Blanca probably struck in Melilla. Other evidence may include the construction of S'hospitalet Vell on Mallorca, or Son Catlar on Menorca. The third possible thread of evidence is the number of small bronze figurines, *Mars Balearicus*, which appear to derive from southern Italian influence, and deposited perhaps as *ex voto* offerings.

Ramon, in the next article, *Pecios y ¿colonias? materiales púnicos en las Islas Baleares*, examines 8 Balearic shipwreck sites, four each off Mallorca and Menorca, and also a brief mention of one off Corsica, along with two 'anchorage' and finds the maritime ceramic assemblages broadly similar to those found at terrestrial sites. The high percentage of Ibizan goods can be read as an indicator of local suzerainty. The enclosure of Na Galera shows Ibizan construction techniques, while also eschewing the use of Talaiotic pottery. Na Guardis may have been permanently occupied by Ibizans but probably from the 6th century onwards was used as a neutral trading place. In both Mallorca and Menorca, there was a low uptake of Punic technologies such as writing, wheel thrown pottery and coinage. Only Na Galera and Na Guardis show clear Punic control. Colonisation models used elsewhere don't really seem to apply; Ibizan Punic influence seems to result from commercial activity.

Niveau de Villedary provides the next article, *Nuevos datos sobre la evolución formal y estilística de los "pebeteros en forma de cabeza femenina". A propósito del ejemplar de Torralba d'en Salord (Alaior, Menorca)*. Of all the perfume burners ever found in Menorca, this article examines the best documented, and accessible, example available – the example from Torralba d'en Salort. This burner is compared against other possible parallels across the Punic world, noting stylistic differences and similarities. The goddess depicted may have originated with the Eleusian mysteries, but she is easily and often modified to conform with local religious practice. The earlier burners found in coastal sites, with closer links to Carthage, may reflect Astarte, or later Tanit.

The fourth, and titular paper is by Prados & Jiménez and is entitled *Menorca entre fenicios y púnicos: una aproximación arqueológica desde la arquitectura defensiva*. The Talaiotic period can be defined as running from circa 850 – 550, although the start of the period is slowly drifting earlier. The arrival of the Phoenicians, can be seen by the Egyptian Imhotep figurine from Torre d'en Galmés, along with the introduction of fish and other marine products to the existing foodways, along with a rise in violence visible in human skeletal remains. There is also a rise in the number of walls built, still in a Talaiotic architectural tradition, although the only concluded example appears to be Son Catlar, along with a corresponding increase in burning and destruction of habitations. Punic architectural influence may have been recently detected underneath Magon. At Trepucó, there exists defensive structures far beyond the needs to defend against the locals; their stature may possibly a result of the Punic wars. These defensive elements, evidently ultimately from Syracuse, can be seen at Son Catlar, with parallels across the Hellenistic world, although the Punic cubit, rather than a Greek measure, was the unit used during construction. The ceramics from Son Catlar are practically the same as those from Cartagena. In contrast, those from Torrellafuda present a mixture of Talaiotic and Punico-Hellenistic styles.

The next article by Anglada, Ferrer, Plantalamor & Ramis is the first in Catalan - *Continuïtat cultural en època de canvis: la producció i preparació d'aliments a Cornia Nou (Maó, Menorca) durant els segles IV-III aC*. At the site of Cornia Nou are two edifices, dated to 1100/600 and 400/200 respectively. The close proximity of the two settlements allows direct comparison of their foodways. Of the two, the elder has by far the larger bone assemblage. Of interest here is not only the new presence of dog bones (perhaps as a food source), equines, and turtles, but a doubling by proportion of cattle bones, incidentally much smaller cattle than those from contemporary Tharros, Sardinia. Disappointingly, the ceramics from the older edifice are not discussed, but from the newer, two

clear preferences can be discerned – a clear preference for Punic vessels for liquids, but with an almost exclusive use of indigenous wares for cooking. Although lithics, particularly quern stones are discussed, the diminutive size of the artefact labels on figure 13 render the discussion difficult to follow. The evidence for the consumption of dogs is discussed briefly in the later Ramis article.

De Nicolás, Gornés & Gual examine cult objects in *Indicis d'un santuari púnico-talaiòtic en el poblat de Biniparratx Petit (Sant Lluís, Menorca)*. Two bronze figurines (perhaps representing Odysseus and Isis) and some terracotta ceramics were found in the late 19th century near Sant Lluís. Unfortunately, there was some confusion of place names making the source of the artefacts subject to doubt even before the damage caused by the construction of the airport. Excavations on the north-west edge found a Naviform settlement datable to 1500 bc, and on the south-east edge a settlement from the 8th century was found. At the later settlement, with two houses, an out-of-context terracotta figurine sherd was found during investigations. The southernmost house, number 1, produced a beach pebble complete with an inscribed Tanit symbol, leading to ideas of the reutilisation of previous funerary spaces for storage. House 2 has two small chambers which could be interpreted as altars, possibly *naiskoi*. The ceramics inside the house date from the 4th and 2nd centuries, the house itself suffering minor destruction, before continuing through to the 1st century AD. The Roman phase produced some 40,000 sherds, or 1.5 tonnes, comprising a minimum of 665 amphorae. The archaeology, taken as a whole, shows the three crises typical of eastern Menorca – the overwintering of the Carthaginian fleet, the Roman invasion, and the rise of Roman urbanisation. The male bronze figurine has been identified as Odysseus, or perhaps Philoctetes, while the female one is probably that of Isis, possibly modelled on a 2nd century original from the Greek colony of Rhodes in Spain.

