

Hacia una enseñanza de la Historia renovada

(Reflexiones críticas y propuestas didácticas)

Aurora Rivière (Coord.)



HACIA UNA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA RENOVADA

Aurora Rivière (Coord.)

HACIA UNA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RENOVADA

(Reflexiones críticas y propuestas didácticas)

Aurora Rivière (Coord.)



ACCI ediciones (Asociación cultural y científica iberoamericana) apoya la protección del copyright. El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Gracias por comprar una edición autorizada de este libro y por respetar las leyes del copyright al no reproducir, escanear ni distribuir ninguna parte de esta obra por ningún medio sin permiso.

© Obra: Hacia una enseñanza de la Historia renovada (Reflexiones críticas y propuestas didácticas)

Primera edición: Febrero 2020

© Autor: Aurora Rivière (Coord.)

ISBN: 978-84-17867-69-0

Depósito Legal: M-5423-2020

Maquetación y Diseño cubierta: ACCI ediciones

© Editado por ACCI ediciones // www.acciediciones.com

Gestión, promoción y distribución: Grupo Editor Vision Net S.L.

C./ San Ildefonso 17, local, 28012 Madrid. España.

Tlf: 0034 91 5273678 // Email: pedidos@visionnet-libros.com

Disponible en papel y ebook en las principales librerías físicas y online.

Las opiniones expresadas en este trabajo son exclusivas del autor. No reflejan necesariamente las opiniones del editor, que queda eximido de cualquier responsabilidad derivada de las mismas.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.es o por teléfono 917021970) si necesita fotocopiar, escanear o utilizar algún fragmento de esta obra. Gracias por comprar una edición autorizada de esta obra y por respetar las leyes del copyright.

ÍNDICE

Introducción

Repensar la enseñanza de la Historia 9

Aurora Rivière

<i>Renovar desde la transferencia: la inclusión de nuevas corrientes historiográficas. Los “giros” de la historiografía y su integración en el aula.</i>	<i>16</i>
<i>Representaciones históricas hegemónicas, identidad y alteridad</i>	<i>25</i>
<i>La enseñanza y aprendizaje de la Historia desde la perspectiva de la representación. Propuesta metodológica: las ocho premisas .</i>	<i>31</i>
<i>Las propuestas didácticas.....</i>	<i>48</i>
<i>Bibliografía.....</i>	<i>54</i>

1. Didáctica del concepto de España 59

Andrea María Ordóñez Cuevas

<i>La idea de España: reflexiones en torno a la construcción de un concepto político.....</i>	<i>67</i>
<i>Explicar conceptos, un reto particular.....</i>	<i>71</i>
<i>Analizar el concepto de España: una propuesta didáctica</i>	<i>74</i>
<i>Conclusiones.....</i>	<i>115</i>
<i>Bibliografía.....</i>	<i>117</i>

2. Identidad y alteridad: el ejemplo de Roma y los bárbaros. 123

Luis Vallejo Casillas

<i>El contacto entre bárbaros y romanos.....</i>	<i>126</i>
<i>El concepto de Ethnos. Identidad social y etnicidad.....</i>	<i>132</i>
<i>La historiografía y los bárbaros.....</i>	<i>137</i>
<i>Los libros de texto y la imagen del bárbaro</i>	<i>143</i>
<i>Representaciones sociales en relación con el bárbaro.....</i>	<i>145</i>
<i>Propuesta didáctica.....</i>	<i>150</i>
<i>Para finalizar.....</i>	<i>186</i>
<i>Bibliografía.....</i>	<i>187</i>

3. La llegada europea a Abya-Yala, la conquista cultural y la invención de América. Una propuesta didáctica a partir de las representaciones sociales del “descubrimiento” y conquista de América. 193

Nicolás Pozo Serrano

<i>Representaciones sociales sobre “El descubrimiento y conquista de América”: monumentos, películas, videojuegos, historiografía y libros de texto</i>	<i>198</i>
<i>“El descubrimiento de Abya Yala, la conquista cultural y la invención de América” como alternativa didáctica a “El descubrimiento y conquista de América”</i>	<i>218</i>
<i>Consideraciones finales.....</i>	<i>242</i>
<i>Bibliografía.....</i>	<i>243</i>

Repensar la enseñanza de la Historia

Aurora Rivière¹

*Saber recordar y saber olvidar:
en eso estriba todo.*

Thomas Carlyle

Resulta desalentador constatar cómo un conocimiento tan fascinante y valioso, como sin duda lo es el de la evolución de las sociedades humanas a lo largo del tiempo, sea generalmente percibido por los estudiantes como saber académico memorístico y tedioso, alejado por completo de sus inquietudes e intereses. No menos penoso (y en estrecha relación con lo anterior) resulta contemplar el maltrato político que recibe el conocimiento histórico en la formulación de los currículos académicos y en los desarrollos que hacen de ellos las editoriales escolares, o reparar en la perpetuación de prácticas docentes que inciden en la memorización de cantidades ingentes de datos históricos inconexos, en lugar de poner a los estudiantes en situación de *pensar la historia*, como diría Jacques Le Goff (1995), o mejor aún, de *Repensar la historia* según sugería Jenkins (2009), utilizando un término que se ajusta mejor a las propuestas que se ofrecen en este libro.

Podría decirse que esa percepción del conocimiento histórico como saber memorístico y tedioso no es sino el reflejo de la *ineficacia e inadecuación* de los planteamientos -tanto teóricos como metodológicos o temáticos- con los que se enseña la historia bajo la batuta rectora del poder del Estado que, al establecer el currículum escolar, es el que determina qué es lo que

1. La autora es profesora de Didáctica de la Historia en el Master en Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. ariviere@ucm.es

debe recordarse y qué otras cuestiones se dejan para el olvido. De esta forma, la historia escolar mantiene un vínculo estrecho con el Estado. Este vínculo nos remite directamente a sus orígenes como disciplina académica, ligados como sabemos al proceso de construcción de los Estados-nación que llevaron a cabo los políticos liberales en el siglo XIX, cuando emergía la Historia como saber eminentemente estatal, genéticamente vinculado a la configuración de una identidad colectiva de carácter nacional.

Durante el segundo tercio del siglo XIX, la nueva materia se integraba en las universidades estatales dentro del haz de disciplinas “filosóficas” de los planes de estudio liberales, con el propósito declarado de realizar una labor fundamental: elaborar y mostrar el relato biográfico de un emergente sujeto histórico y político, el relato de la nación a la que representaba el nuevo Estado. Una entidad imaginada (Anderson, 1993), o inventada (Hobsbaum, 1988) en cuyo nombre se legitimaba la existencia misma de la construcción estatal liberal. Con este propósito, nacía el grupo profesional de los historiadores, para cumplir como “funcionarios” las tareas que les eran encomendadas por el Estado, convirtiéndose en elementos sustanciales de la política cultural nacionalizadora del liberalismo. Con la misma intención se incluía la Historia en el revolucionario y naciente sistema educativo liberal, para todos los ciudadanos, con la misión esencial de expandir referencias de identidad, como saber nacionalizador y patriótico por excelencia (Rivière, 1992). Nacía entonces la Historia, como afirma el profesor Pérez Garzón, como saber nacional, asignatura estatal y escuela de patriotas (Pérez Garzón, 2000). Este vínculo genético de corte identitario lo mantiene con pleno vigor la historia escolar, en la que veremos cobrar protagonismo los principales ejes retóricos de la historiografía nacionalista española del si-

glo XIX, y en la que predomina una visión identitaria eurocéntrica en relación tanto con la selección de temas del currículum, como con la manera ser tratados en los libros de texto.

Como saber estatal, el vínculo de la Historia escolar con los poderes del Estado mantiene, por tanto, su vigor. “Si la Historia tiene la capacidad de jerarquizar el pasado, lógicamente los poderes del Estado siempre han tenido clara la necesidad de controlar o condicionar semejante poder cultural” (Pérez Garzón, 2002, 12). El problema que acarrea esta intromisión radica precisamente en las dos cuestiones que plantea el autor: en el control, que deja al margen planteamientos y temáticas históricas de sumo interés y excluye agentes y procesos históricos fundamentales; y en el hecho de condicionar, en la medida en que limita las perspectivas de acercamiento al pasado y anquilosa los planteamientos de la Historia que se enseña en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Las consecuencias no dejan de ser indeseables. Se priva a los estudiantes de la posibilidad misma de comprender la naturaleza del conocimiento histórico, al que se resta valor e interés cognitivo y social.

Y ello, porque se induce a transmitir un relato del pasado *oficial y hegemónico*, que otorga una determinada y poco inocente significación a los acontecimientos a la vez que oculta o margina otras significaciones y relatos. Que ignora por completo el debate historiográfico que pueda existir en torno a los temas que se abordan y que permanece anclado en concepciones de la Historia superadas desde hace muchas décadas. Las consecuencias de esta concepción de la Historia afectan naturalmente a las formas que se utilizan para enseñarla, que serán acordes con la propuesta oficial de la versión única y que, demasiado a menudo, no provocan más que tedio en los

estudiantes y frustración en los docentes que han de abarcar los extensos programas oficiales.

A través de los programas escolares y de los libros de texto que los desarrollan, se transmite a los estudiantes un relato del pasado *lineal, único, objetivo y verdadero* que, a veces, viene avalado por fuentes históricas que se utilizan a modo de espejo del relato, para corroborarlo. Se perpetua de esta manera la ilusión positivista de contar “lo realmente acontecido”, que diría Leopold Von Ranke, y se le otorga al documento un estatus de “verdad”, ignorando el profundo cuestionamiento que tanto de esta perspectiva referencialista del texto como de la teoría de la verdad y de la objetividad que le acompaña vienen haciéndose desde la filosofía ya desde los años veinte, en la obra de Wittgenstein y posteriormente de Heidegger. Y de forma generalizada, a partir de los años sesenta de mano de la hermenéutica de Hans Georg Gadamer, de Michel Foucault, Jacques Derrida, Michel de Certeau o Paul Ricoeur, entre muchos otros pensadores que podríamos nombrar. De esta manera, se ignoran por completo las enormes repercusiones que el pensamiento de estos filósofos ha tenido en el terreno de la historiografía, tanto a nivel metodológico (en relación con la textualidad de las fuentes) como teórico, en referencia a la propia consideración epistemológica del conocimiento histórico.

En consonancia con la concepción de la Historia que subyace en programas y libros de texto de Educación Secundaria y Bachillerato, se practican metodologías orientadas al aprendizaje de ese relato oficial, que ha de memorizarse con crédula fidelidad y evaluarse a través de exámenes. Metodologías que distan de las pretensiones que, por otra parte, manifiestan los mismos textos legales en relación al desarrollo del pensamiento crítico e histórico de los estudiantes, quienes difícilmente podrán *pensar* la historia y ahondar en el conocimiento de

su propio presente con la extensión y los planteamientos que guían el currículum y los manuales escolares. Los estudiantes, como consecuencia, lo único que hacen es memorizar determinados hechos del pasado, fundamentalmente políticos, militares y diplomáticos, algunos económicos y en menor medida sociales, los que se consideran pertinentes en una especie de pacto político-profesional a todas luces desequilibrado. No parece tratarse de que desarrollen competencias de pensamiento crítico e histórico y de que *comprendan* la complejidad de la Historia, sino más bien de que *memoricen* una determinada versión de ella, un determinado relato, que se presenta avalado por fuentes que son utilizadas como *fundamento de verdad*. De esta forma, como afirma Bain, “La Historia... llega a la puerta del aula como listados de cosas que los estudiantes deben aprender y, por ende, los maestros deben enseñar, pero excluyen los problemas y preguntas que le dan coherencia, sentido y hasta fascinación al contenido” (Bain, 2005, 4).

Frente a esta concepción unívoca y oficial de la Historia y en oposición a la metodología que sustenta su enseñanza, consideramos la necesidad de emplear estrategias didácticas orientadas a la comprensión de la naturaleza de la Historia, que contemplaran por tanto la existencia de múltiples representaciones y maneras de significar documentos y acontecimientos y se plantearan su problematización². Es preciso considerar otros relatos -que quedan excluidos del hegemónico y que no aparecen visibles en programas ni manuales- si lo que pretendemos es que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y comprendan la Historia en su profunda complejidad, a la vez que se forman como ciudadanos abiertos a la comprensión de realidades ajenas a la que les es propia. Y es conveniente

2. Este libro es resultado del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad Complutense de Madrid: Diseño de un modelo didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de las representaciones de los/as estudiantes, REF.: 205 de la convocatoria 2018-2019.

también enfrentar al estudiante con fuentes contradictorias y diversas que no transmiten una verdad objetiva a memorizar, sino una *interpretación* y una *narración* sobre la que nos tendremos que interrogar; fuentes que les obliguen a formularse preguntas en torno a sus propias representaciones, que les inviten a investigar, *repensar* y *comprender* la Historia antes que a memorizarla.

El punto de partida de nuestras propuestas didácticas se situará, por tanto, en el análisis de las representaciones hegemónicas, como las que les muestra el libro de texto, para su análisis histórico y confrontación posterior con otro tipo de representaciones y de significaciones diferentes. Nos interesa esta aproximación desde el punto de vista epistemológico, en relación con la formación del pensamiento histórico y con la comprensión de la naturaleza conflictiva de la Historia por parte de los estudiantes. Además, la incorporación del trabajo con las representaciones hegemónicas nos posibilitará adentrarnos de lleno en el terreno de la Nueva Historia Cultural (socio-cultural para muchos) e incorporar importantes aportaciones que han venido llegando de su mano -de la de los “giros” cultural y lingüístico- desde el punto de vista temático, conceptual y metodológico en las cinco últimas décadas.

Nos situamos, por tanto, lejos de las ilusiones positivistas que subyacen en los textos escolares de objetividad y veracidad del conocimiento histórico y de la literalidad interpretativa de las fuentes, y nos adentramos en un terreno en el que hay más dudas que certezas: en el análisis de diferentes relatos y en el de los usos que se hace de ellos; en el estudio de los procesos de significación de los acontecimientos históricos y en el de las representaciones que se construyen en torno a los mismos; en el de la narratividad de las fuentes y de la historia; en el de la historicidad de representaciones y conceptos; y en el de la

pluralidad de significaciones otorgada a procesos y conceptos, así como en sus vinculaciones con prácticas sociales de naturaleza diversa en el tiempo. Porque estamos convencidos de que el conocimiento surge de las dudas y de las preguntas y tiene poco que ver con los dogmas y las certezas. Y porque pensamos que cualquier renovación en la enseñanza de la Historia ha de partir de una adecuada transferencia de la innovación historiográfica y no centrarse *exclusivamente* en la utilización (a veces frívola y poco reflexiva) de metodologías aportadas por la didáctica. Metodologías que se centran en la motivación de adolescentes y jóvenes más que en la transmisión de los modos de hacer y pensar la historia, con las que muchas veces vemos reproducirse de forma acrítica las representaciones hegemónicas. Y que de poco han de servir, si es que tienen alguna utilidad, si no vienen acompañadas de un replanteamiento de las perspectivas de acercamiento al pasado y de la incorporación de nuevas inquietudes y temáticas -de indudable interés para nuestro presente- que nos llegan de mano de la historiografía reciente.

Considerando estos aportes historiográficos, a los que enseguida vamos a hacer referencia, hemos realizado tres propuestas didácticas que ofrecemos en este libro, en las que se confrontan las representaciones históricas hegemónicas con otras formas de representación del pasado, con otros relatos. Todas ellas hacen referencia a un tema que hemos visto genéticamente vinculado a la disciplina histórica y que, por razones diferentes, continúa siendo de suma actualidad, la identidad y la alteridad, que se abordará en relación a distintos ejemplos y momentos históricos. Para elaborar las propuestas hemos seguido un modelo que pivota sobre ocho premisas básicas, que comentaremos más adelante, sobre las que articular el trabajo en el aula pensando en jóvenes de entre 14 y 18 años. Antes de

mostrar las propuestas, indicaremos en este capítulo las bases teóricas y metodológicas en que se sustentan.

Renovar desde la transferencia: la inclusión de nuevas corrientes historiográficas. Los “giros” de la historiografía y su integración en el aula.

Desde el punto de vista epistemológico el trabajo de aula que proponemos, basado en el análisis de representaciones históricas, nos permite desplazar los viejos relatos de naturaleza positivista e integrar nuevos postulados que ha ido incorporando la historiografía -procedentes de la antropología y de la filosofía- desde hace varias décadas. Estas incorporaciones han dado lugar a los denominados giros cultural y lingüístico que están en la base de la *Nueva Historia Cultural*, ampliamente cultivada en el ámbito europeo a partir de los años ochenta. Una historia inseparable de lo social, puesto que finalmente remite a *prácticas* de los individuos en sociedad y porque abarca objetos amplísimos y todo tipo de formas de *experiencia*, invadiendo espacios que antes intentarían cubrir la Historia social y la Historia política. Esos mismos giros están también en la base de los *Cultural Studies* que han venido desarrollándose en el ámbito estadounidense en referencia a un “conjunto diverso de saberes humanísticos y sociales relacionados los unos con los otros, que en general emplean metodologías *cualitativas* para el análisis de los *significados* y que se ocupan del impacto de las políticas culturales sobre la identidad”. (Hernández Sandoica, 2004, 387).

El “giro cultural”, que se producía en la década de los años ochenta, intentaba superar la tradicional división entre cultura y sociedad y trataba de evitar el determinismo social que se derivaba del modelo causal mecanicista utilizado en la Historia Social, presentado la cultura como esfera ocupada de la

creación de dominios de significado (Spiegel, 2006). En este sentido, los historiadores culturales se vieron fuertemente influenciados por la antropología simbólica y, de manera muy especial, por la consideración del concepto de cultura de Clifford Geertz, como sistema interrelacionado de signos que son semióticamente interpretables. Como afirma Spiegel, “en la década de los ochenta, la atención creciente prestada al lenguaje y a las estructuras discursivas pusieron en cuestión el modelo causal de la vieja historia social y tendieron a sustituirlo por los modelos discursivos de la cultura que pretendían demostrar, con la ayuda de la lingüística saussuriana, el carácter culturalmente (es decir, lingüísticamente) construido de la sociedad y de la experiencia que los individuos tienen del mundo” (Spiegel, 2006, 27).

Esta sustitución de modelos causales por análisis de estructuras discursivas que se proponía desde la Nueva Historia Cultural allá por los años ochenta, pasó completamente desapercibido en Historia escolar, en la que la permanecen rígidamente diferenciadas las esferas de lo social, lo político y lo cultural, tan difícilmente disociables desde la concepción semiótica de la cultura que se planteaba. Tampoco ha sido permeable la Historia escolar a las temáticas que se iban abriendo ni a los análisis que se sugerían desde la mirada antropológica de la Nueva Historia Cultural. Cuestiones como la identidad y la alteridad, las hibridaciones y los mestizajes, las fronteras y los límites de la identidad y de la diferencia, que son a las que se refieren nuestras propuestas, han cobrado indudable protagonismo en la historiografía académica de las cinco últimas décadas.

Todos estos problemas se plantean como transferencia directa de la antropología, cuyo impacto en la historiografía aparece relacionado con la ampliación del concepto de cultura, como señala Peter Burke (2006). Una extensión que ha

afectado profundamente a los objetos de estudio y a los métodos, afanosamente centrados en la textualidad. Temáticas, conceptos y métodos ausentes por completo de los manuales escolares, aun cuando su impacto en la historiografía ha sido profundo a lo largo de buena parte del siglo XX, impulsando una Historia atenta a los significados y a los símbolos, a la comunicación y al lenguaje.

Esta antropologización de la Historia no es nueva, en cierta manera es deudora de la corriente *Annales* que mostró una vocación antropológica desde sus mismos orígenes. La inquietud por considerar las formas de significación y representación colectiva en el pasado de inspiración durkhemiana habían tenido un eco profundo entre los historiadores de la primera generación de esta escuela. Recordemos la aparición, en 1924, de *Les Rois Thaumaturges* de Marc Bloch, o, posteriormente, ya bajo la hegemonía intelectual de Lucien Febvre, su estudio sobre *Rabelais* (1942). En ambos casos, se trataron de reconstruir creencias comunes y actitudes colectivas a partir del principio de la “atmósfera mental”, del que partirá la Historia que, a partir de los años sesenta, se va a desarrollar en Francia bajo la denominación de *Historia de las Mentalidades*. Una historia fuertemente antropologizada y preocupada por las representaciones colectivas, los utillajes mentales y las categorías intelectuales compartidas en una época determinada. Deudora también del concepto desarrollado a comienzos de siglo por el etnólogo Lévy-Bruhl en su obra *La mentalidad primitiva* (1922), que a su vez se acercará a otros conceptos posteriores como el de “visión del mundo”, defendido a partir de Lukacs, en referencia al conjunto de ideas, aspiraciones, sentimientos y actitudes que reúnen los miembros de un grupo a diferencia de otros grupos sociales.

Por tanto, los historiadores vinculados a la escuela de *Annales*, a lo largo de tres generaciones, ya habían venido adentrándose en el terreno de las representaciones, del “imaginario social” y la “mentalidad colectiva”. Así, frente a la Historia de las ideas anterior, como objeto de la tradicional Historia intelectual de corte clásico, impondrían el de “mentalidad colectiva” que acuñaron los principales representantes de esta corriente encabezada por historiadores franceses como George Duby, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie o Alain Corbin. Una historia que dio por fruto excelentes trabajos. Pero, aunque es cierto que “el esfuerzo metodológico de las “mentalidades” estuvo dirigido a la restitución de las formas de pensar y de sentir colectivamente, siempre tratando de establecer la articulación entre los pensamientos y lo social” (Ruiz Guadalajara, 2003, 38), esta corriente historiográfica entraba claramente en crisis a partir de los años 80 en los que empezó a recibir duras críticas procedentes, en buena medida, de los cultivadores de la Nueva Historia Cultural como Roger Chartier, uno de sus más insignes representantes.

En la década de los años 90, Roger Chartier planteaba el concepto de representación como principio de inteligibilidad básico para el análisis de la historia cultural en su célebre trabajo *El mundo como representación*, en el que defendía “que no hay práctica ni estructura que no sea producida por las representaciones, contradictorias y enfrentadas, por las cuales los individuos y los grupos den sentido al mundo que les es propio” (Chartier, 1992, 49). Retomaba así el concepto de “representaciones colectivas” que acuñara el sociólogo francés Emile Durkheim en su estudio sobre *Las formas elementales de la vida religiosa* (1912) y lo situaba en el centro mismo del análisis para una historia cultural.

Señalaba Chartier el uso simplista que hicieran los historiadores de las mentalidades de la relación entre las divisiones sociales y las diferencias culturales, lo que favoreció el establecimiento de dicotomías falsas como la presentada entre las categorías de cultura popular frente a cultura de élite; criticaba a su vez la tendencia a considerar que los pensamientos y las prácticas de los individuos están determinados por una mentalidad o estructura social única o el hecho de atribuir a un grupo social un mismo conjunto estable de ideas y creencias. Mostraba, por el contrario, una concepción relacional de la acción social y entendía que “estos cruces no deben ser entendidos como relaciones de exterioridad entre dos conjuntos dados de antemano y yuxtapuestos (el uno culto y el otro popular) sino como productores de aleaciones culturales o intelectuales cuyos elementos están tan sólidamente incorporados los unos a los otros como las aleaciones metálicas” (Chartier, 1992). Planteaba el problema de las mentalidades para explicar la formación de nuevas mentalidades o la cuestión de su historicidad y criticaba la oposición, que se ha dado por evidente, entre la creación y el consumo o entre la producción y la recepción. Frente a ella establecía Chartier que toda forma de consumo cultural implicaría otra de producción en sí misma.

La historia cultural proclamada por Chartier es la de la construcción de la significación -la de los procesos de *construcción de sentido*- a partir de las tensiones existentes entre un sistema de pensamiento y las formas grupales o individuales de apropiación de este pensamiento. Es la historia de las representaciones y las prácticas, la de las formas y los mecanismos a través de los cuales las comunidades perciben y comprenden su sociedad y su pasado. Una historia en la que el concepto de representación se torna en eje de la propuesta. Considerará estas representaciones como grandes esquemas generadores de

sistemas de clasificación y percepción, como auténticas “instituciones sociales”, que incorporan en sí mismas las divisiones de la organización social y son, a su vez, matrices de prácticas constructivas del mundo social. Lo que interesa, desde esta perspectiva, es “el análisis de las prácticas que, diversamente, se apoderan de los bienes simbólicos, produciendo así usos y significaciones diferenciadas” (Chartier, 1992, 50).

Para el análisis de las representaciones hegemónicas son sugerentes algunos planteamientos de Chartier, como este último, que nos invita a fijarnos en las prácticas de apropiación de los bienes simbólicos. Pero también nos invita a pensar en la relación que se establece en las representaciones entre los signos visibles y los significados referentes y a prestar atención a las condiciones y procesos que siguen las operaciones de *construcción de sentido* de las representaciones y de creación de sentido de los que las reciben. En última instancia, nos invita a adentrarnos en el mundo social que las representaciones significan y construyen simultáneamente.

Como puede apreciarse en el propio Chartier, el giro cultural al que nos venimos refiriendo es eco y reflejo, a su vez, de otro giro, el *giro lingüístico*, que ha afectado de lleno a la historiografía. La denominación de *Linguistic turn* fue la popularizada por Richard Rorty en 1968 en referencia al profundo viraje experimentado por la filosofía al dejar de considerar la razón como fuente legítima del saber y base de la metafísica y otorgar esos valores al lenguaje, recusando los fundamentos racionales del pensamiento occidental. Este giro alude a la inflexión producida en la propia consideración del lenguaje que pasa de ser concebido como un simple instrumento de mediación entre la razón y la realidad -cumpliendo por lo tanto una mera función denotativa, asertiva o enunciativa-, a ser considerado en su función *significante y conformadora* de la

realidad, lo mismo que del conocimiento que se tiene de ella. Es decir, se resalta la importancia del lenguaje como elemento *constitutivo* (Searle) o *generativo* (Habermas) de lo social y de la *significación* y la *comunicación* como factores determinantes para la acción. Las repercusiones de todo este viraje en la historiografía, de la misma manera que en el conjunto de las Ciencias Sociales, han sido inevitables y muy profundas

Bajo esta denominación de giro lingüístico se ha agrupado a un grupo heterogéneo de filósofos y corrientes filosóficas diversas que han coincidido en señalar que el lenguaje no es un mero medio entre el sujeto y la realidad ni un vehículo transparente para reflejar representaciones, sino que posee una entidad propia e impone sus límites, determinando tanto al pensamiento como a la realidad. El desarrollo de este viraje se ha ido planteando desde diferentes vertientes y momentos de la reflexión filosófica a lo largo del siglo XX, sobre todo a partir del *Tractatus logico-philosophicus* de Ludwig Wittgenstein publicado en 1921. Ello ha dado pie a que se hable a su vez de giros lingüísticos en plural, de signo diferente, que resume Alegre de la siguiente manera: el *giro lingüístico analítico* se centra en el análisis formal de las estructuras semánticas, como hace el propio Wittgenstein desarrollando su teoría sobre los “juegos de lenguaje”, una línea que continúan Bergman o Carnac; el *giro pragmático*, más desarrollado en el ámbito anglosajón, aborda la investigación de los actos lingüísticos, de los usos comunes, de los efectos prácticos de las emisiones lingüísticas y, en general, de la relación entre el lenguaje y la comunidad (Searle, Putman, Davidson, Ryle); el *giro hermenéutico* producido en el ámbito alemán y cultivado también en Francia, subraya la responsabilidad del lenguaje en el modo en que se nos aparecen los entes: únicamente a través del acto de nombrar queda establecido lo que es la entidad nombrada, por

lo que el lenguaje lleva en sí la esencia del ser de las cosas y su verdad (Gadamer, Ricoeur, Derrida, Vattimo); por último, el *giro pragmático trascendental* centra en el lenguaje el fundamento último de toda actividad racional, por lo que tanto el lenguaje como las reglas que lo rigen se convierten en el a priori de todo conocimiento y comunicación posibles, se abre así el espacio a una nueva epistemología centrada en la función cognitiva del lenguaje (Apel, Habermas) (Alegre, 2006).

En las últimas décadas se han producido interesantes debates en torno al giro lingüístico que pretenden incorporar algunas de sus aportaciones más relevantes a la vez que utilizarlas de una manera más compatible con “el interés tradicional de los historiadores por los actores históricos en la configuración de los mundos que heredan, habitan y conforman” (Spiegel, 2006, 21). Un intento de recuperación de los sujetos, diluidos en el magma de los discursos. Existe, por ello, un amplio movimiento de revisión centrado en los conceptos clave o “términos maestros” -como los denomina Gabrielle Spiegel-, en torno a los que se desarrolla el debate: *discurso, sujeto, acción, práctica y experiencia*. En definitiva, en torno al significado y la cultura como fenómenos históricos. Los recientes trabajos sobre el discurso ponen el acento en la manera en que se vincula a instituciones y prácticas sociales, insistiendo en que toda sociedad se constituye a través de una multiplicidad de sistemas de significado (discursos) dinámicos, fluidos y cambiantes que crean regímenes de racionalidad práctica, de acción, y de “verdad”. De la misma forma, se ha reinterpretado la cultura como un estilo “organizador de la práctica”. Como afirma William Sewell, “la década y media pasada ha presenciado una amplia reacción contra el concepto de cultura como sistema de símbolos y significados”, tendiéndose más bien a creer “que la cultura es *una esfera de actividad práctica* llena

de acciones deliberadas, relaciones de poder, lucha, contradicciones y cambios” (Spiegel, 2006, 42). Desde las nuevas perspectivas se consideran las prácticas (y no la estructura) como el punto de partida del análisis social, considerándolas como el *espacio en el que se produce la intersección significativa entre constitución discursiva e iniciativa individual*. Los significados, en esta visión, no serían nunca una simple inscripción en las mentes o cuerpos de aquellos a los que se dirigen, sino que serán reinscritos siempre en el acto de la recepción (Spiegel, 2006), como veremos en las páginas siguientes.

Estas diferentes revisiones han dado lugar a lo que Andreas Reckwitz denominó *Teoría de la Práctica*. “La “Teoría de la práctica” asume la relevancia de los postulados del giro lingüístico, pero los reinterpreta en favor de una rehabilitación de la historia social, poniendo estructura y práctica, lenguaje y cuerpo, en una relación dialéctica dentro de sistemas que son concebidos como “recursivos”, “poco coherentes”, “débilmente continuos” y siempre “en peligro”” (Spiegel, 2006, 46).

El desplazamiento de la historiografía hacia el lenguaje que viene de la mano de las aportaciones sucintamente esbozadas en este apartado, la ha alejado profundamente del objetivismo positivo y a la fuente de la literalidad, y ha dado al traste con los grandes relatos decimonónicos que perduran aún en la enseñanza escolar. La idea de que existe un mundo objetivo, por completo independiente del discurso y universalmente comprensible al margen del lenguaje se considera hoy una ilusión. Como afirma Frank López, el situar al lenguaje en el centro de la epistemología “refunda los soportes de la práctica científica y coloca la hermenéutica en el centro de la historiografía contemporánea” (López, 2011, 210). Los relatos históricos relacionados con la identidad y con la alteridad, como los que se

presentan en este libro, no pueden obviar los aportes del giro lingüístico en sus análisis.

Representaciones históricas hegemónicas, identidad y alteridad

El punto de partida que proponemos para el trabajo en el aula se sitúa, según se ha indicado, en el análisis de las representaciones históricas hegemónicas. Cuando nos referimos a representaciones hegemónicas utilizamos el concepto en el sentido en que lo formuló Gramsci. Desde la perspectiva gramsciana, la hegemonía se define como *la dirección política, intelectual y moral* que ejercen los grupos dominantes por medio de la expansión de un discurso que *universaliza* sus presupuestos y establece un significado parcial alrededor de determinados puntos nodales. Hace referencia a la capacidad que poseen esos grupos dominantes para articular *con sus intereses* los que puedan tener otros grupos, actuando como elemento rector de voluntades. Un sistema hegemónico se define por el grado de *consenso* que obtiene de la ciudadanía. Para asegurarlo se establecen mecanismos de control que residen sobre todo en el sistema escolar, aunque no exclusivamente. Engloba por tanto la expansión de un particular discurso de normas, valores, puntos de vista y percepciones, a través de “redescripciones persuasivas del mundo” (Gramsci, 1971). Todo ello supondrá “el logro de una unidad *cultural-social* a través de la cual una multiplicidad de voluntades dispersas, con objetivos heterogéneos, son unidas en torno a un fin sobre la base de una común concepción del mundo” (Giacaglia, 2002, 154). El propósito final tendría a su vez relación con un concepto aportado por Bourdieu, el de *reproducción cultural*, en referencia al proceso mediante el cual un grupo social mantiene su posición de poder en la sociedad a través del sistema educativo.

Es decir, cuando hablamos de representaciones históricas hegemónicas nos estamos refiriendo a aquéllas que se expanden desde el poder político -fundamentalmente a través del sistema escolar- en torno a un determinado relato oficial del pasado, que excluye situaciones y procesos a la vez que incluye aspectos normativos y morales, y que persigue *la identificación colectiva de los sujetos*, y por tanto el logro de la *cohesión social*, así como la propia *legitimación y reproducción del modelo político*. Tienen por eso un inequívoco carácter identitario. Estaríamos hablando de las representaciones históricas que ofrece el currículum oficial y de sus desarrollos en los textos escolares, de marcado carácter nacionalista y eurocéntrico. Aunque es incuestionable que el peso decisivo en la transmisión de esas representaciones identitarias recae en el sistema escolar, los poderes públicos ponen en marcha distintas políticas de la memoria en forma de actos conmemorativos, estatuaría pública o fiestas comunitarias que inciden en la transmisión de las representaciones hegemónicas y en su anclaje, que se va produciendo sutilmente y, muchas veces, de manera inconsciente.

El ejemplo emblemático lo tenemos en la *Historia de España* que han de cursar todos los estudiantes que quieran finalizar el Bachillerato. Siguiendo las pautas de la historiografía decimonónica, se nos muestra España como una entidad atemporal, presente desde la más remota antigüedad, en un relato histórico construido en torno a dos falsedades básicas: en primer lugar, en torno a la idea de *continuidad* de la nación a lo largo del tiempo, lo que implica la utilización de un mecanismo de *inversión en la explicación de procesos históricos* de naturaleza anacrónica, por medio del cual la nación que surgía en el siglo XIX es presentada desde los tiempos más remotos, en lugar de situarla en los orígenes mismos de la construcción esta-

tal liberal que estaba llamada a legitimar. En segundo término, se utiliza el “postulado de la unidad cultural” (Burke, 1996), que presupone la existencia de una auténtica unanimidad de voluntades, de un consenso interno, y que relega a un segundo plano o ignora la profunda división existente en el interior y los inevitables choques de intereses y voluntades. Podemos verlo en alguno de los ejes retóricos fundamentales de este relato nacionalista hegemónico como puedan ser la supuesta Reconquista o la mal llamada Guerra de la Independencia. Artilugios, todos ellos, a partir de los cuales se ha ido asentando una identidad nacional.

No está de más plantearse hasta qué punto estos relatos ideados para formar patriotas dispuestos a defender la nación liberal con su sangre y con sus armas, en plena demolición de un Antiguo Régimen que tantos coletazos daba, tiene sentido hoy en nuestras aulas y en las sociedades del siglo XXI. La presencia de identidades múltiples y de muy diversa naturaleza, la multiculturalidad de nuestras sociedades, las hibridaciones y las mezclas de personas, los movimientos constantes, nos obligan a ampliar las perspectivas en relación a nuestras polifacéticas identidades y a centrar más los estudios en la heterogeneidad que en la homogeneidad del relato oficial.

En cualquier caso, este tipo de *representaciones identitarias* que se expanden a través del sistema escolar son hegemónicas por antonomasia. El valor social de este tipo de representaciones que van conformando la identidad colectiva es esencial, ya que a través de ellas se va construyendo una memoria común que permite entretejer la vida de los individuos en una amplia red compartida que facilita la *cohesión social*. Además, otorgan coherencia y confortan de forma intelectual y emocional, ya que nos producen un sentido de continuidad y un sentimiento de ser una entidad con pasado y, por tanto, con futuro. Es

preciso no olvidar la naturaleza de esta memoria biográfica sin la cual no hay identidad. Es necesario contar una historia colectiva si se quiere construir una identidad colectiva de la misma manera que es necesario referirse a una biografía para definir la identidad personal (Rivière, 2000). “Para que una entidad pueda tener autoconciencia precisa de una representación de sí misma” (Rosa, Bellelli, Bakhurst, 2008, 170). Pero, como afirman los autores de esta última cita, sólo se recuerda aquello que sirve para algo en el curso de las acciones presentes. No se recuerda todo, es el presente el que determina lo que importa recordar. El recuerdo es importante, pero también lo es el olvido. El análisis de las representaciones hegemónicas biográficas requiere reparar en los objetos ignorados.

En torno a este tipo de representaciones hegemónicas deberíamos tomar en consideración dos cuestiones. Por un lado, la existencia de desajustes entre los significados culturalmente recibidos por los medios indicados y los usos individuales que se hace de ellos, que son contingentes y están históricamente condicionados. Es decir, de qué forma se “encarnan” esos significados otorgados por el poder en las personas individuales. Por otra parte, la proliferación de otras formas de divulgación de la Historia no estatales, que tienen gran impacto entre los jóvenes, vinculadas al mercado cultural y del ocio y a los avances tecnológicos, que impulsan la aprehensión de representaciones sociales.

La primera de estas cuestiones, la del desajuste entre los significados culturalmente aprendidos y los usos que individualmente se hace de ellos, nos interesa tanto a la hora de analizar las representaciones históricas como las propias representaciones de los estudiantes. Entramos aquí, por tanto, en otro tipo de interacciones culturales que se refieren a los procesos de consumo y de apropiación diferencial del capital

simbólico común de los que nos habla Bourdieu, que variarán -en palabras del sociólogo francés- en función del *habitus* del consumidor, o lo que es lo mismo, de los esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción asociados a su posición social (Bourdieu, 1979). De esos esquemas derivarán los mecanismos de distinción grupal y de adhesión a la cultura hegemónica, de subordinación o resistencia a ella. De esta forma, la cultura hegemónica es incorporada por los distintos grupos sociales según esquemas específicos relacionados con su posicionamiento social. Como afirma García Canclini, “en la circulación, y sobre todo en el consumo, los bienes y mensajes hegemónicos interactúan con los códigos perceptivos y los hábitos cotidianos de las clases subalternas... éstas seleccionan y combinan los materiales recibidos -en la percepción, en la memoria y en el uso- y construyen con ellos, como el bricoleur, otros sistemas que nunca son el eco automático de la oferta hegemónica” (García Canclini, 1984, 78).

En relación al mismo desajuste se manifestaba Michel de Certeau proponiendo a los historiadores adoptar el punto de vista de vista de la enunciación (*parole*), en lugar de la estructura (*langue*), e invitándonos así a considerar *el acto del habla* como espacio de intención y de acción del sujeto, y a reparar en el despliegue adaptativo e individual de los significados que están disponibles y en circulación (Certeau, 1996). El arte de hablar, para Certeau, revela la manera en que los agentes históricos adoptan y a su vez adaptan en prácticas concretas la cultura hegemónica mediante formas que aparecen reguladas, pero no son nunca rígidas. De esta forma sugiere un desplazamiento en el análisis de los significados desde el del nivel del código (la lengua) al del uso ordinario del lenguaje (la palabra), que pondrá de manifiesto “la forma en que la cultura es sostenida, mediada, replicada, cambiada” (Spiegel, 2006, 38)

a través del propio acto del habla de los agentes históricos. También de nuestros estudiantes.