The seventh article, a group effort by Jiménez, Prados, De Nicolás, Adroher, Torres, Martínez, García, López, Expósito & Carbonell is titled, *Prospección arqueológica en Torrellafuda (Ciudadella, Menorca). Al encuentro de la Menorca púnica*. The enclosure of Torrellafuda appears to have been built in two phases, an earlier cyclopean phase followed by a typically Punico-Hellenistic pattern of architecture, smaller than the original construction perhaps reflecting a defensive stance. Place-name analysis may indicate a Berber origin for the site. The enclosed village was heavily modified in the late 19th century, although the walls are largely recognisable. Aerial photos from 1956 show potential features, and future lidar may be interesting, but for now the features have been located and mapped using GPS. The most promising result has been the discovery of a right angled stone structure. In the intramural area, Campanian and Punico-Ibizan ceramics were found dating from the 3rd and 2nd centuries. Surface collection was done on three transects to the south, and another three, shorter, to the north, with all materials once analysed returned to their original location. The majority of the fragments, some 57%, date to the 3rd century BC to the 1st century AD representing the likely date of the settlement. The number of republican Italian amphorae almost matches the quantity from Ibiza, but are twice the number from Tarragona. Coupled with the pertaining coarsewares, the presence of the amphorae indicates the presence of wine, and the inclusion of Menorca in the Mediterranean economy.

Back to Catalan for a discussion by Ramis of, *Evidències de contactes exteriors al món talaiòtic a partir de l'estudi del registre faunístic*. Almost all the animals in the Balearics have been introduced by humans, not all at once, but gradually over centuries, giving rise to new methods of exploitation and incidentally allowing the later evaluation of the exterior influence involved. The time period involved ranges from the end of the 2nd millennium BC to perhaps the 1st century when true Romanisation can be determined, and geographically covers Mallorca and Menorca. The animals considered are the deer, rabbit, equines, chickens, weasels, cats, turtles, and snails. While it is possible to demonstrate an increase in size for sheep, that for goats and cattle is more problematic, although an introduction of cattle from Tharros, Sardinia, would have been desirable. Changes of exploitation can be seen with the introduction of consumption of dogs, and of fishing, fish here including cetaceans.

The last Catalan article, *Denes púniques de pasta de vidre a Menorca: el conjunt del cercle 7 de Torre d'en Galmés* by Ferrer Rotger & Riudavets González concerns the discovery of glass and

faïence beads at Cercle 7. The abrupt abandonment of the site has provided archaeologists with an unusual opportunity to explore an almost intact settlement, leading to the discovery of 42 beads of probable Ibiza origin and some cockle shells. These beads may have been regarded as status objects, as they accompanied their owners after death, frequently being found in necropoli with possible apotropaic function, with until now only small numbers found in domestic settings. At Cercle 7, the clustering of the finds suggests a perishable material was used to link them together, and their location inside the *cercle* could indicate they were elements in daily life.

Staying with *cercles*, Torres Gomariz in, *Cercles menorquins: aproximación a la influencia de la arquitectura púnica en las viviendas postalayóticas de Menorca*, examines the living quarters. From the 6th century, changes can be seen in the Menorcan way of life, in particular in housing, due to the increasing Punic-Ibiza influence. Menorcan *cercles* have been a subject of intense interest to antiquarians and archaeologists for 200 years, being finally recognised as 'standardised domestic units' in the early 1960s. The model for this standardisation can be matched against other Punic examples in Sicily and North Africa, some Menorcan examples even adopting the *opus africanum* method of wall construction. The layout of the house, with rooms around a central 'patio' reflects the newly fragmented social structure. The unequal commercial exchanges with the Phoenicians may have been the catalyst behind the formation of an hierarchical society.

The last article of this book by Torres, Obrador & De Nicolás called *Ba'al-Hammon, Caelestis y el dios del plenilunio en el santuario con taula de Son Catlar (Ciutadella)* demonstrates the continuing polyglot nature of life in Menorca. Two stones bearing inscriptions in the Latin script were found in the 1920s at Son Catlar. A further stone with Latin script, but Punic content, and a fourth stone with a 2nd century Punic inscription have since been found. Tanit, renamed as Caelae^s(tis), through a last minute correction has been dated to the 2nd century AD. The first two inscriptions mentioned reading LACESE and LACESEN respectively could be interpreted as being addressed, in Punic with Latin letters, to the moon god. Besides these four inscriptions on stone, is another written in the Punic script on an ostrakon, and in the Greek alphabet dedicated to Diodorus, perhaps to be interpreted as 'Gift from Baal'. Examples of the name, Caelaestis, in mainland Spain, appear in fully Romanised urban settings. Associated with the sanctuary at Son Catlar is a cistern perhaps for ritual use. Secondary symbols of the gods, bulls for Baal and perfume burners for Tanit, appear in numerous other places in Menorca, showing the importance of Punic religion there.

Pete Missingham
University of Bristol

Bravo Bosch, M.^a J. (2017). *Mujeres y símbolos en la Roma Republicana. Análisis jurídico-histórico de Lucrecia y Cornelia*. Madrid: Dykinson. 333 págs.

Para citar esta reseña: Méndez Santiago, B. (2018). [Reseña del libro *Mujeres y símbolos en la Roma Republicana. Análisis jurídico-histórico de Lucrecia y Cornelia*, de M.^a J. Bravo]. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 183-186.
ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/2018/10

Nos encontramos ante un sugerente trabajo en el que la profesora María José Bravo continúa, esta vez en solitario, con una línea de investigación en la que ha venido destacando en los últimos años, cuando coordinó, junto a la profesora Rosalía Rodríguez, dos interesantes obras colectivas: *Mulier: algunas historias e instituciones de derecho romano* (2013) y *Mujeres en tiempos de Augusto: realidad social e imposición legal* (2016). En esta ocasión, se servirá de dos poderosas figuras de la Roma antigua, Lucrecia y Cornelia, para indagar en algunas de las instituciones jurídicas e históricas más significativas dentro de la historia de la Roma republicana. Estas mujeres, así como los hechos que protagonizaron, tendrían una influencia futura que traspasará con mucho los límites espacio-temporales del mundo romano.

En la introducción al libro se analizan algunas cuestiones interesantes, y que nos servirán de guía para entender el presente trabajo. Entre ellas, se destaca la necesidad sentida por los romanos de utilizar y actualizar sus mitos nacionales de modo que del tránsito de la República al Imperio no se derivara un cambio sustancial en los llamados «valores romanos». En lo que respecta a las mujeres, el nuevo régimen implementado por Augusto pretendió que estas adaptaran su vida a la de sus antecesoras, nobles heroínas que aparecían en las historias como siempre dispuestas a cualquier sacrificio para lograr el bienestar y la supervivencia de Roma. Así, Lucrecia y Cornelia serán “símbolos de un comportamiento ejemplar y de una capacidad de sacrificio al nivel de lo que se esperaba de toda mujer romana” (p. 25).

En el primer capítulo de los tres en que se divide el libro, que lleva por título *Imbecillitas sexus*, María José Bravo comienza destacando la singularidad de sus dos casos de estudio, sobre todo de Cornelia, en un sistema patriarcal imperante que estimaba que las mujeres, al constituir el “sexo débil”, estaban necesitadas de tutela y protección perpetuas. Para ilustrar lo anterior, la autora menciona el Senadoconsulto Veleyano, en el que, bajo una aparente protección del patrimonio de las mujeres, se encuentra la misoginia más absoluta, en la creencia de que estas deben ser tan solo amparadas en virtud de “la debilidad de su sexo” (p. 36). Sin embargo, por contraste, María José Bravo nos recuerda que la *tutela mulierum* fue, a medida que iba avanzando la República, perdiendo poco a poco su significado, de modo que algunas mujeres, las casadas *sine manu*, podían realizar negocios jurídicos y disponer de su patrimonio con relativa libertad, al necesitar tan solo de la firma de un tutor que, en la práctica, solían elegir ellas mismas. Seguidamente, la autora relativiza el pretendido «feminismo» de Gayo que, según algunos autores, se basa en el simple hecho de que no utilizó en sus obras algunos términos latinos peyorativos como *infirmitas*, *imbecillitas* o *fragilitas*

en relación las mujeres. Este jurista, en sus *Instituciones*, habla de *levitas animi* (y no de *infirmitas sexus*) cuando hace referencia a este colectivo. Sin embargo, como muy bien se señala en el texto, el carácter peyorativo del adjetivo *levitas*, como mucho, “no demuestra más que la intención de Gayo de no ofender a nadie, en un intento de equilibrar las distintas posibles opiniones al respecto” (p. 66).

El segundo capítulo, que lleva por título *El honor de Lucrecia: de la Monarquía a la República*, es un concienzudo análisis de la figura de una de las primeras matronas de las que tenemos constancia dentro de la historia de Roma, de una mujer de cuya desgracia supuestamente se siguió, de manera directa, uno de los cambios más importantes a los que tendría que hacer frente Roma: el paso de la Monarquía a la República. Tras recordarnos los pormenores y las inconsistencias del relato de Tito Livio, María José Bravo explica que la voluntad de la virtuosa Lucrecia solo se quebró al saber que, de seguir resistiéndose a su agresor, el honor de su familia podría resultar mancillado. A la autora le llama la atención, sobre todo, el hecho de que, en el relato de *Ab Urbe Condita*, Sexto Tarquinio, el hijo de Tarquinio el Soberbio, rey de Roma, se arrogue la capacidad de castigar a Lucrecia cuando este castigo, en caso de producirse, le correspondería ejercerlo, en virtud de una ley atribuida a Rómulo, al marido, Lucio Tarquinio Colatino, y solo una vez que hubiera sometido el caso a un “juicio familiar” que, en su opinión, no tendría carácter obligatorio, sino consultivo.