La segunda cuestión hace referencia directa a nuestras sociedades y al despliegue a escala planetaria de un mercado del ocio bajo la estela de las nuevas tecnologías, y de un mercado cultural en general, en que la Historia sirve de cajón de sastre para proporcionar personajes y tramas, y se encarga de proveer de símbolos, metáforas, narrativas e imágenes a videojuegos, comics, novelas, cine de ficción histórica o teleseries que se ofrecen haciendo un uso burdo de anacronismos y ucronías. Buena muestra de ello encontramos en las novelas de trama histórica de Ildefonso Falcones, Arturo Pérez Reverte, Isabel San Sebastián, Matilde Asensi o José Javier Esparza, por citar solamente algún ejemplo. El poder persuasivo de estos productos entre los jóvenes es sin duda considerable, lo mismo que su capacidad para generar las representaciones sociales que van conformando ese conocimiento “ordinario” o de “sentido común” al que se hace referencia en la *Teoría de las Representaciones Sociales* elaborada desde la psicología social por Moscovici y sus discípulos (Moscovici, 1979). Un tipo de representaciones a las que habitualmente se alude desde la educación por su manera de interferir en la adquisición del conocimiento científico (Jodelet, 2011).

Por regla general, estos productos de consumo cultural no hacen sino reproducir las representaciones hegemónicas, como podemos ver en la mayoría de las películas, novelas y teleseries de ficción histórica, de mayor consumo. Por lo que, tanto cine histórico, como novelas de ficción histórica, videojuegos o teleseries ambientadas en el pasado, ayudan a asentar esa visión hegemónica al convertirla en figurativa, gráfica y coherente, e invitan a asumirla con facilidad, al presentar de una manera emocional y visible estructuras significantes com-

plejas, colaborando de esta forma a convertir ideas abstractas en formas icónicas mucho más accesibles al pensamiento concreto. La impronta de este tipo de producciones culturales en el refuerzo de representaciones hegemónicas es por eso muy potente. A ello haremos referencia concreta en los ejemplos que presentamos.

La práctica docente debe considerar las distintas formas de apropiación del relato hegemónico por parte de los estudiantes y de los agentes históricos que se analicen, y tener en cuenta cómo se recogen imágenes y metáforas relacionadas con el discurso oficial que se combinarán según patrones vinculados a sus posiciones respectivas, a sus experiencias y prácticas. Pensar en estas distinciones es, en definitiva, considerar algo tan evidente como que existe una apropiación desigual del capital cultural de la sociedad y que los sectores no hegemónicos (subalternos en la terminología gramsciana) tienen sus propias formas de representarse, reproducirse y transformarse. Y que esas diferentes maneras de hacerlo, cuando existan, deben cobrar presencia en las aulas.

La enseñanza y aprendizaje de la Historia desde la perspectiva de la representación. Propuesta metodológica: las ocho premisas

Desde el punto de vista metodológico existen modelos muy sugerentes de aplicación en el aula que consideran el trabajo directo a partir de las representaciones y plantean la problematización de los contenidos históricos. Nos han interesado especialmente los que hacen referencia a la estrategia de la “situación problema”, desarrollada por Alain Dalongeville, Michel Hubert, Jean-Pierre Astolfi, Gérard de Vecchi y Nicole Carmona-Magnaldi entre otros, o la propuesta que hace en la misma línea Robert Bain en el capítulo dedicado a la enseñan-

za de la Historia del libro *Cómo aprende la gente* (Bain, 2005). De ellos recogemos algunos elementos, aunque hemos descartado en nuestras propuestas sus sugerencias de secuenciación didáctica y hemos optado por insistir, más que en la secuenciación, en la permanente combinación de las ocho premisas que, según veremos, conforman el modelo que se sigue en las propuestas que ofrecemos.

Según la definición que aparece en la *Revue Française de Pédagogie*, “La situación problema es una situación de aprendizaje en la que se propone al alumno un enigma que solo podrá descifrar si es capaz de remodelar una representación que pueda identificar con precisión o si adquiere una competencia que le falte, es decir, si supera un obstáculo. La situación se construye en función de dicho progreso” (Huber, 2004, 34). Siguiendo a Huber, el proceso didáctico que ha de ponerse en marcha para movilizar las representaciones partiría de la definición del objetivo en relación a una representación o a una competencia; la propuesta de una actividad concreta que fomente la movilización de las representaciones y competencias; la elección de las fuentes y documentos apropiados (a ser posibles, contradictorios, con diversos puntos de vista, con diferentes significaciones de conceptos); “la conducción dinámica de los intercambios” y el “retorno a la actividad para reforzar los nuevos conocimientos” (Huber, 2004).

Para el autor francés, “sistema de representaciones y red de competencias dan lugar a un equilibrio inicial que el formador deberá romper y cuestionar para fomentar en el alumno un proceso de reequilibrio mejorado, en el sentido que Piaget le da al término, y para incentivar la construcción de un nuevo equilibrio más operativo que el anterior” (Huber, 2004, 30). De acuerdo al modelo piagetiano que propone Huber, para movilizar las representaciones el docente deberá mane-

jar dos sistemas en tensión a los que denomina *variables de acción*. Por un lado, deberá organizar un *marco de seguridad* con regularidades bien claras que proporcione confianza a los estudiantes para expresarse, emitir hipótesis, presentar alternativas. Por otro lado, deberá recurrir a *perturbaciones o alteraciones* que movilicen las representaciones. La tarea del docente consistirá, por tanto, en “la regulación de este binomio regularidad/perturbación “. La regularidad estaría relacionada con el concepto piagetiano de *asimilación*, y la alteración con el concepto de *acomodación*. Concluye Huber: “Hay que admitir que, de las prácticas observadas, las que predominan son las que más se acercan al polo de la “regularidad”. Introducir en las prácticas más alteraciones, sobre todo recurriendo a las situaciones problema, puede abrir un interesante espacio de desarrollo profesional” (Huber, 2004, 34).

Alain Dalongeville sigue las propuestas de Giordan y De Vecchi (1988) y a Odette Bassis (1998) al establecer las principales etapas para la construcción de un saber nuevo, que pasarían para el autor por una fase inicial de emergencia de las representaciones, una segunda fase de confrontación con una situación-problema, una tercera de destrucción o recomposición de las representaciones iniciales y una fase final de metacognición de los procesos que se han puesto en curso. La importancia que otorga a la construcción de conflictos cognitivos y al trabajo específico con los conceptos históricos nos resulta particularmente interesante en sus propuestas, coincidimos en considerar que “al infravalorar la importancia concreta de los conceptos, la didáctica de la historia se ve implicada en una gran dificultad para pensar la importancia de las representaciones de los sujetos discentes y explotarlas” (Dalongeville, 2003).

El modelo que proponemos parte de la identificación y toma de conciencia de las representaciones hegemónicas que existen en relación al tema abordado. Este reconocimiento se lleva a cabo con el apoyo de fuentes variadas y de distinto formato (audiovisuales, iconográficas, narrativas) a través de las cuales se va mostrando cómo se han ido asentando las representaciones hegemónicas del asunto que se analiza. Un segundo momento contemplaría el *análisis de la gestación histórica* de esas representaciones hegemónicas y de la evolución de sus usos sociales hasta el presente. Se trata, por tanto, de una fase dedicada al análisis temporal de las representaciones hegemónicas, siempre con el concurso de las fuentes históricas. Tras ese análisis, se contempla la *problematización y movilización* de esas representaciones hegemónicas, mostrando otras maneras de significar las fuentes y los conceptos y de construir relatos historiográficos. Se trataría, finalmente, de que los estudiantes elaborasen su propia reflexión argumentada a partir de las diferentes fuentes que se les han ido proporcionando.

Estos distintos momentos didácticos se inscriben en una dinámica en la que entran permanentemente en juego ocho premisas básicas que nos han servido de guía tanto para el planteamiento de los problemas históricos como para realizar la selección de las fuentes, así como a la hora de elaborar las preguntas guía que se ofrecen en cada capítulo en relación a cada uno de los temas que se tratan en ellos. Son las ocho premisas sobre las que pivotan todas las propuestas. Tratando de dotar de la mayor flexibilidad posible al modelo, más que plantear unas pautas protocolizadas de actuación concreta en el aula -que forzosamente será cambiante y dinámica- hemos preferido proporcionar nuevas perspectivas, fuentes, problemas y preguntas sobre los temas que se abordan en cada propuesta,

sin perder de vista, en ningún momento, esas ocho premisas que sirven de guía a todas ellas:

1.El hilo de conexión entre el pasado y el presente como característica epistemológica y estrategia didáctica

2.La problematización de los contenidos como método didáctico

3.Las representaciones hegemónicas como punto de partida del trabajo en el aula

4.La pregunta como eje de la dinámica de trabajo

5.La creación de conflictos cognitivos para la generación de conocimiento

6.La inclusión de la historiografía para el análisis de las representaciones

7.Las fuentes históricas ocupando el lugar central para la enseñanza y aprendizaje de la Historia

8.Los conceptos históricos conformando el núcleo de las propuestas didácticas

Lo mostramos a continuación en una representación gráfica:



Figura I. Planteamiento Metodológico. Elaboración propia.

Las ocho premisas

1- El hilo de conexión entre el pasado y el presente como característica epistemológica y estrategia didáctica

Decía Benedetto Croce que toda Historia es Historia contemporánea porque, por remotos que puedan parecer cronológicamente los hechos que se estudian, es, en realidad, Historia referida a la necesidad y a la situación presente. Difícilmente puede rebatirse hoy la máxima del gran representante del historicismo italiano porque hablamos de un acto -el acto de historiar- inevitablemente situado en el tiempo e impregnado de sus inquietudes concretas. Pero además, la Historia ha de servir al presente, ha de colaborar, coincidimos con el profesor Pérez Garzón, “al despliegue del pensamiento crítico de la racionalidad democrática” (Pérez Garzón, 2002, 20), exige un compromiso cívico. La enseñanza de la Historia no puede obviar ese compromiso y ha de reivindicar su valor como práctica social y ética.

Esas inquietudes del presente que conducen nuestra mirada al pasado nos permiten trazar hilos de conexión y establecer, desde el presente, un diálogo con el pasado que es el que otorga fascinación, sentido y valor a nuestra disciplina. Es difícil, si es que tiene alguna utilidad, conducir la atención de adolescentes y jóvenes hacia épocas pasadas sin establecer conexiones con inquietudes próximas. Es mucho más probable que los estudiantes lleguen a conectar con una historia de las personas, de sus experiencias y de sus prácticas, que con la historia del Estado. Las perspectivas historiográficas de género, la microhistoria o la eco-historia, por citar solamente algunos ejemplos, reflejan inquietudes actuales con las que, sin duda, conectarían mejor los estudiantes que con la político-institucional o la militar de la historiografía tradicional que es la que predomina en la enseñanza de la Historia en los niveles de Educación Secundaria y Bachillerato.

Buscar esos hilos de conexión entre pasado/presente debería constituir una premisa irrenunciable en la enseñanza de la Historia de los niveles a los que hacemos referencia. En primer lugar, por su potencial motivador. Es frecuente ver a los docentes buscar estrategias metodológicas que resulten atractivas a los estudiantes sin reparar en la fuerza motivadora que tiene el hecho de plantear problemas y cuestiones históricas que puedan relacionar con su entorno social y por las que, de alguna manera, puedan verse afectados. Nos permite, además, poner en valor el potencial formativo de la Historia desde el punto de vista social, en relación con una formación ciudadana. Finalmente, permite a los estudiantes tomar conciencia de la relevancia de la Historia para ahondar en el conocimiento de su propio presente y, por lo tanto, para poder proyectar un futuro. Pasado, presente y futuro se entrelazan en el conocimiento de la historia otorgando a este saber un poderoso valor y sentido

social y político. Son entrecruzamientos temporales que deben cobrar presencia también al abordar su enseñanza.

2- La problematización de los contenidos como método didáctico

Ofrecer a los estudiantes un relato lineal y unívoco que no se confronta con otras y disímiles significaciones y lecturas de los acontecimientos históricos, indudablemente, puede tranquilizar la conciencia de muchos, pero es contrario al carácter problemático del objeto de estudio del historiador, por lo que significa privar a adolescentes y jóvenes de una auténtica comprensión de la naturaleza cognitiva de la materia y de conocer siquiera los procedimientos básicos de los que se sirve el historiador para acercarse al conocimiento de tiempos pasados. La confrontación de relatos diversos, de significaciones diferentes y el análisis de los intereses y prácticas que tras ellos se intuyen o se manifiestan están en la base del trabajo del historiador y deberían estarlo en la de la enseñanza de la Historia, mostrando, frente a la linealidad y univocidad que domina la Historia escolar, la existencia de realidades sociales complejas y problemáticas. El problema, la alteración, el conflicto, forman parte esencial tanto del devenir de lo histórico como del conocimiento que se genera en torno a él.

La problematización de representaciones históricas hegemónicas relacionadas con cuestiones de identidad y alteridad constituye el eje temático de nuestras propuestas. En este sentido, suponen un desafío a la concepción unívoca de los textos escolares y a las metodologías que inciden en la memorización de ese relato lineal. Frente a ello, en nuestras propuestas se plantean problemas en torno a las representaciones hegemóni-

cas o en relación a determinados conceptos, a los que los estudiantes deberán buscar respuestas manejando fuentes diversas.

La literatura didáctica ha dedicado una atención amplia a las metodologías basadas en la resolución de problemas (Pozo, Pérez, Domínguez, Gómez, Postigo, 1994; Morales Bueno, Landa Fitzgerald, 2004; Molina, Tamayo, 2006; Barell, Rivas, 2007; Bas Peña, 2011), destacando su aporte en relación al desarrollo de competencias relevantes para el ejercicio profesional y ciudadano, tales como la propia resolución de problemas, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, las habilidades de comunicación -de argumentación y presentación de la información- o el desarrollo de actitudes y valores como la precisión, la revisión, o la tolerancia. En la medida en que se plantean problemas que testifican la existencia de percepciones, visiones e interpretaciones diversas, los estudiantes podrán alejarse de la tentación y comodidad del dogma y de las verdades absolutas y dejar de comprender conceptos y representaciones como constructos estáticos e inmutables.

3- Las representaciones hegemónicas como punto de partida del trabajo en el aula.

Como se viene indicando, nuestras propuestas didácticas parten del análisis de las representaciones hegemónicas para su confrontación posterior con otras formas de representar procesos o conceptos. El análisis de estas representaciones hegemónicas en sus formas diversas (narrativas, iconográficas) y de las significaciones en torno a las que se articulan, tal como proponemos, nos puede ayudar a centrar los temas del currículum en una “zona de confort” y de reconocimiento que puede facilitar el trabajo de acercamiento de los estudiantes a las temáticas planteadas antes de proceder a su movilización. Posi-

bilitará, a su vez, detectar las diferentes formas de apropiación de esos relatos hegemónicos por parte de los estudiantes y permitirá incorporar el análisis de esas distinciones en el aula. Perseguir el origen de estas representaciones hegemónicas, de sus usos sociales y de los procesos de significación que han conllevado de conceptos y acontecimientos, nos invita a introducir en el aula aspectos esenciales de la historia sociocultural del mundo contemporáneo que, sin duda, colaborarán a una mejor comprensión del presente en que viven los estudiantes. Y colaborará a su vez, tal como veremos con los conceptos, a desnaturalizar representaciones que contienen una carga preceptiva considerable.

4- *La pregunta como eje de la dinámica de trabajo*

Evidentemente no sólo es preciso poner los medios, es necesaria también la labor del docente para facilitar el proceso a través de lo que denominaba Hubert *la conducción dinámica de los intercambios*. En la base de esta conducción están las preguntas guía del proceso que han de ser cuidadosamente preparadas por el docente y encaminadas a desarrollar en los estudiantes pensamiento complejo antes que a perseguir la repetición del contenido literal de la fuente a la que, por el contrario, deberán recurrir una y otra vez en sus análisis y preguntar de diferentes maneras. La pregunta se erige así en eje de la dinámica. Si privamos a ésta de cuestionamientos constantes y nos limitamos a proporcionar respuestas, lo que hacemos es despojar a los estudiantes de medios para desarrollar su capacidad de generar por sí mismos conocimiento.

Incluimos en las propuestas didácticas, junto a las fuentes, algunas de las preguntas clave que pueden guiar la conducción de las sesiones de trabajo. Estas preguntas pueden servir

de guía, pero lógicamente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje surgirán muchas otras que puedan irse planteando con la puesta en práctica de la dinámica.

5- *La creación de conflictos cognitivos para la generación de conocimiento*

Echamos mano de un concepto constructivista piagetiano, el de conflicto cognitivo, que ha alimentado profusamente la producción científica sobre la enseñanza en relación a un ya largo debate -que viene produciéndose desde los años sesenta- sobre el *cambio conceptual*. No es nuestro objeto adentrarnos en este debate que, desde la perspectiva de nuestro análisis, se situaría más bien en torno al problema de la *temporalidad* de los conceptos y a las ideas de *resignificación* o *resemantización conceptual*, ya que aceptamos que en ellos se superponen diferentes estratos temporales. Por ello, nuestras propuestas no se centran en propiciar un cambio conceptual en los estudiantes sino en estimular el análisis de las ubicaciones temporales y contextuales de representaciones y conceptos y la reflexión en torno a la vinculación de estas resignificaciones con prácticas sociales concretas. Más allá de ello, la idea de conflicto cognitivo es operativa y se relaciona con la problematización de las representaciones “comunes” u “ordinarias” que describe la psicología social, y por tanto con la alteración de las regularidades, lo que colocará a los estudiantes cognitivamente en una situación problemática que habrán de resolver desarrollando una serie de competencias históricas y de pensamiento crítico. Son las dudas, las preguntas y los conflictos cognitivos que generan las perturbaciones de nuestras representaciones, tal como ocurre siempre en los procesos de aprendizaje, los que nos inducen a la adquisición de nuevo conocimiento.

Oponemos, por ello, en los ejercicios que presentamos, fuentes que confrontan sus representaciones con otras distintas y fragmentos historiográficos que incluyen maneras diversas de significar los conceptos o los procesos históricos que se trabajan, con la idea de provocar en los estudiantes situaciones de conflicto a partir de los cuales puedan ir elaborando por sí mismos su propio conocimiento.

6- La inclusión de la historiografía para el análisis de las representaciones

Cuando hablamos de la inclusión de la historiografía lo hacemos en dos sentidos diferentes. Por un lado, nos referimos a la inclusión de los presupuestos teóricos, metodológicos y temáticos de la historiografía reciente, a los que nos hemos referido en epígrafes anteriores. Ello implicará, entre otras muchas cosas, el abandono de la linealidad del relato escolar y la incorporación de perspectivas que muestran la multidireccionalidad de los procesos históricos, así como la renuncia a la consideración referencial del documento histórico según se ha venido indicando. Por otro lado, nos referimos a la inclusión de fragmentos historiográficos en el desarrollo del proceso didáctico. Es decir, a la conveniencia de abordar este proceso con fuentes históricas, pero también con fragmentos historiográficos.

Si la historiografía constituye en sí misma una forma de significar el pasado, la inclusión de relatos historiográficos es necesaria para perseguir las diferentes maneras de representarlo. En los textos escolares organizados en torno al relato único la historiografía no aparece o, si se incluye algún fragmento de un texto historiográfico, se utiliza como las fuentes para corroborar el contenido que se le ha ofrecido al estudiante en el libro. Pero nunca para contrastar esa posición con otras

posiciones dispares y, por tanto, para reflexionar sobre la complejidad de los procesos sociales que estudian y la del propio conocimiento histórico, o sobre posibles aspectos ausentes en el manual.

Esta ausencia de la historiografía en la enseñanza de la materia afecta directamente a la posibilidad de comprender la naturaleza problemática del conocimiento histórico y le priva de valor formativo y de interés cognitivo y social. Por ello, hemos considerado la necesidad de incluir también fragmentos historiográficos en el desarrollo de los ejemplos didácticos que proponemos.

7- Las fuentes históricas ocupando el lugar central para la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Si bien el título del epígrafe no hace sino indicar una obviedad, como lo es la necesaria utilización de fuentes históricas para la enseñanza y aprendizaje de la materia, no deja de ser una manera de trabajar escasamente practicada en las aulas. Es el texto escolar el que ocupa el lugar central, pobremente nutrido de fuentes que apenas reciben tratamiento didáctico alguno. Sería mucho más interesante que profesorado y alumnado dispusieran de trabajos de recopilación de fuentes de calidad, bien seleccionadas de acuerdo a la edad y a los grandes temas de interés curricular, en lugar de esos tediosos textos escolares cargados de datos que no dejan espacio al ejercicio de la reflexión a partir del trabajo directo con los indicios.

Consideramos necesario, por ello, que los estudiantes manejen continuamente fuentes diversas y confrontadas, testimonios que no actúen de espejo de la narración del libro de texto como es lo habitual, sino que, por el contrario, confronten esa representación con otros puntos de vista, con diferentes

significaciones y relatos. Se persigue que los estudiantes se enfrenten a la evidencia de la pluralidad, de la complejidad del conocimiento histórico, y sean capaces de analizar los diferentes relatos y de interpretar de forma autónoma la cuestión que se les presente a partir de sus análisis. Se trata, por tanto, de que construyan por sí mismos el conocimiento histórico al modo en que lo hace el historiador, a partir del análisis y confrontación de fuentes históricas de naturaleza diversa, en lugar de centrarnos en la memorización de un relato ya elaborado y sin contacto alguno con los testimonios. Se busca que se aproximen a la fuente no esperando encontrar en ella una verdad sino una representación de la realidad por la que se han de preguntar.

De esta forma, se invita a relegar a un segundo plano, si no al olvido, al libro de texto o a que, en caso de utilizarse, sea considerado como muestra más del relato hegemónico y como fuente secundaria que puede aportar datos empíricos, en lugar de ser visto como evidencia misma, como testimonio de verdad y ser utilizado como elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, coincidimos con Dalongeville cuando afirma que “dominar una historia oficial que no conoce más que una sola versión puede tranquilizar ciertas inquietudes..., pero da la espalda a la naturaleza propia de la historia como ciencia, ignorando los procesos de planteamiento del pasado, de construcción de los objetos históricos, las preguntas sobre conceptos, aspectos todos ellos que la caracterizan como ciencia que es. En resumen, estas prácticas no nos parece que ayuden en nada a la hora de formar mentes críticas” (Dalongeville, 2003).

8- *Los conceptos históricos conformando el núcleo de las propuestas didácticas.*

Como relato, la Historia se construye en torno a conceptos que articulan toda la narración. Conceptos históricos de una gran complejidad, que no suelen trabajarse en el aula aun cuando requieren una atención y una dedicación específica y son de difícil comprensión para los adolescentes y jóvenes (Carretero, Pozo, Asensio, 1983). Pretender que los estudiantes comprendan una narración articulada en torno a conceptos polisémicos complejos -que recogen experiencias temporales diversas- sin una dedicación específica por parte del docente al análisis histórico de esos conceptos, conducirá inevitablemente a la confusión y equívoco del alumnado a la hora de interpretar los textos y a usos anacrónicos e incorrectos.

El trabajo de aula con los conceptos históricos es tan imprescindible como complejo. Reinhart Koselleck, padre de la denominada *Historia de los conceptos (Begriffsgeschichte)*, expresaba la imposibilidad de “tratar científicamente la Historia sin aclararse respecto a las categorías en virtud de las cuales se va a expresar” (Koselleck, 1993, 333) y destacaba la necesidad de reparar en la historicidad de los conceptos y en su relación -siempre compleja- con las transformaciones que tienen lugar en la sociedad, en sus significados y usos diversos en el tiempo, en su carácter polisémico, dinámico y relacional (Koselleck, 2004). Para Koselleck, analizar un concepto político significa inscribirlo en el horizonte lingüístico de un período determinado, considerar los diferentes estratos temporales que confluyen en él y, finalmente, releerlo en su relación con otros conceptos desde un concepto estructural actual, relacionado con el problema seleccionado por el historiador. Las categorías de “*espacio de experiencia*” y “*horizonte de expectativas*”, de nítida componente antropológica, le servirán de base para una

teorización de los tiempos históricos y para el propio análisis de los conceptos. Conceptos que surgen con la modernidad, como liberalismo o nacionalismo, se alejan del espacio de la experiencia que acumulaban conceptos de tiempos anteriores y remiten a un horizonte de expectativas propio de esa modernidad. Por otro lado, en la medida en que los conceptos recogen experiencias y expectativas de cada pasado, la historia de los conceptos constituye una herramienta imprescindible de la historia social.

El análisis de los conceptos nos permitirá, como vemos, profundizar con los estudiantes en una cuestión tan fundamental como la temporalidad histórica. En la medida en que los conceptos recogen experiencias del pasado a largo plazo nos adentran en la larga duración, en la “long durée” braudeliana. Pero a su vez, si analizamos la carga de experiencia y expectativas que contiene cada concepto como propone Koselleck, podremos adentrarnos en otras categorías temporales como las de cambio, transformación o innovación. La mezcla de pasado, presente y futuro que contienen los conceptos nos introduce a su vez en las diferentes temporalidades que convergen en ellos en cada momento.

Al margen de esto, si buscamos en la enseñanza de la Historia la formación de una ciudadanía crítica, consciente y con una “mente abierta” a la innovación, a la transformación y al cambio, el análisis histórico de los conceptos nos brinda una oportunidad especialmente interesante para el propósito. Con demasiada frecuencia, si no de manera habitual, escuchamos a políticos, tertulianos o comentaristas de la actualidad utilizar conceptos políticos absolutizándolos, otorgando a los preceptos que contienen un estatus casi natural. Este uso anacrónico de los conceptos es una tendencia que observamos también en la mayor parte de las películas históricas o de las novelas

así denominadas, lo mismo que de videojuegos, teleseries y de otros productos de consumo cultural. Observamos un uso frecuente del anacronismo en los propios estudiantes que, con un grado de Historia, realizan un master en Formación del Profesorado para incorporarse a la docencia. No escapa el uso del anacronismo entre el propio profesorado de la materia. Incidir en un estudio de todos esos conceptos absolutizados que orientan la vida práctica de los sujetos es hacer conscientes a los actores sociales de su estructura temporal y, por tanto, ayudarles a conducir su acción de forma más crítica y reflexiva. El análisis de los conceptos posibilita a los agentes políticos y sociales hacerse conscientes de las estructuras temporales en que se inscriben sus actos. Al mostrar las contingencias y ambigüedades a las que se han visto sometidos los significados de los conceptos, se desabsolutizan sus pretensiones y aumenta la posibilidad de que se utilicen de forma más rigurosa, prudente y responsable, también conceptos análogos.

En la propuesta de Bain (2005), la manera de mejorar la calidad de la enseñanza de la materia pasaría por organizar el currículo en torno a conceptos e ideas clave y a interrogantes centrales. Propuesta por la que apostamos que, sin duda, incidiría en la mejor comprensión de la historia. ¿Realmente se puede adquirir una buena comprensión de la Historia de España, sin analizar previamente, con el concurso de las fuentes, el concepto de España y sus distintas significaciones históricas? ¿Cómo no explicar a los estudiantes el tema del “Descubrimiento de América” sin analizar la carga semántica de ambos conceptos? ¿O cómo no hacerlo con tantos otros conceptos de fuerte carga ideológica que se manejan en programas y textos, como el de “invasión”, el de “civilización”, o el de “Reconquista”? Un concepto, por cierto, ampliamente cuestionado por la historiografía académica que vemos aparecer de nuevo

en el lenguaje político de la extrema derecha española, retomando un constructo de los historiadores que escribían en el siglo XIX la historia de la Nación, que fue profusamente utilizado por el General Franco en los tiempos de su “Cruzada”. Los ejemplos didácticos que proponemos se articulan en torno a éstos y otros conceptos históricos.

El trabajo con los conceptos históricos requiere: determinar la orientación temporal del concepto; perseguir sus transformaciones a lo largo del tiempo; especificar contra qué otros conceptos opera en cada momento; delimitar el proyecto en el que se inscriben las resignificaciones y el uso retórico del concepto; finalmente, traducirlo al lenguaje actual contemplado desde la perspectiva del largo plazo.

Las propuestas didácticas

Precisamente aquella búsqueda de hilos que conecten la reflexión en torno al pasado con la del presente es la que ha guiado la elección de nuestras propuestas didácticas. Las reflexiones a las que invitan, relacionadas todas ellas con la *identidad* y la *alteridad*, cobran una importancia capital ante la realidad de la globalización y de los movimientos migratorios asociados a ella. Es una reflexión necesaria desde un punto de vista ético, en una Europa que parece anestesiada ante el dolor y el sufrimiento de miles de personas que cruzan el Mediterráneo huyendo de la guerra, de la miseria o de la desesperanza y que vuelve la vista hacia otro lado ante el drama. Es sin duda oportuna desde el punto de vista político, cuando vemos a esa Europa reaccionar replegándose en actitudes identitarias excluyentes y extremas que poco a poco van mostrando su más indeseable y peligrosa deriva. Y es la invitación a un debate social ineludible, ante la realidad multicultural de las socie-

dades actuales y la convivencia de identidades múltiples y de distinta naturaleza.

Mostrar, con fuentes diversas, la heterogeneidad de actores históricos y de relatos, escuchar las voces de esos “otros” que eran ignorados en la historia oficial, tratar de reconocer a esos “otros” tal como eran o son, y no como queríamos que fueran en relación a una identidad colectiva, son propuestas que educan en la tolerancia, cada vez más necesaria en nuestras sociedades. El análisis que se propone, relacionado con la historicidad de las representaciones y conceptos, previene a su vez contra las absolutizaciones y naturalizaciones que se hace de ambos en el lenguaje coloquial y político, contra los predicadores de esencias eternas. El propósito último de estas propuestas no es otro que el de formar en los valores de respeto, justicia, igualdad y tolerancia de manera que repercuta en la práctica social y ética de los estudiantes y el de fomentar un sentido crítico que les permita ejercer una ciudadanía responsable y consciente.

En relación a la estructura de los capítulos que integran este libro aparecen divididos en dos partes claramente diferenciadas. En la primera de ellas se presenta el problema histórico a tratar, se analizan las representaciones hegemónicas que se han expandido en torno a él y se plantea la problematización de esas representaciones con el aporte teórico y metodológico de corrientes historiográficas recientes. La segunda parte ofrece al profesorado interesado una propuesta didáctica que integra fuentes históricas para trabajar en el aula y una batería de preguntas guía con las que poder llevar a cabo el proceso didáctico. La diversidad y riqueza de los materiales que aportan los autores de cada capítulo convierten el volumen en un instrumento de gran utilidad para aquellos docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato que traten de superar las

visiones etnocéntricas (eurocéntrica y nacionalista) del currículum y de los libros de texto y de ir más allá del positivismo arcaico de la historia escolar.

Andrea María Ordóñez, siguiendo un camino abierto por Reinhart Koselleck y su *Historia de los conceptos*, plantea una *Didáctica del concepto de España*. Adoptando la perspectiva braudeliana de la larga duración, va persiguiendo las diferentes significaciones atribuidas al concepto con un rico acopio de fuentes iconográficas, cartográficas y documentales. Así, veremos sucederse significaciones diversas: desde las primeras consideraciones de carácter netamente *espacial*, territorial, de índole *geográfica*, pasando por las de naturaleza *teológica*, político-providencial del mundo medieval, hasta la resignificación *laica*, político-nacional del liberalismo, que perdura en textos escolares y que fuera llevada a la exaltación y máxima difusión durante el período franquista. En la actualidad se puede constatar como el trinomio España/Estado/Nación que daba legitimidad al Estado liberal que se conformó en el siglo XIX pervive con plena vigencia como representación hegemónica. Aunque, ciertamente, nuevas formaciones políticas han impulsado a determinados partidos a reformular el concepto de España como “Nación de naciones”, ya en el marco del Estado de las Autonomías. Despojar al concepto de España del carácter natural, esencialista y ontológico que se le concede en el discurso político y contemplarlo desde una perspectiva temporal parece especialmente oportuno hacerlo en un Estado que arrastra un problema de articulación territorial desde sus orígenes como tal, y es una reflexión que nos invita a ejercer una ciudadanía más informada y sensata. Consideramos de un gran interés para la comprensión de la naturaleza política (nacionalizadora, identitaria) de la asignatura Historia de España, que tiene un carácter obligatorio para todos los estudiantes de

Bachillerato, comenzar con el análisis de las diferentes significaciones históricas del propio concepto que da nombre a la asignatura.

La identidad, ya sea individual o colectiva, se construye siempre en contraposición a lo distinto, a lo no propio, a la alteridad. Decir qué es lo propio requiere referirse a algo otro que es ajeno, que es extraño. En cualquier época histórica los grupos humanos organizados han mostrado temor ante otros grupos diferentes que generalmente son percibidos como amenaza. En su capítulo, *Identidad y alteridad: el ejemplo de Roma y los bárbaros*, Luis Vallejo nos lo muestra con el ejemplo de Roma y los grupos germanos que fueron asentándose en el territorio del Imperio Romano que, de forma que se asemeja en algún aspecto a lo que sucedió con los judíos durante la Edad Media o que ocurre hoy en Europa con los emigrantes de África, eran percibidos por muchos como los causantes de buena parte de sus desgracias, si bien la historiografía académica ha puesto claramente en tela de juicio el valor histórico de esta acusación. Por medio de fuentes romanas, ya que los pueblos germanos fueron ágrafos o poseyeron escrituras no conocidas o percederas, el autor va mostrando los mecanismos a través de los cuales se construye la representación del “otro”, que no será sino el reflejo de la propia consideración de sí mismos y de su identidad romana. Con su propuesta y los materiales que aporta, el autor del capítulo invita a los estudiantes a una reflexión de indudable actualidad.

Finalmente, Nicolás Pozo, en el capítulo *La llegada europea a Abya-Yala y la invención de América. Una propuesta didáctica a partir de las representaciones del descubrimiento y la conquista de América* pone en entredicho las representaciones hegemónicas relacionadas con la empresa castellana. Plantea el cuestionamiento de los conceptos de “descubri-

miento”, “conquista” y “América” con fuentes que oponen al relato oficial el indígena, y que muestran la presencia de procesos de hibridación que pondrían en tela de juicio la existencia de una auténtica conquista en el plano cultural, o la de un descubrimiento unidireccional tal como se representa en el relato oficial. Siguiendo la propuesta de Serge Gruzinski en alguno de sus trabajos (2000), Nicolás Pozo ofrece a los estudiantes diversas pistas que revelan combinaciones de ideas y costumbres entre colonos e indígenas, conduciéndolos a través de la lectura de los signos y yendo, por tanto, más allá de la literalidad del documento, hacia una reflexión sobre el sincretismo, la hibridez y el mestizaje que no puede ser más actual. Las mezclas de cualquier otra época y de otros espacios geográficos pertenecen también a nuestro tiempo. Incide, con todo ello, en el abandono de la idea de la historia como proceso evolutivo lineal para mostrarla, en cambio, en su complejidad y movimiento multidireccional.

El mismo modelo que proponemos podría aplicarse a muchos otros temas del currículum de Educación Secundaria y Bachillerato. Procesos como el del colonialismo europeo, por ejemplo, darían pie, como se hace en el capítulo de Nicolás Pozo, a integrar el relato de los pueblos colonizados, a mostrar la multidireccionalidad de aquel proceso que se les presenta en los textos escolares desde una perspectiva marcadamente eurocéntrica y a incorporar planteamientos de aproximaciones historiográficas recientes en la línea que indicamos. Otros temas, como por ejemplo el de la crisis de las democracias de los años 30 y el surgimiento de los totalitarismos, nos permitirían a su vez conducir la reflexión hacia cuestiones de desgraciada actualidad, también en relación con la identidad y la alteridad. Se trata, como todos sabemos, de un fenómeno histórico que vino acompañado de una fuerte componente de exacerbación

identitaria y de exclusión del “otro” a escala masiva. La oportunidad de las reflexiones que puede suscitar un tema como este no necesita ser recalcada, en un momento de crisis de la identidad democrática europea y de crecimiento de las reacciones antieuropeístas y nacionalistas extremas que vienen espoleadas por el fenómeno migratorio. Por limitaciones obvias de espacio hemos reducido a tres nuestras propuestas, con la esperanza de se pueda continuar trabajando en un futuro en la línea que planteamos.

Esperamos que estas propuestas contribuyan a estimular el interés de los estudiantes y a impulsar una enseñanza de la Historia renovada en sus planteamientos teóricos, metodológicos y temáticos y conectada con las preocupaciones e inquietudes actuales. Alejada, por tanto, de los postulados positivistas que conducen la historia escolar y de la visión etnocéntrica de su relato -marcadamente identitario- y abierta, por el contrario, a múltiples agentes históricos y narrativas. Porque escuchar al “otro” -sea del signo que sea- y tratar de comprenderlo desde su propio relato es una necesidad en las sociedades multiculturales actuales para propiciar una convivencia no conflictiva, lo que, indudablemente, ha de ir apoyado por medidas legales. Es preciso favorecer el modelo que proclama el profesor Pérez Garzón de “ciudadano multicultural”, “que alcanza una nueva síntesis de ciudadanía entre la diversidad cultural y la igualdad democrática” (Pérez Garzón, 2002, 21). Confiamos, a su vez, en que el análisis temporal de los conceptos que se manejan en el lenguaje político, que lleva inevitablemente a desnaturalizarlos, ayude a los estudiantes a alejarse de absolutizaciones potencialmente peligrosas y a actuar como ciudadanos con capacidad de analizar críticamente el presente y proyectar un futuro de igualdad, de solidaridad y de justicia.

Las propuestas que se presentan son el resultado del trabajo en equipo realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente *Diseño de un modelo didáctico para la enseñanza y aprendizaje de la Historia a partir de las representaciones sociales de los estudiantes*, desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Los autores de los capítulos son historiadores especializados en los períodos en los que se centran sus problemas históricos, salvo en el caso del concepto de España que abarca diferentes períodos y lo realiza una medievalista. Todos ellos han puesto en práctica sus propuestas en aulas de secundaria y las han mostrado en el Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato de la Universidad Complutense de Madrid dando pie a caldeos e interesantes debates sobre cuestiones que nos afectan a todos los seres humanos. Esperamos que, con la ayuda de las fuentes históricas que presentamos, puedan seguir propiciándose debates sobre temas tan vigentes como urgentes de abordar en nuestras sociedades.

Bibliografía

- Alegre, J. R. (2002). Giro lingüístico y corrientes actuales de la filosofía. Influencias wittgensteinianas *link permanente: <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/2002/02-Humanisticas/H-011.pdf>* (3 de junio de 2016, 19(05).
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Astolfi, J. P. (1993). Placer les élèves en «situation-problème». *Probio-Revue*, 16(4), 311-321.
- Bain, R. (2005). Cómo aprenden los estudiantes de historia en el aula de clases. “¿ Ellos pensaban que la tierra era plana?” Aplicación

de los principios de Cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria. DONOVAN, S.; BRANSFORD, J. *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington DC: Editorial de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos.

Barell, J., Rivas, P. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Bas Peña, E. (2011). Aprendizaje basado en problemas. *Cuadernos de Pedagogía*, (409), 42-44.

Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir à l'école, en formation d'adultes*. París, Francia: ESF.