Tras ceder ante Sexto Tarquinio, Lucrecia llamó a su padre, Espurio Lucrecio Tricipitino y a su marido, Colatino, y, tras contarles lo sucedido, se clavó una daga en el corazón. María José Bravo explica, con buen tino, la inexistencia, en el vocabulario latino, de una noción comparable a la del suicidio actual, y transmite a la perfección el hecho de que este acto era visto “como un gesto propio de la mayor lealtad posible (...) un gesto único de entrega en defensa del valor y del honor de su propia *gens* familiar” (p. 107), llevando a Lucrecia a ser reconocida como una auténtica heroína. Tras analizar brevemente la simbología de la daga que Lucrecia emplea para darse muerte, la autora aborda la posición de San Agustín respecto a la violación y suicidio de Lucrecia, demostrando que se este autor pretendía demostrar la superioridad de las mujeres cristianas —que pese a haber sido violadas no habían optado por esta solución— ante una de las figuras más emblemáticas de la historia pagana de Roma. Aunque la autora acepta parte de la teoría de Guarino, sobre todo en lo relativo a que el estupro de Lucrecia no produjo un cambio automático de la Monarquía a la República, rechaza otras partes de su argumentación; en particular su defensa de la inexistencia de esclavitud en esta época histórica y su condena de la supuesta debilidad mostrada por Lucrecia al ceder a Sexto Tarquino. Para María José Bravo, “la correspondencia entre la vil acción contra Lucrecia y la violencia contra los últimos Reyes de Roma les sirvió a los antiguos para tranquilizar su conciencia, creando una astuta analogía entre la muerte de una *materfamilias* defensora del honor familiar y la expulsión, destierro y muerte de los soberbios Tarquinius” (p. 137). La historia de Lucrecia se mostraría de capital importancia, en la mente de los escritores de la antigüedad, para comprender la aceptación unánime por parte del pueblo romano primitivo de esa nueva forma de organización política, la República, que resultaba tan distinta de la monarquía anterior.

El último epígrafe de este segundo capítulo se dedica a la institución del *consilium domesticum*, abordado en relación al episodio de Lucrecia. Tras hacer patentes las numerosas sombras e incertidumbres que rodean a este supuesto tribunal (por ejemplo, su composición, si era un tribunal de jurisdicción civil o penal, si actuaba *iure proprio* o ejercía una competencia delegada por la autoridad pública) y citar numerosos ejemplos posteriores de convocatoria del mismo, la autora opta por afirmar que, a tenor de las fuentes conservadas, lo más “razonable” es considerar al *iudicium domesticum* un órgano consultivo que, convocado tan solo para dirimir casos especialmente graves, se erigió en un instrumento “al servicio de la familia pero de consumo interno” (p. 159).

El tercer capítulo, titulado *Cornelia, madre de los Gracos*, nos sitúa ante una de las matronas más famosas de toda la historia de Roma, ante una mujer educada que supo transmitir a sus hijos unos valores y una cultura por la que sobresalieron entre sus contemporáneos. A continuación, y a modo de introducción, María José Bravo nos habla de los padres de Cornelia, Publio Cornelio Escipión Africano y Emilia Tercia, incidiendo en la notable independencia de la que hizo gala

esta mujer, que vino a coincidir, además, con el momento en el cual la mayor parte de la doctrina sitúa el inicio de la *emancipación* de las mujeres romanas. Esta “liberalización”, como ocurre con cualquier proceso de cambio, no estuvo exenta de dificultades y obstáculos, siendo uno de ellos la promulgación de la *Lex Voconia* (169 a. C.) que, al limitar la capacidad de las ciudadanas romanas para heredar, es interpretada aquí como una reacción del patriarcado dominante en un período de crisis social.

A renglón seguido, se aborda el matrimonio de Cornelia y Tiberio Sempronio Graco, retrasando su datación hasta los años 180-175 a. C. e interpretando el enlace como una estratégica alianza familiar propiciada por una Emilia que, ya viuda de Escipión Africano, estaba tratando de acallar definitivamente las críticas que se suscitaban sobre la honorabilidad de su familia a raíz de un escándalo político en el que se vieron envueltos tanto su marido como su cuñado Lucio. Tras comentar el famoso episodio de las serpientes —en el cual Tiberio Sempronio Graco, debiendo elegir sobre qué reptil atravesar, si el macho o la hembra, decide dar muerte al primero, aunque ello le fuera a suponer a él el mismo destino—, María José Bravo dedica unas sentidas páginas a reivindicar la figura de un Tiberio Sempronio Graco que, pese a completar un *cursus honorum* ejemplar, terminó siendo “víctima” de la fama de su suegro y de sus hijos. Fallecido alrededor del 154 a. C., Cornelia decidió no volver a casarse, permaneciendo *univira*, y consagrando el resto de sus días a la educación de sus hijos e hijas. En el siguiente apartado, titulado *Materfamilias*, se parte de un breve repaso a la indumentaria femenina para pasar, a continuación, a hablar del edicto de protección del pudor (*De adtemptata pudicitia*), por medio del cual los romanos pretendían proteger la *pudicitia* de aquellas ciudadanas que eran consideradas “respetables” por sus rectas costumbres. Así, este edicto no protegerá ni a las esclavas ni a las impúdicas.