Bourdieu, P. (2016). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Barcelona, España: Taurus.

Burke, P. (1996). Historia cultural e historia total. En I. Olábarri y F.J. Caspítegui (Dir.), *La nueva historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad* (pp. 115-123). Madrid, España: Ediciones Complutense.

Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?*. Barcelona, España: Paidós.

Cabrera, M. Á. (2001). *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad* (Vol. 30). Universitat de València.

Carretero, M., Pozo, J. I., Asensio, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 6 (23), 55-74.

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre prácticas y representaciones*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, (2), 3-12.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. Vol. 1. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana.
- De Vecchi, G., Carmona-Magnaldi, N. (2015). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. París, Francia: Hachette éducation.
- García Canclini, N. (1984). Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular. *Nueva sociedad*, 71, 69-78.
- Giacaglia, M. (2002). Hegemonía. Concepto clave para pensar la política. *Tópicos*, (10).
- Giordan, A., & De Vecchi, G. (1988). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla, España: Diada.
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Tucumán, Argentina: Nueva Visión.
- Gruzinski, S. (2000). *El pensamiento mestizo*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Hernández Sandoica, E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales: escribir historia hoy*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Hobsbawm, E. (1988). Introducció: L'invent de la tradició. *Eric Hobsbawm y Terence Ranger. L'invent de la Tradició*. Vic: Eumo.
- Huber, M. (2004). La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, (3), 29-38.

- Jenkins, K., Munslow, A. (2009). *Repensar la historia*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación, 21*.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, España: Paidós.
- Koselleck, R. (2004). Historia de los conceptos y conceptos de historia. *Ayer, 27-45*.
- Le Goff, J., Vasallo, M. (1995). *Pensar la historia*. Barcelona, España: Altaya.
- López, F. (2011). El giro lingüístico de la filosofía y la historiografía contemporánea. *Revista Mañongo, 19(37)*, 189-213.
- Meirieu, P. (1988). Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème. *Cahiers pédagogiques, 262*, 9-16.
- Molina, X. M., Tamayo, M. D. B. (2006). Aprendizaje basado en problemas. *Innovación Educativa, 6(35)*, 1-12.
- Morales Bueno, P., Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoría: Ciencia, Arte y Humanidades, 13*.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul.
- Moscovici, S. (1981). Representaciones sociales. *Universidad Complutense de Madrid*.
- National Research Council. (2004). *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom*. National Academies Press.

- Pérez Garzón, J. S., Manzano, E., López Facal, R., Rivière, A. (2000). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica.
- Pérez Garzón, J.S. (2002). Usos y abusos de la Historia. *Gerónimo de Uz-tariz*, 17/18, 11-24.
- Pozo, J. I., Pérez, M. D., Domínguez, J., Gómez, M. A., Postigo, Y. (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.
- Rivière, A. (1992). *Historia, historiadores e historiografía en la Facultad de Letras de la Universidad Complutense de Madrid (1843-1868)*. (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones)
- Rivière, A. (2000). Envejecimiento del presente y dramatización del pasado: una aproximación a las síntesis históricas de las Comunidades Autónomas españolas (1975-1995). In Pérez Garzón et al., *La gestión de la memoria: la historia de España al servicio del poder* (pp. 161-220). Barcelona: Crítica.
- Rosa, A., Bellelli, G., & Bakhurst, D. (2008). Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 169-197.
- Ruiz Guadalajara, J. C. (2003). Representaciones colectivas, mentalidades e historia cultural: a propósito de Chartier y el mundo como representación. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 24 (93).
- Spiegel, G. M. (2006). La historia de la práctica: nuevas tendencias en historia tras el giro lingüístico. *Ayer*, 19-50.

Didáctica del concepto de España

Andrea María Ordóñez Cuevas

Cuando yo empleo una palabra – insistió Tentetieso en tono desdeñoso – significa lo que yo quiero que signifique... ¡Ni más, ni menos!

La cuestión está en saber – objetó Alicia – si usted puede conseguir que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.

La cuestión está en saber – declaró Tentetieso – quién manda aquí... ¡si ellas o yo!

Lewis Carroll (A través del espejo y lo que Alicia encontró allí)

España es un concepto complejo que ha evolucionado de manera significativa a lo largo del tiempo, pasando de ser una referencia meramente geográfica a articular todo un discurso nacionalista³. La españolidad se fundamenta sobre la base de una historia común que los especialistas han tratado de remontar en el tiempo hasta la ocupación de la península por sus primeros pobladores. Para ello, el concepto de España ha sido utilizado, y manipulado por las autoridades e instituciones públicas casi desde su misma creación, puesto que dotar de significado político a una unidad territorial permite asimilarla, dominarla y reconfigurarla para cumplir con las necesidades de un interés determinado. A lo largo de las páginas siguientes trataremos de poner en relieve y de revisar las diversas con-

3. Autores clásicos y ampliamente reconocidos han defendido esta pervivencia a lo largo del tiempo, con obras ampliamente conocidas como *Historia de los heterodoxos españoles* de Menéndez Pelayo, *La España del Cid* de Menéndez Pidal. Mientras que otros autores como García Escudero, J. (1944) que crítico la idea de España propuesta por Menéndez Pidal, o Maravall han discutido esa continuidad unitaria reflejando en su libro *El concepto de España en la Edad Media* sobre las particulares identidades surgidas en la Península Ibérica durante el medievo.

cepciones que se han ofrecido del concepto a lo largo de la Historia.

La idea de España varía en función del proyecto que se intenta legitimar, mediante la construcción de un relato continuado al servicio del poder (Pérez Garzón, 2000). Estas historias “nacionales” no son más que un constructo basado en la existencia de un “*continuum*” histórico que permite remontarse a los orígenes de “la nación” a través del relato de un pasado histórico común. A través de estos proyectos nacionalistas surgidos en el siglo XIX, la Historia pasa a presentarse como una suerte de destino universal según el cual la nación ha existido desde el principio de los tiempos y cómo tal se ha ido construyendo desde que los grupos sociales adquirieron la noción de comunidad (García de Cortázar Ruiz de Aguirre, 2005; Álvarez Junco, 2001 y Orlandis, 1987).

Este tipo de construcciones de continuidad no surgen en la época contemporánea, si no que son esenciales para la formulación de cualquier tipo de identidad y son, a su vez, el resultado de un largo proceso ideológico en el cual la legitimidad de los poderes fácticos dependía en cierta medida del pasado. Sirva como ejemplo el caso de Alfonso X, que en su *General Estoria* y su *Estoria de Espanna* retrasa el origen de la monarquía castellana hasta su origen bíblico, de la misma manera que el currículum de la asignatura Historia de España comienza con la llegada de los primeros homínidos a Atapuerca durante el Paleolítico Superior. No es casualidad que la Historia de España sea la única materia (junto con las vehiculares y la lengua extranjera) que se considera obligatoria en las pruebas de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). Construir una asignatura de carácter nacional como una Historia de España requiere, al menos, una pretensión de existencia de una identidad o espacio que pueda denominarse

como tal, pero es necesario plantearse, más allá del discurso nacionalista, qué es España y cómo el concepto actual puede o no adaptarse al momento histórico que se pretende explicar.

Las primeras referencias al territorio que ocupará posteriormente España tienen un origen discutido. La mayor parte de los filólogos están de acuerdo en afirmar que se trata de una derivación del fenicio *I-shepam-im* (García y Bellido, 2003) pero determinar el significado de esa raíz ha resultado controvertido entre los filólogos. Recientemente se ha propuesto como hipótesis que el significado originario fuera “tierra de metales”. En cuanto al término griego para referirse a la península, *Iberia*, resulta más fácil de definir dada su pervivencia, prácticamente inmutable hasta la actualidad (Domínguez Monedero, 1983).

Partiendo de esta premisa filológica podríamos afirmar que el concepto de España no existe como tal al menos hasta el periodo fenicio y que su derivación proviene del latín, por lo tanto, sería imposible de rastrear al menos hasta la antigüedad clásica. De la etimología surge una pregunta evidente y profundamente relacionada con la construcción misma de la asignatura de Historia de España. Si la noción de España como espacio territorial no existe hasta la llegada de los fenicios a la Península Ibérica, ¿podemos considerar que en la Prehistoria existía España?

Por último, la palabra latina *Hispania* es la que resulta más interesante para plantear este tema, puesto que nuestro concepto es una derivación lingüística directa (*Hispania* – *Ispania* – *Spania* – *Espanna* – España), tal como demuestran las fuentes medievales en el proceso de construcción de lo que serán las lenguas romances, así como sus formas catalanas (*Espanya*) y portuguesa (*Espanha*). Curiosamente, en un esfuerzo por diferenciar entre la “España actual”, decimonónica y nacional, y la

España antigua y medieval, muchos historiadores han preferido mantener la grafía latina, *Hispania*, en lugar de su versión romance para evitar posibles malinterpretaciones que asocien la España contemporánea con el concepto medieval (Dalgalarondo, 2007). Siendo conscientes o no de ello, al hacerlo están rechazando de manera tácita la interpretación nacionalista, pero renunciando a su vez al uso de la palabra “España”.

Se trata de un término extendido y difundido, pero cuyo significado ha variado considerablemente a lo largo de los siglos. Por este motivo es necesario recurrir a los planteamientos metodológicos de diversas escuelas historiográficas para poder analizar la evolución y construcción discursiva de la idea de España. Partiendo del posmoderno giro lingüístico y del análisis discursivo que viene desarrollándose en la historiografía desde los años 90 hemos construido nuestro modelo interpretativo. Nuestra intención es que pueda cumplir una función didáctica que permita al alumnado de secundaria contraponer ideas, visiones y perspectivas sobre lo que es España e incorporar esta metodología en el análisis de otros conceptos muy presentes en la vida pública y el lenguaje político de manera que se favorezca el desarrollo del pensamiento crítico.

No es reciente el planteamiento de la Escuela de Annales sobre la necesidad de focalizar el estudio histórico sobre la “*Longue Durée*”. No en vano, Fernand Braudel (1949) dedicó su obra magna al estudio del Mediterráneo en tiempos de Felipe II, un proyecto ambicioso que combina las perspectivas de la “Historia Total”, planteadas por la primera generación, con su propia metodología que diferenciaba entre la larga duración, la coyuntura y los acontecimientos. Sobre esta base establece una serie de relaciones causales a través de las cuales se podía entender el largo proceso histórico de configuración del espacio mediterráneo en el siglo XVI.

Para estudiar un concepto como el de España es necesario plantearlo en términos de larga duración, puesto que no se trata de un proceso histórico o un acontecimiento, sino de un concepto complejo y cambiante que requiere además de otras perspectivas relacionadas con los estudios postestructuralistas de la filosofía que se han visto reflejados en la Nueva Historia Cultural, la Antropología Histórica o la Historia Comparada. A pesar de que pronto se cumplen 70 años de la publicación de la gran obra braudeliana, sus planteamientos historiográficos no han logrado traspasar la barrera del academicismo para penetrar en la educación secundaria.

Desde un punto de vista puramente conceptual es necesario tener en cuenta los nuevos modelos analíticos aportados por la posmodernidad a través de lo que se conoce como “el giro lingüístico”, que desde la filosofía analítica ha trascendido hacia los estudios historiográficos. Un nuevo paradigma que no se limita a reflexionar sobre qué dicen las fuentes, sino que se plantea las diversas interpretaciones políticas, sociales y culturales que hay detrás de la propia formulación de los discursos (Rorty, 1990). Se ha introducido la idea de que los significantes tienen una conciencia propia que varía a lo largo del tiempo, pero es un proceso que únicamente es asumible, en la mayoría de los casos, dentro de un análisis de Larga Duración puesto que, aunque el término perdura en el tiempo, el significado se modifica en base a las referencias coyunturales del público al que se dirige.

Gracias a estas nuevas perspectivas se pueden ir sustituyendo las verdades absolutas y los grandes relatos historiográficos por reflexiones más profundas que tengan en cuenta diversos factores y, en nuestro caso, que analicen el papel de los conceptos en la construcción del discurso. Esta misma premisa ya se ha utilizado para poner de relieve las visiones olvidadas por

los grandes discursos históricos; la historia de las minorías, de los pueblos, de género; respondiendo, en gran medida, a las inquietudes de la posmodernidad y de las nuevas perspectivas historiográficas, puesto que permiten arrojar luz sobre los sujetos que han sido abandonados o silenciados por el discurso hegemónico, de los que encontramos varios ejemplos en este mismo proyecto.

Pero para poder introducir estos avances en la enseñanza de la Historia es necesario clarificar los usos y abusos que de ella se hacen (Pérez Garzón, 2002), y hacer consciente al alumnado de que no existen los relatos inocentes, pues detrás de cada término, proceso o acontecimiento existe un marco social y cultural de referencia que responde en la mayoría de los casos a los intereses del discurso hegemónico.

El análisis de conceptos como el de “España” permite poner en práctica esta reflexión teórica trasladando de manera progresiva las nuevas metodologías e incorporándolas a la lógica social, lo que favorecerá el desarrollo del pensamiento crítico.

Junto a la idea de España se desarrollan una serie de conceptos que tienen como propósito legitimar o justificar este discurso nacionalista, puesto que necesita del pasado para construir su modelo ideológico. Términos como monarquía, (Thompson, 2005), legitimidad, honra, guerra o poder se analizan mediados por las necesidades de la contemporaneidad (Koselleck, 2004), obviando en muchos casos que los contextos culturales, sociales y políticos en los que se desarrollaron poco o nada tienen que ver con las mentalidades actuales. Se logra así crear un discurso según el cual la génesis de España se sitúa en aquellas comunidades prehistóricas que se asentaron en las estepas castellanas y en las cuevas cantábricas. Con el paso de los siglos se van incorporando otros significantes

interesantes como el de conquista, invasión, descubrimiento o barbarie. No es casual que la mayor parte de los libros de texto utilicen el término “conquista” para referirse a Roma y a la ocupación de América y, sin embargo, cuando se habla de los pueblos germanos o de al-Andalus se prefiera usar “invasión” (Gómez Moreno, 2000).

Quizás el ejemplo más sencillo de explicar lo encontramos con el concepto de *Reconquista*, que ha sido ampliamente rebatido académicamente. (García Fitz, 2010; Ríos Soloma, 2011). Este debate nos permite plantear hasta qué punto la perspectiva contemporánea se interpone o influye en el relato que construimos sobre el pasado. Pues, en las crónicas medievales no aparece dicho término, sino que, cuando se hace referencia al proceso de expansión de los reinos cristianos lo más habitual es encontrar el término *restauratio* que posee una connotación providencial mucho más marcada. No se trata, por tanto, únicamente de una conquista militar, si no que incluye un componente religioso, según el cual los godos habían sido castigados por sus pecados con la ocupación islámica. Solo la misericordia de Dios les permitirá restaurar aquella España goda, siempre y cuando sigan los preceptos de la fe. También se pueden encontrar conceptos como guerra santa o cruzada hispánica para referirse a periodos más tardíos (García Fitz, 2010; Palacios Ontalva, Ayala Martínez, Henriett, 2016).

A pesar de las reticencias de la academia, la noción de *Reconquista* no deja de aparecer en los currículos escolares. Este concepto es, por tanto, el resultado de la pretensión nacionalista construida desde la contemporaneidad para dotar de una significación política a la unidad de España. Se antoja necesario crear un proceso de unificación programado y proyectado para poder justificar y legitimar la existencia de la unidad española, una unidad que, de otra manera, no podría consagrarse hasta

el reinado de Felipe V cuando se haga realmente efectiva a través de los planes de centralización político-administrativa. Sin embargo, la necesidad de construir un sentimiento nacional durante el siglo XIX y XX ha permitido a historiadores de renombre como Menéndez Pidal o Sánchez Albornoz construir un discurso marcadamente nacionalista en su relato historiográfico.

Menéndez Pidal consagró gran parte de su carrera académica a la historiografía medieval, es decir, al estudio y análisis de la crónica, siendo promotor de un sinfín de ediciones críticas. Además de su pormenorizado estudio sobre la España cívica. De nuevo, no es baladí esa construcción del concepto de España en relación con la figura del Cid Campeador. Al que los medievalistas consideran un mercenario afortunado, en el imaginario colectivo se ha consolidado como uno de los grandes héroes de la *Reconquista*. Siguiendo esta premisa, el relato mítico sobre la conquista de Valencia ha permitido imponer cierta supremacía castellana sobre el territorio peninsular. De esta manera, antes de que Jaime I incorporara los territorios valencianos a la Corona de Aragón, el Campeador y con él, Castilla (y, por tanto, España), ya lo había hecho.

El estudio del concepto de España, su evolución histórica y su uso político, pretende servir como excusa para que el alumnado de secundaria alcance ciertos objetivos básicos. Que sean capaces, en primer lugar, de identificar y comprender que los conceptos no son realidades unívocas e inmutables, sino que se modifican a lo largo del tiempo. En segundo lugar, que las modificaciones en los significados de estos conceptos respondan a intereses ideológicos, políticos o culturales que explican su uso y que debemos conocer las motivaciones que llevan a su modificación, apropiación y utilización. Se trata, por tanto, de un proceso de resignificación conceptual que permita desa-

rollar una concepción propia y personal no delimitada por la ideología imperante. En tercer lugar, se plantea la posibilidad de que los alumnos sean capaces de aplicar este mismo proceso siempre que se encuentren con términos y conceptos conflictivos, tanto en el aula como fuera de ella, con la intención de que desarrollen su propia concepción de lo que es España. Una idea construida de manera meditada sobre las bases del razonamiento crítico obtenido a partir del estudio de las fuentes históricas y dotar a los conceptos de significado en función de su uso contextual.

En definitiva, hacerles comprender el uso político e ideológico que se hace de la Historia y de cómo las autoridades tienden a imponer determinadas connotaciones a los conceptos en función de sus intereses, construyendo así un relato dominante que no se corresponde necesariamente con la realidad histórica. Un programa ideológico que acaba imponiéndose en la mentalidad colectiva a través de aspectos tan básicos, como puede ser el nombre de una asignatura, aspecto del que muchas veces ni siquiera somos conscientes:

La idea de España: reflexiones en torno a la construcción de un concepto político

Para poder analizar la construcción del concepto de España y su transmisión a lo largo del tiempo es necesario detectar y conocer las representaciones sociales que de él existen y cómo se transmiten. Resulta sencillo constatar estas ideas a través de los medios de comunicación, los libros de texto o cuestionando a nuestro entorno más cercano.

La idea hegemónica de España forma parte de un relato de larga duración que se ha ido componiendo desde el siglo XIX, cuando el Estado-nación se plantea la necesidad de construir

una identidad común. A través de este relato se formaliza el discurso patriótico que pretende defender los intereses de la burguesía liberal en su crítica al absolutismo. Pero para poder articular este discurso es necesario reconfigurar la mentalidad popular, generar un relato, transmitirlo y conseguir convencer a la población de que la participación bélica, política y electoral responde a la necesidad secular de defender “nuestra frontera” frente a la alteridad (Álvarez Junco, 2011).

Partiendo de una noción de alteridad, la idea de un “nosotros” frente a un “ellos” deja de fundamentarse sobre las relaciones de interdependencia, la religión o la localización geográfica, para argumentarse sobre la base de la nación. Una nación histórica que genera una identidad común a todos los pueblos de España y que reduce o elimina las diferencias y disensiones internas a favor de la lógica estatal. España es y ha sido el eje sobre el que se ha ido construyendo la Historia nacional. Según esta lógica, cuando los romanos conquistaron Hispania ya tenían en mente una organización unitaria, estatal, administrativa, política y cultural, que es heredada por los visigodos cuyos esfuerzos bélicos se centran en defender esa “unidad”.

La conquista islámica supone un paréntesis en este discurso, “conquista”, que aparece habitualmente en los textos académicos y escolares como “invasión” (Pérez Garzón, 2000). Los musulmanes rompen con la continuidad histórica hispánica, por lo que la mentalidad medieval se centrará en la reconstrucción de esa unidad mediante un largo proceso de *Reconquista*. Así, según el discurso tradicional, cuando don Pelayo desde las montañas astures llama a la resistencia frente al invasor islámico ya tiene en su conciencia firmemente asentada la consecución de la España liberal, independientemente de lo que a este rigor tenga que añadir Carlos Martel o la dinastía Arista.

Este destino unitario se manifiesta en su máximo esplendor con el matrimonio de Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón, responsables últimos de construir esta unidad.

Por este motivo, al cuestionar socialmente ¿Desde cuándo existe España? la respuesta mayoritaria se desplaza a este hito fundacional, Isabel y Fernando, los Reyes Católicos, el “Tanto monta”, el escudo reclamado, resignificado y transformado por el régimen franquista, a pesar de lo mucho que difiere el concepto de España en el siglo XV del actual, tal y cómo plantea De la Torre (1954). Son los Reyes Católicos a los que hace referencia la monumentalidad hispana, el discurso político, la filosofía y la Historia, además de los liberales decimonónicos, Ortega y Gasset y Falange. Incluso nuestros políticos actuales hacen referencia a la existencia de la nación española desde el siglo XV, desde que los castellanos conquistaron Granada y cruzaron el Atlántico hacia ese “Nuevo e hispano Mundo”.

Un destino manifiesto que se concreta cuasi providencialmente con sus sucesores, capaces de ensalzar el nombre de España y colocarlo a la cabeza de Europa y de la Historia. El Carlos I de España y V de Alemania al que se refieren nuestros abuelos, a pesar de que sus intereses estaban más en el imperio alemán que en la península, o Felipe II y su “imperio español” en el que “nunca se ponía el sol”. España aparece entonces como un destino universal, bastante semejante al que defenderá José Antonio Primo de Rivera en sus discursos ante el Congreso (30 de noviembre y 11 de diciembre de 1934): *“España no se justifica por tener una lengua, ni por ser una raza, ni por ser un acervo de costumbres, sino que España se justifica por una vocación imperial para unir lenguas, para unir razas, para unir pueblos y para unir costumbres en un destino universal”*.

Y a pesar del considerable esfuerzo realizado por la historiografía, la política y la filosofía poco o nada tiene este concepto que ver con la idea transmitida por la nación liberal. El concepto de España tiene una larga trayectoria, pero al igual que la monarquía o la democracia, ha modificado sustancialmente su significado con el paso del tiempo, dejando atrás la configuración geográfica de la Iberia griega y la Hispania romana, la construcción providencial medieval o el acumulado territorial hegemónico de la Edad Moderna. Ha sufrido cambios, resignificaciones y variantes a lo largo del tiempo de acuerdo con las necesidades discursivas y definitorias de cada periodo. Sin embargo, el estado liberal, desde el punto de vista teórico, ha implantado la semilla de la nación española tan profundamente en nuestro subconsciente colectivo que en ocasiones resulta difícil determinar dónde empieza España y dónde termina la nación.

Sería necesario un estudio cuantitativo de gran magnitud para analizar con rigor el grado de permeabilidad de estas ideas en el conjunto social y determinar sus márgenes y la existencia de discursos alternativos. No obstante, es sencillo adquirir una idea general sobre lo que este concepto significa para la gran mayoría social, baste con encender la televisión y escuchar a algunos representantes sociales, políticos, periodistas, deportistas, etc. No en vano se suceden las polémicas televisivas y sociales a este respecto.

España no puede dejar de ser un foco de conflicto social en tanto representa a unos y no a otros. Se reivindica la unidad de España, la indivisibilidad del territorio y la lengua desde los estrados políticos, mientras se reniega de la mitad de su identidad. Se defiende una España común e identitaria mientras se reniega de la periferia, de sus lenguas, de sus costumbres, de lo que les identifica como pueblo y que ha marcado su de-

venir histórico⁴. Se reclama el centralismo castellano rechazando la pluralidad aragonesa, se reivindica el sustrato ibérico ignorando la presencia romana, franca, visigótica, islámica. Se perpetúan las festividades religiosas católicas ignorando la presencia de judíos y musulmanes. Se ensalzan los lazos hispánicos que unen América y España, pero se ignora el profundo significado que tiene el Mediterráneo en la construcción de la identidad española, al que Braudel dedica su tesis doctoral. Se pretende imponer un discurso nacional centrado en Castilla y su realidad, su lengua, sus costumbres, su jurisdicción sobre territorios que sólo han recibido ese sustrato cultural en los últimos trescientos años. Se construye una Historia de España milenaria sobre un proyecto político introducido por los Borbones en el siglo XVIII. La identidad española se construye por oposición entre lo ibérico, lo hispano, lo castellano, lo aragonés, etc. Es por este motivo por el que el discurso nacional fragmenta, divide y sucumbe ante la realidad social, porque la patria es incapaz de aglutinar lo verdaderamente hispánico que es la diversidad, en favor de lo castellano.

Explicar conceptos, un reto particular

El uso correcto de los conceptos históricos es básico en la formación histórica y es labor fundamental del historiador definirlos en su propio contexto y utilizarlos correctamente. La abstracción que supone el análisis de los conceptos a lo largo del tiempo ha provocado la aparición de numerosos anacronismos en los libros de texto y en el conocimiento social de la Historia. Estos “malos usos” han fomentado considerablemente la resignificación de conceptos para la legitimación de discursos políticos, en especial los discursos nacionalistas, puesto que permiten extrapolar un término existente en la antigüedad

4. Los programas educativos autonómicos pueden imponer algunas diferencias en este discurso centralista castellano y unitario.

a realidades propias de la contemporaneidad (Pérez Garzón, 2002).

Sobre la significación liberal del concepto de España se fundamenta la asignatura de Historia de España que plantea una clara continuidad espacio temporal que se extiende desde la aparición de las sociedades prehistóricas en el marco geográfico peninsular hasta la conformación de los gobiernos democráticos posteriores a la Transición del año 1978. Alrededor de 100.000 años de Historia se unifican en una única asignatura, que debe impartirse en apenas ocho meses. La extensión del temario unida a las limitaciones temporales que se establecen para impartirlo conlleva, inexorablemente, una reducción significativa en la profundidad del análisis, lo que se traduce en una simplificación de los conceptos y procesos históricos.

Así, se habla de monarquía sin establecer apenas diferencias entre los modelos tardorromanos, la monarquía feudal, autoritaria, absolutista, liberal o parlamentaria. No se incide sobre las implicaciones que el modelo polisinodial aragonés tiene en el desarrollo de los conflictos territoriales contemporáneos. Se reduce la conquista de América a la perspectiva bélica y heroica de los conquistadores sin dedicar apenas mención al sustrato nativo y mucho menos a las implicaciones culturales y sociales que conlleva el proceso de ocupación del territorio. Se reiteran conceptos que llaman a una suerte de unidad de destino a través del tiempo: la unión peninsular de Leovigildo se entremezcla con la búsqueda de la recuperación del territorio “español” a través de la *Reconquista* para culminar con una unión dinástica en tiempos de los Reyes Católicos y una Unión Ibérica con la incorporación de Portugal, sin apenas mencionar las implicaciones jurídicas, políticas e ideológicas que sustentan el concepto de “unidad”. Se abusa del concepto de Monarquía Hispánica aplicando fundamentalmente categorías

castellanistas, sin plantearse lo que suponen los intentos centralizadores del Conde Duque de Olivares en la conformación de revueltas sociales y la pérdida territorial que supondrán. Y como estas un sinfín de simplificaciones que acaban reduciendo la Historia de España a un cúmulo de nombres y fechas que sin solución de continuidad establecen un hilo conductor que nos traslada desde Atapuerca al franquismo, la transición, la entrada de España en la Unión Europea y los gobiernos contemporáneos.

Baste como ejemplo de las pretensiones centralistas y meramente positivistas -que impregnan la Historia de España que se enseña en el bachillerato- que muy recientemente, en el curso 2016/2017, el temario de selectividad se redujo considerablemente en los apartados relacionados con la sociedad, la economía, la cultura y la política exterior. Con particular incidencia en los considerados “epígrafes cortos” que deben resolverse con una extensión recomendada de 10 líneas. De esta manera, influidos por los requerimientos de las pruebas EBAU, la mayor parte de los libros de texto dedican 4 bloques de un total de 12 al periodo comprendido entre el Paleolítico Superior y el gobierno de Carlos III.

Es necesario replantearse las ideas que se reproducen a través del plan de estudios y cómo pueden detectarse para ofrecer una visión más compleja y completa de los procesos históricos.

La importancia de los conceptos históricos ha sido objeto de largos debates historiográficos y ha conducido a la aparición de nuevas metodologías, tal y como plantea Koselleck (2012). A través del estudio de estos conceptos se obtiene un nuevo punto de vista, que permite observar cómo es utilizado por los diferentes agentes sociales, qué connotaciones tiene y cuáles son las representaciones que cada contexto, grupo y periodo

poseen de una misma idea. Ello permite, además, concretar qué conceptos han sido creados *a posteriori* para explicar una determinada realidad histórica, pero que no son propios del periodo, es decir, cuáles se encuentran marcados por la experiencia y describen la realidad existente y cuáles se crean al margen de la realidad histórica.

Sirven también para detectar y analizar cómo los acontecimientos no siempre se corresponden con la idea que de ellos se ha perpetuado a través de un determinado programa ideológico, independientemente de su veracidad. A través de las fuentes, podemos acceder al estudio de las ideas y las mentalidades de cada periodo, lo que nos permite acercarnos a las sociedades antiguas y comprender sus preocupaciones, problemáticas y realidades. Es tarea del historiador diferenciar entre el relato histórico, que se nos ha querido transmitir, y la realidad, entre la historia y la historiografía, entre la propaganda y los hechos, teniendo en cuenta la importancia y las motivaciones de ambas perspectivas y divulgar estos conocimientos entre el conjunto social para que puedan acercarse a la Historia más allá de los convencionalismos, mitos y tópicos. Y es también importante que sea capaz de detectar tanto las presencias discursivas como las ausencias y silencios, los acontecimientos a los que se da un lugar de privilegio en el relato y los que desaparecen o son menospreciados en el juego jerárquico de la construcción historiográfica.

Analizar el concepto de España: una propuesta didáctica

Para entender la evolución de un concepto tan complejo y manipulado como el de España es necesario analizar de manera significativa su recorrido histórico (Anes, 2005). Sin embargo, el grado de abstracción necesario para plantearse preguntas complejas cómo ¿Qué es España?; requiere de una definición

previa de lo que el concepto viene a significar en el contexto actual. Por este motivo, resulta más práctico comenzar el análisis en sentido sincrónico, partiendo de la contemporaneidad, en la que se defina el concepto en toda su extensión, sus usos, tendencias y relatos; para posteriormente retroceder en el tiempo hasta los periodos formativos. De esta forma es posible observar de manera clara la evolución significativa que ha sufrido a lo largo del tiempo.

Por una cuestión de extensión se han limitado el número de fuentes citadas para cada época, puesto que de no ser así resultaría un trabajo demasiado extenso. Sin embargo, resulta factible, esperable y deseable que se incorporen aquellas fuentes que se consideren oportunas en la aplicación práctica de este recurso, puesto que la resignificación del concepto de España es una tarea ardua y compleja que requiere del mayor número de relatos posibles de manera que haya más perspectivas al alcance de los estudiantes. Esto les permitirá realizar un análisis más complejo y crítico de los temas tratados y construir respuestas más profundas, abstractas y meditadas a las preguntas planteadas.

Una vez que el alumnado trate de definir *España* la siguiente cuestión a tener en cuenta será ¿Desde cuándo existe?, algo fundamental si tratamos de reconstruir un relato sobre la Historia de España que se remonte a las pinturas murales de Atapuerca, tal y cómo se ha comentado anteriormente sería necesario un estudio cuantitativo más amplio para realizar esta afirmación. Sin embargo, las respuestas más habituales en el reducido marco de estudio al que se ha tenido acceso ofrecen respuestas como: Los Reyes Católicos, Roma, los visigodos, Carlos I o el imperio de Felipe II. Cuando se cuestiona a contemporaneistas la mayoría está de acuerdo en afirmar que el concepto cristaliza con Felipe V y su Guerra de Sucesión y se

carga de referencias simbólicas e históricas durante la Guerra de Independencia (García Cárcel, 2006).

Para ello ofreceremos una serie de fuentes acompañadas de preguntas guía o indicadores que pretenden ayudar al docente a conducir la lectura y análisis de los textos e imágenes, sin que ello opaque o impida que se añadan reflexiones propias.

Junto a estas cuestiones se incluirá una breve referencia a conceptos que pueden ponerse en relación con la idea de España que resultan de interés para la enseñanza de la Historia y que pueden analizarse y cuestionarse en el aula por sus diversas interpretaciones y connotaciones, tanto de manera individual como ligados a la interpretación del periodo en su conjunto. Términos como: Reconquista, Unidad, Monarquía, Poder, Reino, Península Ibérica, etc.

A través de las siguientes fuentes trataremos de plantear la percepción que se ha ofrecido durante la época contemporánea del concepto de España, cuya formulación ideológica es resultado de los planteamientos de la burguesía liberal del XIX (Álvarez Junco, 2011).

1. Fuentes contemporáneas



Torres Villegas, J. [1852] Mapa de España en que se presenta la división territorial con la clasificación de todas las Provincias de la Monarquía según el régimen legal especial común en ellos. [Figura]. Recuperado de: <http://www.bne.es/es>

El mapa que se presenta, de 1852, muestra una concepción de España como una entidad dividida, en la que encontramos grandes diferencias entre el territorio que ocupaba el antiguo reino de Castilla, los territorios de la Corona de Aragón y los territorios coloniales, tanto en América como en Oceanía. Es resultado de la división generada por los Decretos de Nueva Planta del siglo anterior, tras la Guerra de Sucesión Española y el ascenso de la dinastía Borbón al trono. Lo más interesante de este mapa es la cotidianidad con la que reconoce una realidad simbólica evidente: que existen varias Españas y que, entre ellas, destaca por su constitucionalismo y uniformidad aquel territorio que se corresponde históricamente con el reino de Castilla. Mientras que las referencias a la Corona de Aragón reflejan su propia conflictividad nacionalista, puesto que es una España “asimilada”, tras la Guerra de Sucesión, o el an-

tigo Reino de Navarra o “España Foral” que conserva ciertas particularidades propias de su etapa como reino independiente.

Cuestiones:

¿Es posible que la concepción de la España decimonónica no fuera tan unitaria como el discurso político ha querido transmitir?

¿Qué se pretende transmitir con la diferenciación entre la España “plenamente constitucional” y la “incorporada o asimilada”?

¿Se puede, a través de esta imagen, suponer que existía una diferencia entre el territorio castellano y el aragonés incluso decenios después de su “unión” definitiva con Felipe V?

Conceptos: Unidad, Aragón, Castilla, “constitucional”, “colonial”, “foral”

Sin embargo, como podremos observar en las diferentes fuentes que analizaremos a lo largo de este capítulo, el discurso en ocasiones olvidará estas diferencias de creación, evolución y composición en favor de un discurso unitario y centralista que coloque a Castilla en el centro de la hispanidad y que fuerce esa asimilación identitaria nacional.

Analizaremos ahora dos fuentes del siglo XIX que plantean los mismos principios ideológicos que veremos desarrollados posteriormente en textos del siglo XX. El primer fragmento de la obra de Jovellanos hace referencia a Recaredo, Pelayo y Fernando III como representantes máximos de la monarquía española a lo largo del tiempo. Utiliza la imagen de estos mo-

narcas medievales como referencia simbólica para defender la causa de Fernando VII.

Mi querido amigo: [...] Vm. para cohonestar su ilusión y su partido, supone que España sólo trata de defender los derechos de su rey cautivo. Pase que fuera así. ¿Sería su causa menos honrada, menos justa? ¿Valdrá tanto para ella el usurpador de Nápoles, como el heredero legítimo del trono de Castilla? ¿Valdrá tanto un hermano de Napoleón como el descendiente de Recaredo, de Pelayo, y de Fernando el Tercero? Y cuando España sólo lidiase por la dinastía de Borbón, ¿valdrán menos para ellas los Borbones que los Bonapartes? Pero no; España no lidia por los Borbones ni por Fernando; lidia por sus propios derechos, derechos originales, sagrados, imprescriptibles, superiores e independientes de toda familia o dinastía.

Respuesta del Patriota al afrancesado, Jovellanos

Carta a Cabarrús, Jadraque, 1808.

Cuestiones:

¿Qué interés tiene Jovellanos en remarcar el linaje de los reyes de “España” frente a José Bonaparte remontándose a Recaredo, Pelayo y Fernando III?

¿Por qué elegir además a monarcas hispanos relevantes en la construcción de la identidad católica, castellana y unificadora?

¿Qué importancia puede tener la legitimación histórica para justificar el enfrentamiento frente al francés?

¿Cómo se aprovecha de los referentes históricos, ampliamente reconocibles, para generar una alteridad que oponga lo hispano a lo francés, obviando conscientemente el origen dinástico de los monarcas españoles?

La segunda parte del texto, mucho menos legitimista enarbolaba la bandera de la patria y sitúa al pueblo como el principal referente para protegerla. A pesar de ello, recurre a la historia medieval peninsular para que sus argumentos adquieran una fuerza simbólica.

Conceptos: alteridad, legitimidad, dinastía, patria, pueblo, españolidad.

Para reforzar esta premisa una obra de ese mismo año, publicada por García Cárcel (2006), se refiere a la identidad española a la que adjudica dos mil años de existencia, una idea que repetirá Esperanza Aguirre en un mitin en 2013 y Pablo Casado en 2018 con ocasión de la celebración del 12 de octubre y las elecciones andaluzas de diciembre de ese mismo año⁵. Al margen de la más que cuestionable existencia de la noción de “españoles” como identidad nacional en el siglo II a. C, período de conquista romana de la península, liga su identidad al catolicismo. Según este texto los españoles, supongamos los habitantes de la península, son católicos desde tiempos apostólicos, es decir, desde el siglo I. Sin embargo, la conversión al catolicismo se realiza de manera oficial para Roma en el siglo III y de nuevo en el siglo VI durante el III Concilio de

5. El País, (14, octubre, 2018) DIRECTO | Pablo Casado, líder del PP: “¿Qué otro país puede decir que un nuevo mundo fue descubierto por ellos?” Recuperado de: https://twitter.com/el_pais/status, El Periódico, (18, octubre, 2012) Esperanza Aguirre: “España tiene 3.000 años de historia”, Recuperado de: <https://www.elperiodico.com/es/videos/politica/esperanza-aguirre>

Toledo, reinando Recaredo. De nuevo no es tan relevante la historicidad de las ideas expuestas como el uso que de ellas se hace. Puesto que no se busca la veracidad si no que se pretende construir una identidad común, un *motus* nacional que inspire a participar en el conflicto bélico.

Los Españoles, hace dos mil años que mantienen ese nombre, que componen una sola nación independiente y libre y que profesan la fe católica desde los tiempos apostólicos. A la voz de la patria, libertad y religión ¿cómo no se habían de inflamar los corazones y de levantar las manos de doce millones de almas que se honran con estos amados títulos?

Centinela 1808, García Cárcel (2006)

Cuestiones:

En este fragmento se retrasa la existencia de España al menos hasta la época romana y se hace un llamamiento a la unidad.

¿De qué unidad nos habla el texto?

¿Se puede hablar de “españoles” para referirse a la población de la Península Ibérica en el siglo II a. C?

Conceptos: romanidad, unidad, religión católica, patria, libertad, españoles.

Un siglo más tarde el filósofo español de referencia, Ortega y Gasset, realizará un alegato de características similares en el que ya no clamará por la religión sino por la patria, una patria que sólo se entiende en el marco de una historia común y bajo

el amparo de una lengua concreta, el castellano. La identidad española es, por tanto, nacional, unitaria, católica, castellana y, además, histórica. Esta nación se antepone a cualquier otra pretensión, queda por encima de cualquier régimen político y se sobrepone a cualquier conflicto.