El siguiente apartado, dedicado al análisis de la figura de Cornelia como madre, comienza con un largo comentario de la *Lex Oppia* (215 a. C.), ley suntuaria que, promulgada en un momento en el que Aníbal se encontraba a las puertas de Roma, comenzó a ser muy criticada por las propias mujeres una vez que, al sucederse una serie de campañas militares victoriosas que mejoraron enormemente la situación económica de la *urbs*, su mantenimiento dejó de tener razón de ser. Así, en el año 195 a. C., las mujeres pertenecientes a los estratos sociales más elevados, tras recabar el apoyo de algunos tribunos de la plebe, y ocupando determinados lugares públicos, consiguieron su abrogación, y ello a pesar la férrea oposición de Marco Porcio Catón, uno de los políticos más influyentes de la época, conocido por su carácter reaccionario y su defensa a ultranza del *mos maiorum*. Seguidamente se analizan, de manera independiente, las figuras de sus hijos Tiberio, Cayo y Sempronio. En lo referente a los dos primeros, María José Bravo, partiendo de su exquisita formación (tutelada por su madre Cornelia), trata de comprender su ideología para, así, explicar mejor las motivaciones subyacentes a la redacción y puesta en práctica de la *Lex Sempronio Agraria*, por medio de la cual los Graco buscaron una redistribución más equitativa de la propiedad de la tierra en Italia, primero, y en todos los territorios dependientes de Roma, después. La dificultad de llevar a cabo estas reformas forzó a los tribunos a llevar a cabo una política agresiva que sacudió varios de los cimientos del sistema republicano. Así, al veto de un colega tribuno de la plebe, Tiberio respondió con su destitución, imponiendo el poder de decisión de los comicios a la *auctoritas* senatorial. La facción más conservadora, alarmada ante una situación descontrolada, respondió haciendo uso de la violencia callejera, primero, e institucional (en forma de *Senatusconsultum ultimum*), después, con la que suprimió físicamente a dos “revolucionarios” que, además, trataron —en el caso de Tiberio— o consiguieron —en el de Cayo— resultar reelegidos para el tribunado, poniendo en riesgo un edificio político que ya comenzaba a mostrar sus primeras grietas de importancia. Particularmente interesantes resultan las páginas dedicadas por María José Bravo a las otras reformas políticas auspiciadas por Cayo, de las que quisiera destacar, por sus implicaciones, la *Lex frumentaria*, la *Lex Sempronio iudiciaria* y la *Lex Sempronio de civitate sociis danda*, por medio de la cual llegaba a proponer la concesión del derecho de ciudadanía romana a los itálicos y el *ius suffragii* al resto de los aliados, que no salió adelante y que motivaría, andado el tiempo, el estallido de la llamada “Guerra Social”. A continuación, se analiza la figura de Sempronio, incidiendo tanto en la sospechosa

muerte de su marido, Escipión Emiliano, como en su papel como transmisora de la memoria familiar, aspecto este último de gran interés. El capítulo se cierra recordándonos, brevísimamente, a una Cornelia que se pasó el resto de su vida cultivando la memoria de sus hijos ya fallecidos. Desde nuestro punto de vista, y conociendo ciertos datos que no ha tratado la autora en su monografía (Plut. CG 13.2), tal vez Cornelia estuviera, con su actitud, promoviendo también su fama futura, que perduraría ligada, sobre todo, a sus hijos y a su famoso padre.

El capítulo dedicado a Cornelia prosigue con un repaso de sus dos “cartas” a su hijo Cayo, que han llegado hasta nuestros días gracias a que Cornelio Nepote decidió incluirlas en sus *Vidas*. En su comentario de las mismas, en el que María José Bravo deja clara su adhesión a aquellos estudiosos que abogan por su autenticidad, nos recuerda, muy oportunamente, la habilidad de Cornelia “para realizar discursos, organizar debates, y presenciar encuentros intelectuales (...) en los que sus hijos seguramente se adiestraron antes de comenzar su carrera política” (pp. 267-268). A modo de epílogo, se destaca que la erección de una estatua de bronce en honor a Cornelia constituyó un hito en la historia de las mujeres en Roma, pues hasta entonces ninguna mujer histórica había ostentado el honor de ver su imagen plasmada en una escultura pública en su ciudad. Este reconocimiento, unido a la fama de sus hijos, fue el detalle final que elevaría a esta mujer a la categoría de ‘leyenda’.

En el apartado dedicado a las conclusiones la autora sintetiza las principales ideas del trabajo que reseñamos. El sistema de puntos empleado resulta bastante interesante, pues permite al lector hacer un repaso general pero sistemático por los distintos contenidos que se han ido exponiendo a lo largo del libro, haciendo las veces de una especie de índice temático que facilitará la búsqueda de información tanto en sucesivas lecturas como en consultas de información puntuales.

Sin duda alguna, nos encontramos ante una obra muy interesante en la que, a través del estudio particular de dos mujeres romanas de época republicana, se consigue llegar a una visión mucho más amplia de algunas de las instituciones que regían la vida de las mujeres pertenecientes a la élite social romana. A juicio de quien escribe estas líneas, el trabajo de María José Bravo destaca por su uso pormenorizado y directo de las fuentes clásicas, y lleva el sello de alguien que destaca por su conocimiento de la literatura secundaria, algo que queda perfectamente plasmado en unas notas al pie de página que, por su extensión, llegan a erigirse en un subtexto que ayudará a aquellos quienes quieran profundizar sobre un determinado tema. Sin embargo, el hecho de que la autora rara vez traduzca las citas de las obras que comenta puede limitar la difusión de este trabajo entre los no especialistas.

Borja Méndez Santiago
Universidad de Oviedo

Karp, M. (2016). *This Vast Southern Empire: Slaveholders at the Helm of American Foreign Policy*. Cambridge: Harvard University Press. 360 pages.

Para citar esta reseña: Caprice, K. (2018). [Reseña del libro *This Vast Southern Empire: Slaveholders at the Helm of American Foreign Policy*, de M. Karp]. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 187-188.