Yo quiero ser español y sólo español; yo quiero hablar el idioma de Cervantes; quiero recitar los versos de Calderón, quiero teñir mi fantasía en los matices que llevan disueltos en sus paletas Murillo y Velázquez; quiero considerar como mis pergaminos de nobleza nacional la historia de Viriato y del Cid; quiero llevar en el escudo de mi Patria las naves de los catalanes que conquistaron a Oriente y las naves que descubrieron el Occidente; quiero ser de toda esta tierra, que aún me parece estrecha, sí; de toda esta tierra tendida entre los riscos de los montes Pirineos y las olas del gaditano mar; de toda esta tierra redimida, rescatada del extranjero y sus codicias por el heroísmo y el martirio de nuestros inmortales abuelos. Y tenedlo entendido de ahora para siempre: yo amo con exaltación a mi Patria, y antes que a la libertad, antes que a la república, antes que a la federación, antes que a la democracia, pertenezco a mi idolatrada España”.

José Ortega y Gasset, 1912.

Cuestiones:

¿A qué clase de personajes históricos recurre Ortega?

¿Se trata de reyes o apela a una “élite” de héroes y literatos, mucho más propia de la lógica modernista?

¿Tendrá algo que ver su espíritu republicano con estas ausencias?

¿Por qué, a diferencia de las fuentes anteriores, se reivindican también las hazañas aragonesas?

¿Qué importancia tienen los límites geográficos que establece?

¿Qué significado tienen la expresión “de toda esa tierra redimida, rescatada del extranjero y sus codicias...”?

¿Quiénes serán los “abuelos” a los que aclama por su heroísmo?

¿En qué medida rechaza los principios básicos de la revolución liberal: república, libertad, democracia; para exaltar la patria?

Conceptos: patria, historia, democracia, república, libertad.

Falange en sus textos fundacionales nos presenta de manera clara desde cuándo existe España, coincidiendo con las ideas expresadas por Santiago Abascal, líder de Vox, en varias entrevistas publicadas en *El Español* y *Libertad Digital*. Se parte de la premisa de que los Reyes Católicos tenían como proyecto político la unidad de España, con un carácter imperial y universal cuyo objetivo es imponer la cultura española más allá de las fronteras físicas, ideológicas o temporales. Esta premisa se repetirá en las fuentes de manera constante unida a la construcción simbólica y progresiva de esta supremacía universal a través de la *Reconquista*.

Los Reyes Católicos unen en su matrimonio las ideas heredadas [...] con el deseo de potencialidad del siglo XV. La suma de las tendencias castellanas y aragonesas produce la unidad española... pero la idea imperial es ecuménica y universal, y se lanzan a la Conquista. Es entonces cuando verdaderamente comienza el imperio español, porque se dan todas las características propias: estado fuerte, poderío, autocracia, expansión territorial, cultura propia y fuerza vital para imponerla [...].

Falange Española de las JONS

Cuestiones:

¿Por qué los Reyes Católicos se han convertido en un símbolo de la unidad de España?

¿Qué relación tendrá esta asociación con el uso simbólico que desde Falange se hace del yugo y las flechas?

¿Se puede hablar de “idea imperial” en relación con el programa político de los Reyes Católicos?

¿A qué se refiere con “Conquista” y qué intenta reclamar al utilizar las mayúsculas?

Conceptos: Reyes Católicos, conquista, imperio, unión dinástica, unidad.

Algo semejante hace Queipo de Llano en agosto de 1936 para justificar la Guerra Civil recurriendo a la defensa de los símbolos nacionales como representantes del catolicismo, la

conquista de América y los triunfos de la nación española a lo largo de la Historia.

[Sobre la bandera española] de una raza, de unos ideales, de una dignidad, de una Religión, de todo lo que estaba en peligro de desaparecer por el avance de las hordas marxistas y de la propaganda de Moscú; es el oro de Castilla y la sangre de Aragón, y nuestra gesta gloriosa en América y los triunfos de los barcos españoles a través de la Historia.

Queipo de Llano ABC (Sevilla) 16 – VIII – 1936.

Cuestiones:

¿Cómo puede una bandera combatir el avance de las “hordas marxistas”?

¿Con qué acontecimientos históricos relaciona la “gesta gloriosa” y el “triunfo” de los españoles?

Conceptos: religión, Castilla, Aragón, América, Historia, gesta, raza.

Durante la guerra civil el bando sublevado recuperó y resignificó la idea de *cruzada* con la intención de dotar al conflicto civil de un carácter simbólico y providencial que se asemejara en el imaginario popular con la idea de guerra santa. Por definición, una cruzada es un enfrentamiento auspiciado por el papa en defensa de la cristiandad (Ayala Martínez, 2004). Las cruzadas tenían como objetivo específico la defensa de la fe y la expulsión de aquellos que atentaran contra la religión verdadera. Sin embargo, aunque algunos sectores de la república tuvieron cierto carácter anticlerical resulta anacrónico utilizar

este concepto para referirse a un enfrentamiento bélico de la época contemporánea.

“estamos ante una guerra que reviste, cada día más, el carácter de cruzada, de grandiosidad histórica”

“Y España ante el mundo luce porque en vuestras bayonetas alienta el espíritu de los viejos capitanes; porque en España se abre el sepulcro del Cid, cuyas cenizas son aventadas y recogidas por esta juventud grandiosa”

¿La guerra de España es una guerra civil? No; una lucha de los sin Dios [...] contra la verdadera España, contra la religión católica”.

Fragmentos de discursos franquistas que relacionan la Guerra Civil con la Cruzada.



Biblioteca Nacional Española [1939]. Propaganda de la Guerra Civil, Servicio Nacional de Propaganda. [Figura]. Recuperado de: <http://www.bne.es/es/Micrositios>

Cuestiones:

¿Qué connotaciones puede tener el concepto de “cruzada” que puedan equipararse con la guerra civil?

¿Qué matiz le aporta al conflicto bélico?

¿A través de estos textos cuál parece ser el objetivo de la guerra?

Conceptos: cruzada, religión católica, guerra civil.

Junto con la *Reconquista* y la Cruzada el otro gran referente bélico del franquismo será el Cid, el legendario mercenario castellano se convertirá en una de las constantes, junto con Viriato y Pelayo, en la construcción de una historia bélica gloriosa que convertirá a España en la nación más grande del mundo.

En el año 1955 Franco ordenará la construcción de un conjunto estatuario para la ciudad de Burgos que reflejará “El espíritu del Cid”. Rodrigo Díaz de Vivar es utilizado por el franquismo como referente para las nuevas generaciones. Sin embargo, la historiografía más reciente, ha cuestionado la figura cidiana desde que Menéndez Pidal publicara su *España del Cid* en 1934.

El Cid es el espíritu de España. Suele ser en la estrechez y no en la opulencia cuando surgen estas grandes figuras. Las riquezas envilecen y desnaturalizan, lo mismo a los hombres que a los pueblos. Ya lo vislumbraba nuestro genial escritor y glorioso manco en su historia inmortal, en la pugna ideológica del Caballero Andante y del escudero Sancho. Lanzada una nación por la pendiente del egoísmo y

la comodidad, forzosamente tenía que caer en el envilecimiento. Así pudo llegarse a esa monstruosidad que hace unos momentos se evocaba de alardear de cerrar con siete llaves el sepulcro del Cid. ¡El gran miedo a que el Cid saliera de su tumba y encarnase en las nuevas generaciones! ¡Que surgiera de nuevo el pueblo recio y viril de Santa Gadea y no el dócil de los trepadores cortesanos y negociantes! Este ha sido el gran servicio de nuestra Cruzada, la virtud de nuestro Movimiento: el haber despertado en las nuevas generaciones la conciencia de lo que fuimos, de lo que somos y de lo que podemos ser.»

Discurso de Francisco Franco el 24 de julio de 1955, en la inauguración del Monumento al Cid Campeador en Burgos.

Cuestiones:

¿Qué referentes utiliza en este caso?

¿Por qué el Cid resulta una figura tan atractiva para la lógica franquista?

¿Qué símil se crea con Santa Gadea?

¿Qué función tiene la apelación al futuro y al pasado que realiza?

Conceptos: cruzada, nación, pueblo.

La siguiente imagen forma parte del complejo estatuario dedicado a la figura de Pelayo en Covadonga, es resultado de un proyecto urbanístico de 1964, es decir, en pleno franquis-

mo. La estatua se sitúa sobre una pilastra que incluye una inscripción de la Crónica de Alfonso III (s. X) en la que se puede leer: “Nuestra esperanza está en Cristo que por este pequeño será la salvación de España”



Wikipedia, [2011]. Estatua Pelayo de Eduardo Zaragoza, Covadonga, 1964. [Figura]. Recuperado de: commons.wikimedia.org



Wikipedia, [2006]. Estatua del Cid Campeador, Burgos, 1955. [Figura]. Recuperado de commons.wikimedia.org

Cuestiones:

¿Qué función desempeñan Pelayo y el Cid en la construcción del pasado glorioso?

¿Por qué se han convertido en símbolos de la españolidad?

¿Cuáles de sus cualidades se asocian con virtudes patrióticas?

¿Qué importancia puede tener la mitificación de personajes históricos en la construcción de referentes nacionales?

Conceptos: Reconquista, salvación, Pelayo.

Otro de los referentes históricos que preocupará de manera especial al franquismo será la Guerra de la Independencia como hecho fundamental en la creación del sentimiento patriótico y como inspiración.

Y al señalar este paralelismo entre la Guerra de la Independencia y nuestra Cruzada, entre el esfuerzo vuestro y el de los estudiantes toledanos, debemos señalar como aquella explosión del pueblo, aquella sangre derramada en el servicio de la Patria, fue estéril para España, porque después de nuestro triunfo, de darle a España con nuestro esfuerzo la coyuntura feliz para su ordenación, España fue postergada y traicionada, y España se sumió en la más terrible de las decadencias; y es porque paralelamente al esfuerzo militar no se realizó la revolución que el pueblo ansiaba, que removiese para siempre las causas de sus males.

Discurso Francisco Franco, 1941.

Cuestiones:

¿Sobre qué bases construye la comparación entre la Guerra de la Independencia y la Cruzada?

Conceptos: Cruzada, Guerra de la Independencia, pueblo, patria, decadencia, revolución.

Existen muchas más referencias históricas en los discursos del franquismo que servirían para concretar la idea que se tiene de España. Una nación profundamente religiosa, fiel al catolicismo, implicada en el servir a la patria y con un marcado carácter belicista, características que se verán reflejadas en la práctica política del régimen, pero también en la construcción de sus símbolos identitarios y sus referentes culturales.

Para terminar el apartado referido a las fuentes contemporáneas se propone plantear una perspectiva comparativa entre el escudo franquista, tradicionalmente identificado con el de los Reyes Católicos y el verdadero escudo de Isabel y Fernando.

El escudo de España durante el franquismo es una evolución de las armas de los Reyes Católicos conformadas tras la Concordia de Segovia en 1475, pero con la inclusión de aquellos elementos posteriores que resultaban interesantes para la construcción ideológica de la identidad española, como las columnas de Hércules en referencia al espacio americano. Además de contradecir la política de los Reyes Católicos en cuanto al respeto, mantenimiento y continuidad de las instituciones, jurisdicción, lenguas y costumbres de cada reino. Puesto que se añadirá al escudo el lema “*Una, grande y libre*”, que poco

o nada tiene que ver con las propuestas políticas y la administración de las monarquías de Isabel y Fernando.



Wikipedia, [2019]. Escudo franquismo 1938-1945 [Figura]. Recuperado de: commons.wikipedia.org



Wikipedia, [2019]. Escudo heráldico Reyes Católicos [Figura]. Recuperado de: commons.wikipedia.org

Cuestiones:

¿Qué diferencias se aprecian entre ambos escudos?

¿Qué representan las columnas?

¿Cuál puede ser la intención del régimen franquista al apropiarse de parte de esta simbología?

Conceptos: Monarquía autoritaria, América, Franquismo, heráldica

Fuentes antiguas

Una vez establecidas las premisas básicas de lo que significa España en la época contemporánea se plantea la necesidad de revisar la construcción semántica del significante desde su aparición, así como su correspondencia con otros términos utilizados para referirse al conjunto geográfico peninsular, para poder plantear una serie de cuestiones relacionadas con el ori-

gen del término, su significado primigenio y su posible aplicación en otros contextos.

Preguntas como: ¿Existe una España anterior a la conquista romana? ¿Los pueblos iberos, celtas y celtíberos pueden considerarse españoles? ¿Portugal o Lusitania son España? ¿Por qué estudiamos los procesos de hominización en la Península Ibérica a pesar de tratarse de un fenómeno mucho más amplio? ¿Atapuerca y Altamira forman parte de la Historia de España?

A continuación, se hará referencia a dos ejemplos, de los múltiples posibles, para plantear algunas cuestiones más en relación con la idea de España que se tenía en la antigüedad y cómo, ha sido utilizada por las instituciones políticas en el mundo contemporáneo para reforzar el discurso nacionalista. La primera e ineludible fuente que se debe tener en cuenta en este caso es la *Geografía* de Estrabón, una de las primera referencias a Iberia / Hispania de las que se tiene constancia datada en el siglo I d.C. Estrabón consideraba sinónimas las referencias Iberia, en griego, e Hispania, en latín y así lo transmitió en su libro III.

“Con el nombre de Iberia los primeros griegos designaron todo el país a partir del Rhodanos y del isthmo que comprenden los golfos galáticos; mientras que los griegos de hoy colocan su límite en el Pyrene y dicen que las designaciones de Iberia e Hispania son sinónimas y a sus partes las han llamado ulterior y citerior.”

Estrabón, *Geografía* (III, 4, 19)

Cuestiones:

¿Qué referencias utiliza Estrabón para localizar Iberia?

¿Según el texto serían identificables los conceptos de Iberia e Hispania?

¿Se trata de una descripción política o física?

¿Podrían utilizarse estas referencias para localizar geográficamente la península?

¿Qué división establece en Iberia/Hispania? ¿A quién debemos ese modelo?

Conceptos: Iberia, Hispania, territorio.



Wikipedia, [2006]. Mapa de la Península Ibérica y las actuales islas españolas y portuguesas mostrando la Iberia clásica según la Geografía de Estrabón. [Figura]. Recuperado de: <https://commons.wikimedia.org/wiki>

Cuestiones:

¿Según este mapa podríamos identificar la Iberia de Estrabón con la “España” actual? ¿Qué diferencias existen?

Conceptos: Iberia, Hispania, territorio.

Es decir, en líneas generales se podría afirmar que la idea de España en la Edad Antigua tiene un carácter puramente geográfico, que adquiere tintes administrativos durante la época romana al desarrollar su división provincial, pero en la que se reconocen muchos pueblos que la habitan y cuya identidad es profundamente diversa. Algo a lo que hará referencia Estrabón en su descripción geográfica pero también otros autores posteriores.

Floro en el siglo II d. C realizará un relato histórico sobre la conquista de Hispania en el que describe a los habitantes de las diferentes poblaciones, focalizando su atención en aquellos

que habían resistido con particular fiereza a la conquista romana. Tanta importancia y valor tienen estas poblaciones que debe ser Augusto en persona quien se encargue de la conquista del Norte de Hispania.

“En Occidente, casi toda Hispania estaba pacificada, a excepción de la parte que toca las últimas estribaciones de los Pirineos y que baña el océano Citerior. En esta región vivían pueblos valerosísimos, los cántabros y los astures, que no estaban sometidos al imperio. Fueron los cántabros los primeros que demostraron un ánimo de rebelión más resuelto, duro y pertinaz. No se contentaron con defender su libertad, sino que intentaron subyugar a sus vecinos los vacceos, turmegos y autrigones a quienes fatigaban con frecuentes incursiones. Teniendo noticias de que su levantamiento iba a mayores, César no envió una expedición, sino que se encargó él mismo de ella. Se presentó en persona en Segisama e instaló allí su campamento. Luego dividió al ejército en tres partes e hizo rodear toda Cantabria, encerrando a este pueblo feroz en una especie de red, como se hace con las fieras (...) Los astures, por este tiempo descendieron de sus nevadas montañas con un gran ejército (...) y se prepararon a atacar simultáneamente los tres campamentos romanos. La lucha contra un enemigo tan fuerte, que se presentó tan de repente y con los planes tan bien preparados, hubiera sido dudosa, cruenta y ciertamente una gran carnicería, si no hubieran hecho traición los brigicinos (...). Estas luchas fueron el final de las campañas de Augusto y el fin de la revuelta de Hispania.”

Floro, *Compendio de la Historia de Tito Livio*.

Cuestiones:

¿Qué pueblos o comunidades menciona Floro en su descripción de Hispania?

¿Qué características o atributos utiliza para describirlos?
¿Existen diferencias entre ellos?

¿Por qué Augusto se encarga personalmente de la conquista de este territorio?

¿Considera o valora el autor la resistencia de los pobladores autóctonos?

¿Presenta Floro una descripción de una Hispania unitaria?

Conceptos: Hispania, Imperio, Pax Augusta, conquista, romanización.

Cuando se explica la conquista romana de la península, se tiende a simplificar el proceso en varias fases entre las que se establecen periodos de pacificación o acuerdos entre Roma y los pobladores originarios con la intención de remarcar la potencia imperial. Sin embargo, la resistencia frente a la ocupación romana se extendió durante más de dos centurias. Algunos territorios incluso quedaron sometidos a acuerdos de no agresión por parte de Augusto para favorecer la pacificación del territorio tras largos enfrentamientos. Resulta simplista, por tanto, hablar de una Hispania romana cuando la realidad territorial, étnica y política era mucho más compleja. Esta simplificación favorece la construcción de un discurso continuista, según el cual se cimientan las bases de la España contemporánea. Así, periodistas como Jiménez Losantos utilizarán Roma

como referencia histórico-temporal para defender la existencia de España desde tiempos arcaicos (Jimenez Losantos, 2016)⁶.

Se podrían incluir muchas otras referencias a la Edad Antigua, como: Herodoto en su *Historias*, Pompeyo Trogo *Historias filípicas* Libro XLIV, Pomponio Mela *Chorographia*, Plinio *Naturalis historia*, Claudio Claudiano *Laus Serenae*, Julio Solino *Collectanea rerum memorabilium*, Pacato Drepanio *Panegyricus Theodosio Augustus dictus*, entre otras. Y en todas ellas observaremos que la referencia es puramente geográfica, que no existe una carga identitaria común a toda Hispania, que la unificación romana es una medida puramente administrativa que tiene la intención de facilitar la organización imperial romana pero que no se traduce, en ningún caso, en una identidad común.

Esta concepción de España pervive a lo largo del tiempo y se mantiene durante gran parte de la Edad Media, puesto que, a pesar de la existencia de objetivos comunes o políticas compartidas, cada territorio peninsular mantendrá su identidad propia, al menos, hasta los Decretos de Nueva Planta promulgados por Felipe V.

Fuentes medievales

Nuestra siguiente reflexión conceptual se centrará en el periodo medieval. El progresivo desarrollo de las lenguas romances llevará a una identificación directa entre las grafías *Hispania* en latín y las de nueva creación como *Ispanya*, *Espanna*, *Espanha* o *Espanya* en castellano, portugués y catalán respectivamente.