ISSNe: 2386-8864

DOI: 10.6018/pantarei/2018/11

In *This Vast Southern Empire*, Matthew Karp steps back from the previous historiography of the slaveholding antebellum South, a historiography that situates slaveholders as antiquated and inward looking, and, instead, Karp sees a slaveholding Southern elite looking outward in an attempt to enshrine their vision of modernity: a world economy run on slave labor. Karp bookends his study with the 1833 British emancipation of the West Indies, seen by Southerners as a global threat to the proliferation of slavery, and the creation and ultimate failure of the Confederate States of America, which Karp deems the “boldest foreign policy project of all” (p. 2). In this fresh take, Karp argues that, from 1833 to 1861, Southern elites eagerly utilized Federal power to secure the safety of slavery, not just in the United States, but throughout the Western Hemisphere.

By looking globally, Karp provides new and broader understandings to events previously seen as having only insular motivations. American interest in Cuba was less about the expansion of American slavery, Karp argues, and more about blocking the expansion of British anti-slavery, what Karp brilliantly terms as the “nineteenth-century domino theory” (p. 70). In a similar vein, Karp shows that Polk’s decision to push for war with Mexico, while pursuing peace with Great Britain over the Oregon question, was at least partially due to the fact that war with Mexico would not put the institution of slavery at risk. Insights from Karp’s global perspective do not end with the antebellum period, but extend into the policies of the Confederate government. As Karp explains, the immediate Confederate abandonment of the states’ rights platform was presaged by the Southern embrace of Federal power during their antebellum reign over American foreign policy. Through his argument, Karp provides yet another nail in the coffin which so securely holds the myth that the Civil War was fought for states’ rights rather than slavery.

In the epilogue, Karp closes by considering the imperialism of the 1890s as merely a continuation of the Southern elite’s original vision. Karp’s assessment, one deserving of far greater treatment, provides a steady timeline of white supremacy, framed originally as pro-slavery, and its position as the driver of American foreign policy. Previous views of the antebellum South as outmoded and inflexible, Karp makes astoundingly clear, dangerously underestimate a sectional dream of modernity with global reach. Along with a new understanding of the South, Karp also reframes the antebellum period, providing a transtemporal reassessment of the period typically considered “the coming of the Civil War.” Karp reimagines the early nineteenth century South as a growing slave empire from 1833 onward, an empire which required Republican success in politics and Union victory in war to overthrow, an assessment that is as imaginative as it is successful.

In the field of Civil War studies, which can at times view national borders as opaque and impassable, Karp's work may be seen as so concerned with looking outward that it obscures the internal, but such criticism would be short sighted. Karp is adding to a historiography which is more than adequately saturated with examinations of the domestic struggles that eventually brought about war. David M. Potter's 1977 *The Impending Crisis*, for example, is widely considered a masterwork on the coming of the Civil War, and it was certainly not the first or last published on the subject. Karp's voice is a welcome addition, and his arguments should help convince many in the field to look beyond the black box in which we occasionally place ourselves while studying the Civil War.

Kevin Caprice
Purdue University

Livi-Bacci, Massimo (2012). *A Short History of Migration*. Cambridge: Polity Press. 157 pages.

Para citar esta reseña: Salamanca Rodríguez, A. (2018). [Reseña del libro *A Short History of Migration*, de M. Livi-Bacci]. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 189-192.

ISSNe: 2386-8864

DOI: 10.6018/pantarei/2018/12

A Short History of Migration is not only a history book: it is also a thought-provoking analysis of the present and future of migration which includes some policy suggestions and interesting reflections about the evolution of migration policies and demographics in Europe from a *longue durée* perspective. Almost a decade after its publication, the predictions of the book are still up-to-date and relevant to the current debates on migration in Europe. The author, Massimo Livi-Bacci (b. 1936) is one of the leading voices in the field of demography and a Professor Emeritus of Demography in the University of Florence. During his prolific career, he has published books and articles about the historical demographic evolution of colonial America, Mediterranean countries such as Italy and Spain, as well as introductory handbooks to global historic demography such as *A Concise History of the World Population*.

The main argument of *A Short History of Migration* is that migration is not a problem or an exceptional situation, but rather, a common strategy to improve one's living conditions as well as a force that contributes to global economic development. Illegal migration is, according to Livi-Bacci, the result of inadequate migration policies, which normally regard migration as a temporary fix to a labour shortage. *A Short History of Migration* is "an attempt to bring together reflections, insights and notes" (p. x) that Livi-Bacci has collected during his career. The disparate origins of the different chapters of the book can be noticed, as the style and content differs significantly, though they are satisfactorily connected.

The book is divided into nine chapters. In the three initial chapters, Livi-Bacci offers some theoretical background. In the following three, he explores the migratory history of Europe in the last five centuries. The three final chapters examine the link between migration and globalization and offer some reflections on migratory policies and how migration is commonly perceived, as well as suggestions to improve the effectiveness of such policies. The first chapter analyses briefly some of the causes, circumstances, and consequences of the early human expansion and waves of organized migration like the German *Drang nach Osten*, the colonization of North America, and the settlement of Asiatic Russia. According to Livi-Bacci, these migrations were not caused by scarcity in their places of origin, but by the favourable conditions and the advantages settlers would find in the new lands.

In the second chapter, the author introduces the concept of "reproductive fitness" (p. 15), a mathematical formula that combines mortality, fertility, and population flows to assess the evolution

of a given population over a period of time.¹ This formula allows us to compare different, competing groups. Groups like the French Canadians were particularly successful thanks to the “settler effect” (p. 18): migrant families in rural areas tended to produce numerous offspring (pioneer couples had, on average, 28 grandchildren) that allowed them to claim more land and expand the colony. The third chapter explores the efforts of polities to promote migration in order to expand or protect their territory, offering examples from Medieval and Early-Modern Europe.

Chapter four covers the “consistent flow of transoceanic migration” (p. 35) between Europe and America from the beginning of European colonization 1500 until the Industrial Revolution (1800), as well as other movements of population within Europe, that had become a “significant exporter of human resources” (p. 43). Improvements in the speed, frequency and security of transportation by land and sea increased mobility and facilitated the emergence of seasonal labour markets. Cities in Europe attracted migrants from rural areas, and the number and percentage of urban population in the continent rose significantly. Even though the impact of European migration in America was dramatic, numerically it was “modest” (p. 44): only one million per century.

In the fifth chapter, Livi-Bacci narrates the great European flow to the Americas, which started in the nineteenth century, and lasted until the First World War (1914). More than 50 million Europeans crossed the Atlantic during the period. The three interconnected and “fundamental forces” explaining this process are “demographic growth, agricultural revolution, and globalization” (p. 52): improvements in agricultural productivity and the decline of mortality rates caused a surplus of impoverished rural population who, thanks to the improvement of transportation, sought a better life in cities, other regions of Europe, and overseas. In the following chapter, the author explains how this trend reversed between 1914 and 2010. The demographic transition ended, and Europe entered a period of low fertility and low mortality. “Differential paths of development” (p. 68) in the continent created economic and demographic disparities in the continent that encouraged internal migration from East to West, and from South to North. The demand for unskilled labour caused an increase of immigration from poorer Third World countries since the 1980s. Its impact has been significant, preventing European countries from economic stagnation and demographic decline.

Chapter seven analyses the three phases of globalization and its impact on the population of the Americas, which correspond roughly with the chronology of the three previous chapters: the early phase of colonialism, the Industrial Revolution of the nineteenth century, and the period from the end of World War II to the present. Livi-Bacci presents migration as one of the spheres of globalization. In colonial America it took three different shapes: political (elites), economic (merchants, settlers and adventurers), and forced labour (slaves). In the nineteenth century, Europeans migrated to the Americas mostly as urban workers. Slowly, the United States and other American countries implemented policies to supervise, channel, restrict, and control emigration, especially after the First World War. The Americas attracted European migrants up until the 1970s, when the Southern European economies caught up with their South American counterparts. The eighth chapter reflects on the present circumstances of immigration to Europe by looking at the role that migration has played historically in globalization, the current demographic situation in Europe, and the “political and philosophical bases” (p. 90) of immigration policies. According to Livi-Bacci, the period of history characterized by “active policies to attract immigrants” (p. 89) has ended. Contrarily, migration today is seen as a “phenomenon to limit and regulate” (p. 90), “an uncontrollable agent of social change” (p.89). The author proposes his own solutions, which we will briefly discuss below.

The last chapter reviews in detail some of the policies that wealthy countries have enforced in the last fifty years to limit and regulate migration. Most of these policies are directed towards facilitating the presence of temporary workers while preventing permanent migration. Livi-Bacci thinks these measures are doomed to fail, as migrants would try to find a way to stay, either legally or illegally. He provides some historical examples of this, as the “Bracero Program” (p. 114) implemented in the 1940s between US and Mexico, or the situation of Turkish guest workers in Germany. Finally, Livi-

1 F (Reproductive fitness) = P (population) : I (Immigration, or “cumulative net population flow”).

Bacci lists some of the international organizations that address migration (the International Global Migration Facility and the International Organization of Migration, among others), and explains why they are, in his opinion, ineffective. He proposes the creation of a World Migration Organization to protect the rights of the migrants and to prevent deaths at sea, abuses and misinformation, although he considers this possibility somewhat “utopian,” despite being “urgent” (p. 123).

A Short History of Migration is a concise, stimulating, and readable book. It has considerable strengths that make it an indispensable work for all those who are interested in demography, migration, and European and American history. Certainly, the reader needs to have some essential background knowledge of late-modern Western history in order not to get lost with all the historical references. Nevertheless, Livi-Bacci’s lively and straightforward style make *A Short History of Migration* an accessible book even for non-specialized audiences. The last two chapters address the effectiveness of current migration policies and are also an interesting read for everybody concerned with politics and migration.

The author offers a long-term perspective that allows us to comprehend the different phases of the migration flows from, within, and to Europe, written in a way that is both detailed and succinct. This analytical *longue durée* approach is supported by extensive, varied, and up-to-date bibliographical references, a consistent use of figures and statistics, and by the introduction of some theoretical tools and concepts explained in a clear and simple manner. These formulas and concepts can be useful for scholars and researchers who want to analyse movements of population. The nine tables included in an appendix are especially helpful for history students and researchers, allowing the readers to extract their own conclusions and make connections for further investigation.

Livi-Bacci provides riveting comparisons between the causes and consequences of modern migrations and European emigration in the nineteenth century. This allows him to draw interesting conclusions about the interconnection of economic globalization, migration, and development: the gap between rich and poor countries encourages migration, but “social and educational advance” (p. 93) push in the opposite direction, as they increase the perceived indirect costs of migration. Another eye-opening comparison is between the death-rate of slaves in the Transatlantic routes during colonial times and the migrants trying to cross the Mediterranean to reach Europe: two percent. The figure is meant to emphasize the necessity to regulate migration in a way that protects the rights and dignity of the migrants, whose deaths at sea could be easily avoided.

A Short History of Migration does not only narrate and investigate the past: it offers interesting reflections on how migration is perceived by the European public and how migration policies are designed and implemented. Most interestingly, in the last two chapters the author analyses the present demographic and migratory landscape in Europe and proposes alternatives and possible solutions. Livi-Bacci is not an idealist, he thinks migration needs to be controlled. However, he advocates for a change in philosophy: Europe should not regard migrants as temporary workers who would cover gaps in the labour market, but rather as integral members of society whose well-being should be assured. Migration policies thus need not to only evaluate working qualifications, but also to assess the human qualities of the future newcomers that “favour inclusion in the long term” (p. 105). Immigration of foreign students, particularly, should be encouraged, as it provides a reserve labour supply. Livi-Bacci is also worried about the rights and dignity of the migrants. He proposes changes in migration policies, not only to better Europe and prevent demographic decline, but also to protect migrants from misinformation, human trafficking, and death.

The main problem with *A Short History of Migration* is the title. Livi-Bacci does not claim anywhere in the book that his intention is to provide a coherent and consistent summary of the global history of migration. Instead, he synthesizes brilliantly the migratory history of Europe and the colonial Americas. The Eurocentrism of the book is deliberate and intentional. However, the back cover suggests that the book “provides a succinct and masterly overview of the history of migration, from the earliest movements of human beings out of Africa into Asia and Europe to the present day.” This may disappoint those readers who are indeed looking for a global migration history book. The attention paid to the different groups of population who migrated to the Americas is distributed

unequally: Europeans receive more coverage than African slaves or Asian indentured workers. The absence of a bibliography at the end of the book is another error of the editors, which is an essential section in any history book, especially if it is an introductory text, as readers may want to expand their knowledge.

Another potential limitation of the book is its macro-historical perspective. Even though such approach is enjoyable and intriguing for readers who already have some background knowledge in History, it may alienate the general public. Livi-Bacci's narrative leaves no space for anecdotes, particular examples, or personal accounts that could engage the non-specialized reader. The author is a demographer, so he is accustomed to talk about population as numbers and figures. This style risks de-humanizing migrants, whose individual lives, decisions, and constraints are lost in the stream of statistics. Additionally, even though Livi-Bacci's policy suggestions are appealing and well-argued, he could be accused of being politically biased. "Conservatives are unlikely to embrace these proposals" (p. 106), he explains in the eighth chapter. As a result, his work could be discarded by other academics or policy-makers just because he appears to be left-leaning.

Finally, *A Short History of Migration* appears to be a collection of essays rather than a coherent history book. Livi-Bacci does an excellent job in linking some of the topics addressed in the different chapters to a certain extent, but the style and content of the first three chapters and the two latter ones differs greatly. Whereas the book begins with a set of theoretical tools for historical research, it ends with an analysis of the present policies of the migration receiving countries. The connection between the beginning and the end of the book is rather loose, though the condensed and systematic exploration of Europe's migratory history in the central chapters offers several associations.

In relation with other recent historical accounts of migration in the market, the main difference between them and *A Short History of Migration* is Livi-Bacci's analytical approach. Works like Patrick Manning's *Migration in World History* (Routledge, 2005) or Michael H. Fisher's *Migration: A World History* (Oxford University Press, 2014) follow a chronological style, without the theoretical introduction or the reflections about current events and policies present in Livi-Bacci's book. Those two books, however, explore migration history from the Prehistory to the present, beyond the Euroamerican context, offering a broader, global overview, both temporally and spatially. On the contrary, Christiane Harzig and Dirk Hoerder's *What is Migration History?* (Polity, 2009) offers a shorter history of migration but a more extensive theoretical section, comparing the different understandings of migration by historians in the last century, as it serves as an introduction to the field to prospective history students. Livi-Bacci does not systematically analyse the development of the field of migration history, but he offers a good synthesis of the writings of other authors throughout his book, quoting select paragraphs.

On the whole, *A Short History of Migration* is a remarkable book, combining both theories and historical facts, offering revealing connections between past and present, and providing a diagnosis of the shortcomings of current migration policies. Unfortunately, the title of the book is misleading, as it focuses mostly on the history of European trans-Atlantic migration in the last five centuries. If it was called *A Short History of Modern European Migration*, it would deliver exactly what it promises. In spite of this, Livi-Bacci's book is an interesting and engaging read, offering in less than 125 pages valuable theoretical insights, a well-written synthesis of Europe's migratory history supported by numerical and statistical data, and a perceptive interpretation of the role of migration in today's Europe.

Alejandro Salamanca Rodríguez
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Panta Rei

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

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

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

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

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

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

Normas de Publicación

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

Envío y presentación de originales

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

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

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

Proceso de valoración y evaluación

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

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

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

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

Publishing rules

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

Submission and presentation of originals

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

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

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

Examination and assessment process

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

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

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

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



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