6. Libertad Digital, (16, noviembre, 2016), “La apabullante lección de historia de Federico al separatista Echenique” Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5OmX7Gf4rDQ>

Una de las referencias a España más conocidas y utilizadas de este periodo se encuentra en la obra de San Isidoro de Sevilla en el siglo VI. San Isidoro realizará una amplia labor recopilatoria para redactar su obra magna, *Etimologías*, un compendio de carácter enciclopédico que tenía la pretensión de acumular la totalidad de los conocimientos existentes en su tiempo. Sin embargo, es su obra historiográfica la que más nos interesa en este caso. En *De origine Gothorum*, San Isidoro realiza uno de los primeros *Laudes Hispaniae* de los que se tiene constancia (Rei, 2011) Los *Laudes* se convertirán en un *topos* literario que se perpetuará en el tiempo hasta bien entrada la Edad Moderna y que tendrán como objetivo la exaltación de España desde muy diversas perspectivas (Vivar, 2002). Prácticamente cualquiera de los textos incluidos en esta categoría puede resultar interesante en la deconstrucción del concepto de España que tratamos de realizar.

En este fragmento observamos como San Isidoro realiza una descripción exhaustiva de la Península Ibérica a la que otorga un lugar predominante en el mundo conocido. Sin embargo, no se trata más que de una referencia puramente geográfica de la que se podría extrapolar cierta pretensión de superioridad del pueblo visigodo con respecto a otros territorios. Sin que ello suponga una reivindicación de carácter político, puesto que no diferencia entre los habitantes de la península, a pesar de que existían diferencias jurídicas entre visigodos e hispanorromanos en el contexto isidoriano.

Eres, oh España, la más hermosa de todas las tierras que se extienden del Occidente a la India; tierra bendita y siempre feliz en tus príncipes, madre de muchos pueblos. Eres con pleno derecho la reina de todas las provincias, pues de ti reciben luz el Oriente y el Occidente. Tú, honra y prez de todo el Orbe; tú, la por-

ción más ilustre del globo. En tu suelo campea alegre y florece con exuberancia la fecundidad gloriosa del pueblo godo. [...]

Eres, pues, Oh, España, rica de hombres y de piedras preciosas y púrpura, abundante en gobernadores y hombres de Estado; tan opulenta en la educación de los príncipes, como bienhadada en producirlos. Con razón puso en ti los ojos Roma, la cabeza del orbe; y aunque el valor romano vencedor, se desposó contigo, al fin el floreciente pueblo de los godos, después de haberte alcanzado, te arrebató y te armó, y goza de ti lleno de felicidad entre las regias ínfulas y en medio de abundantes riquezas.

Isidoro de Sevilla, *De Origine Gothorum*, “*Laudes Hispaniae*”.

Cuestiones:

¿Según San Isidoro que es lo que le interesa a Roma de la Península Ibérica?

¿A qué se refiere cuando dice que es “madre de muchos pueblos”?

¿Qué consideración tiene de España? ¿La identifica como una realidad política?

¿Qué alegoría establece entre España, Roma y los godos?

Conceptos: Hispania, Roma, pueblo, Oriente, Occidente.

Varios siglos más tarde tanto castellanos como aragoneses copiaran el modelo *Laude* para enfrentar su idea de España. Resulta particularmente interesante analizar estos dos fragmentos de manera conjunta, puesto que, se escriben en contextos muy cercanos, a mediados del siglo XIII, y hacen referencias semejantes sobre la primacía o supremacía de uno u otro territorio en el conjunto de España poniendo el foco en territorios distintos. Para el desconocido autor del *Poema de Fernán González*, el mejor de los reinos hispanos era Castilla (Villa, 2012). Esta obra forma parte de un proyecto ideológico liderado por Rodrigo Jiménez de Rada para dotar de mayor protagonismo a Castilla dentro del marco peninsular. La supremacía castellana será una constante en la historiografía medieval a la que otros reinos tratarán de sobreponerse.

Podemos reparar, a continuación en el siguiente texto:

Elogio a Castilla

*Pero de toda España Castiella es mejor,
porque fue de los otros el comienço mayor,
guardando e temiendo sienpre a su señor,
quiso acreçentar la assi el Criador.
Aun Castiella Vieja, al mi entendimiento,
mejor es que lo al, porque fue el çimiento,
ca conquirieron mucho maguer poco convento:
bien lo podedes ver en el acabamiento.
Pues quiero me con tanto d'esta razon dexar,
temo, si mas dixesse que podria herrar;
otrossi non vos quiero la razon alongar,
quiero en don Alfonso, el Casto rey, tornar.
(Poema de Fernán González, s. XIII.)*

Un ejemplo del rechazo a este intento por imponer la castellanidad frente a la identidad propia de los demás territorios

peninsulares lo encontramos en el *Llibre dels Fets* de Jaime I. No olvidemos que Castilla y Aragón están gobernadas por dinastías distintas cuyos intereses, en ocasiones, entran en conflicto. Jaime I acababa de conquistar Mallorca y Valencia cuando ordena redactar una crónica que recoja las hazañas de las que ha sido capaz durante su reinado. Y, en referencia al relato de la conquista de Valencia, incluirá un texto que se conoce como *Elogio a Cataluña*, en el cual el monarca aragonés considera que Cataluña es el mejor de los reinos de España.

No entraremos a discutir las implicaciones jurídicas que tiene esta reivindicación en el contexto medieval puesto que requeriría de un artículo propio y resultan en exceso complicadas para el propósito que aquí se pretende⁷. Sin embargo, es evidente que detrás de esta reivindicación, veraz o no, existe un marcado carácter político, el de evitar que Castilla se coloque en el centro del discurso e imponga su supremacía sobre el resto de la Península. Se trata por tanto de una reivindicación política, identitaria y jurídica que rechaza las pretensiones castellanocentristas y plantea otra propuesta legitimadora.

Elogio a Cataluña

Y, la fe que debemos a Dios, más aquellos de Cataluña, que es el mejor reino de España, el más honrado y el más noble, porque aquí hay IV condes como es el conde d'Urgell, el conde d'Ampuries, el conde de Foix, el conde de Paylas y hay ricos hombres que por cada uno que nace hay IV en Cataluña y por cada caballero que nace hay en Cataluña V, y por cada clérigo que nace aquí hay X, y por cada ciudadano

7. Se ha incluido en la bibliografía una recopilación de artículos relativos a esta problemática que es objeto de estudio reciente por parte de la historiografía medieval. Entre los autores cabe destacar: Duran i Grau, (1991), Sabaté, F. (1998), Sarasa, E. (2006), Sesma, A. (1988). Ibarz, A. (2009) Linage, A. (1982) Nagore, J. (1987) Peláez, M. (1980)

*honrado hay en Cataluña V. Y por aquellos de la más honrada tierra de España quieren guardar y darnos del su honor*⁸.

Llibre dels Fets de Jaime I

Cuestiones:

¿Qué similitudes se pueden apreciar entre los textos?

¿Por qué castellanos y aragoneses se esforzarán por parecer “mejores” que sus vecinos?

¿Sobre qué elemento centra su argumentación el Poema?
¿Y el Llibre? ¿Por qué existirá esa diferencia?

Conceptos: Castilla, Aragón, Cataluña, reino, monarquía.

Otra de las grandes aportaciones de la Edad Media al desarrollo del concepto de España será la aparición del tema relacionado con la salvación de España. Desde la conquista islámica los cronistas medievales se esforzarán por remarcar la necesidad de restaurar, que no reconquistar, España⁹. Esto sólo será posible mediante la intervención de Dios, responsable último del castigo sufrido por los vitizanos y de otorgar la capacidad salvífica a un rey hispano. Esta condición divina necesaria para la restauración del antiguo reino de los godos incorporará un componente marcadamente providencialista al concepto de España. Cuya unidad, deseada pero inexistente, se convertirá en el gran deseo de los monarcas hispanocristianos.

8. Traducción propia

9. El concepto de Reconquista ha sido ampliamente refutado por la historiografía desde 1965.

Pelayo por su parte estaba en el Monte Auseva con sus camaradas. Y el ejército marchó contra él, y ante la entrada de la cueva plantaron sus innumerables tiendas. Y el ya dicho obispo Oppa, subiéndose a una altura ante la Covadonga, habla a Pelayo diciéndole así: “Pelayo, Pelayo, ¿dónde estás?” Él, respondiéndole desde una ventana, le dijo: “Aquí estoy”. El obispo le dijo: “Creo que no se te oculta, primo e hijo mío, cómo antaño estaba España toda gobernada por una sola ley, bajo el reino de los godos, y brillaba sobre las demás tierras en saber y ciencia. Y cuanto el entero ejército de los godos, como arriba dije, se congregó, no fue capaz de resistir el embate de los ismaelitas; ¡cuánto menos podrás tú defenderte en la cima de ese monte, lo que difícil me parece! Más bien escucha mi consejo, y apea tu ánimo de ese empeño, de manera que disfrutes de muchos bienes y goces de la amistad de los musulmanes”. A esto respondió Pelayo: “Cristo es nuestra esperanza de que por este pequeño monte que tú ves se restaure la salvación de España y el ejército del pueblo godo”.

Crónica de Alfonso III, versión rotense. s. X.

Cuestiones:

¿En qué consiste la salvación de España según el texto?

¿De quién depende?

¿Qué diferencia existe entre “reconquistar” y “restaurar”? ¿Cuál aparece en el texto?

Conceptos: Restauratio, Reconquista, unidad, cristianidad, alteridad, musulmanes.

Este texto, extraído de la Crónica de Alfonso III, hace referencia a la batalla de Covadonga y refleja una conversación entre Oppa el obispo de Toledo, considerado un traidor por su subordinación a los musulmanes y Pelayo, caudillo de los cristianos peninsulares. Podríamos identificar un cambio significativo en el concepto de España, ya no se trata únicamente de un espacio geográfico, se puede detectar una cierta identidad que merece o debe ser preservada. Pero esta identificación no tiene que ver tanto con un proceso político o militar como con una misión providencial. La idea de España en las crónicas cristianas medievales estará profundamente ligada a la intervención divina y a la restauración cristiana del territorio una vez que se hayan purgado los pecados cometidos por los godos (Boyd, 2006). La salvación de España se convierte en una misión universal de todos los reinos cristianos peninsulares, por ello se repetirá en la cronística medieval de manera habitual. Es, en definitiva, un texto que pretende unificar a los diferentes reinos cristianos frente a una alteridad islámica que se toma como opositor común de todos los cristianos y se convierte en el enemigo a batir.

En los siguientes textos veremos cómo esta misión aparece profetizada en las crónicas medievales durante un largo período – el primer fragmento es del siglo X, mientras que el segundo se redacta a finales del XIII – y de manera reiterada, independientemente del territorio que se establezca como protagonista de esta salvación.

También los propios sarracenos, por algunos prodigios y señales de los astros, predicen que se acerca su perdición y dicen qué se restaurará el reino de los

godos por este príncipe nuestro; también por revelaciones y apariciones de muchos cristianos se predice que este príncipe nuestro, el glorioso don Alfonso, reinará en tiempo próximo en toda España.

Crónica Profética, Alfonso III, s. X.

Yo soy el ángel de Nuestro Señor; y os digo que esta disputa que ha venido entre los sarracenos y los cristianos en España, tengas por cierto que un rey los habrá a todos de restaurar y defender para que aquel mal no venga en España. Y le preguntó el padre que era de Navarra ¿cuál rey sería aquel? Y él respondió que el rey de Aragón que tiene por nombre Jaime.

Pues tenemos por cierto que ningún hombre podría en mal notar esto, pues lo hacemos en primer lugar por Dios, en segundo por salvar España, y en tercero que nos e vos hayamos tan buen pago y tan gran nombre que por nos e por vos sea salvada España¹⁰.

Llibre del Fets, Jaume I, s. XIII.

Cuestiones:

¿Qué consideran los textos que es “salvar España”?

¿Qué diferencia se aprecia entre la idea de restauración a la que se refiere el texto y la contemporánea “Reconquista”?

¿Qué importancia tiene que haya varias profecías que auguren la expulsión de los musulmanes?

10. Traducción propia

Conceptos: Salvación, profecía, godos, unidad, sarracenos, Aragón, Asturias, restauración, Reconquista.

El concepto de España que se utiliza en el mundo islámico no difiere particularmente de la idea general, geográfica e identitaria, utilizada por los cronistas cristianos. Cuando los musulmanes narran la conquista de Al-Andalus, su única identificación es geográfica y religiosa. Los habitantes de España son cristianos hasta su llegada, pero una vez asentado el poder islámico permanecerán reinando en todo el país durante varios siglos. Es decir, aunque las fuentes diferencian entre unos monarcas y otros, entre unos reinos y otros, prima la concepción espacial de España como un todo geográfico que se encuentra en disputa entre diferentes referentes políticos.

Cuentan algunos historiadores que el primero que reunió a los fugitivos cristianos de España, después de haberse apoderado de ella los árabes, fue un infiel llamado Pelayo, natural de Asturias en Galicia, al cual tuvieron los árabes como rehén para seguridad de la gente de aquel país, y huyó de Córdoba en tiempo de Al-Hurr ben Abd Al-Rahman Al-Thaqafi, segundo de los emires árabes de España, en el año sexto después de la conquista, que fue el 98 de la hégira [716-717]. Sublevó a los cristianos contra el lugarteniente de AlHurr, le ahuyentaron «y se hicieron dueños del país, en el que permanecieron reinando, ascendiendo a veintidós el número de los reyes suyos que hubo hasta la muerte de Abd Al-Rahman III».

Crónica islámica al-Maqqarí, Nafh at-tib, ca. XVI.

Cuestiones:

¿Qué diferencia crees que existe entre el concepto de invasión y el de conquista? ¿Cuál se utiliza en el texto?

¿Quién es el enemigo según Al-Maqqarí?

¿Qué cambia en el relato de la conquista por parte de un autor musulmán con respecto a los cristianos?

Conceptos: cristianos, Asturias, conquista, país, monarquía, infiel, árabes.

En relación con la cuestión identitaria, Nebrija en su *Gramática de la Lengua Española* afirma que España está compuesta por diversas naciones, entendiendo el concepto de nación filológicamente como *natione*, es decir, *pueblos*. Por lo tanto, se puede afirmar que al hablar de España en la Edad Media y el inicio de la Modernidad los pensadores tenían claro que, a pesar de la unión dinástica favorecida por los Reyes Católicos con su matrimonio y tras la caída de Granada, los territorios de la península, la Hispania romana, continúa siendo un conjunto complejo que abarca varias *nationes* y que cada una posee una identidad propia y diversa.

Tulio, en el primero libro de los oficios, haze diferencia entre gente, nación et naturaleza; porque la gente tiene debaxo de sí muchas naciones, como España a Castilla, Aragón, Navarra, Portogal; la nación, muchas ciudades et lugares, que son tierra et naturaleza de cada uno; mas todos estos llamamos nombres gentiles, del nombre general que comprende a todos.

Gramática de la lengua castellana, Antonio de Nebrija, 1492.

Cuestiones:

¿Qué entiende Nebrija por nación?

¿Por qué reconoce como naciones a Castilla, Aragón, Navarra y Portugal?

¿Se puede hablar de unidad española en 1492?

¿Existe una diferencia identitaria entre los diferentes pueblos que reconoce Nebrija?

¿A qué categoría política responde esta diferencia?

Conceptos: nación, Castilla, Aragón, Navarra, Portugal, tierra.

Fuentes modernas

La Edad Moderna supondrá un cambio significativo en la relevancia política de la Monarquía de España en el marco internacional. Sin embargo, el uso del concepto no sufrirá grandes variaciones. Los monarcas españoles mantendrán la titulación completa, en referencia a los diferentes territorios bajo su dominio, además de mantener los modelos de administración preexistentes. No será hasta mediados del siglo XVII, con el auge de un nuevo modelo monárquico, el absolutismo, cuando empiecen a plantearse la necesidad de realizar un cambio jurídico y administrativo que permita la centralización del Estado. Y con esta centralización la eliminación de las particularidades de cada reino (Fernández Albaladejo, 2007).

A pesar de la unificación peninsular en las manos de Carlos I, la perspectiva providencialista no se abandonará del todo y Tiziano utilizará este mismo elemento para realizar una pintura en la que se refleja la importancia e influencia de España en la defensa de la fe católica. Sin embargo, el enemigo ha cambiado, ya no serán los sarracenos, si no los protestantes, quienes ponen en riesgo la unidad y estabilidad de la fe católica. No en vano, uno de los principales conflictos a los que tuvo que hacer frente el emperador, y uno en los que fracasó, fue mantener el catolicismo como religión oficial del Imperio. La Paz de Augsburgo y su posterior abdicación son el ejemplo perfecto para ratificar este fracaso de Carlos I.

Su hijo, Felipe II, heredará la preocupación religiosa y la defensa del catolicismo en su proyecto de construcción de una Monarquía Hispánica a la que logró incorporar Portugal, cumpliendo uno de los sueños de sus abuelos, la Unión Ibérica. A pesar de sus esfuerzos por centralizar el poder monárquico cada reino mantuvo sus propias instituciones y costumbres, puesto que aunque unidos bajo una misma figura monárquica cada uno de los territorios era independiente entre sí.



Tiziano, V. [1572-1575]. La religión socorrida por España. [Figura]. Recuperado de: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte>

Cuestiones:

¿Por qué utilizará Tiziano a España como alegoría de la salvación de la religión?

¿Qué importancia tienen los territorios peninsulares en el mantenimiento de la fe católica? ¿Y en la defensa del imperio?

Conceptos: religión, catolicismo, protestantismo, imperio.

En el reinado de Felipe IV se realizará el primer intento por modificar la administración territorial española con la Unión de Armas. En su *Gran Memorial* el Conde-duque de Olivares plantea la necesidad de que el rey trabaje por reunir los diferentes territorios y reorganizarlos a imagen del reino de

Castilla. El texto es particularmente claro en este sentido, al afirmar que no debe contentarse con ser rey de cada uno de estos territorios, si no que pueda ser rey de todos ellos de manera conjunta.

Tenga Vuestra Majestad por el negocio más importante de su Monarquía el hacerse rey de España; quiero decir, Señor, que no se contente Vuestra Majestad con ser rey de Portugal, de Aragón, de Valencia, conde Barcelona, sino que trabaje y piense con consejo maduro y secreto por reducir estos reinos de que se compone España al estilo y leyes de Castilla, sin ninguna diferencia en todo aquello que mira a dividir límites, puertos secos, el poder celebrar Cortes en Castilla, Aragón y Portugal, en la parte que quisiera (...) que si Vuestra Majestad lo alcanza será el príncipe más poderoso de este mundo.

Gran memorial del Conde-duque de Olivares.

Cuestiones:

¿A qué se refiere el Conde-duque con “hacerse rey de España”?

¿No lo eran antes?

¿Por qué no debe contentarse con ser rey de Portugal, Aragón, Valencia, etc?

¿Por qué deja de aparecer Navarra en los textos modernos?

¿Qué tiene de particular Castilla que hace preferibles sus leyes a las del resto de territorios? ¿Existen otras leyes a parte de las castellanas?

¿Para qué sirve limitar el poder de las Cortes?

¿En qué conflicto se encuentra sumida España para que a Olivares le interese remarcar su poderío a nivel internacional?

Conceptos: Monarquía Hispánica, Castilla, Aragón, Portugal, hegemonía, rey.

No será hasta el siglo XVIII, tras la Guerra de Sucesión, cuando Felipe V sea capaz de concretar este proyecto. La victoria borbónica – y castellana – en el conflicto bélico y la resistencia de los territorios aragoneses a aceptar al nuevo rey le permitirá llevar a cabo una profunda modificación en el modelo administrativo de manera que todos los reinos pasen a gobernarse de manera conjunta siguiendo las leyes de Castilla. Las consecuencias de este cambio administrativo llevarán al desarrollo y proliferación de los nacionalismos periféricos que reclamarán la vuelta a sus costumbres y jurisdicción propias y que empezarán a ganar fuerza de manera particularmente importante en los momentos de mayor debilidad de la monarquía borbónica, durante la segunda mitad del siglo XIX (Fernández Albaladejo, 2014).

He juzgado por conveniente (así por esto como por mi deseo de reducir todos mis Reynos de España a la uniformidad de unas mismas leyes, usos, costumbres y Tribunales, gobernándose igualmente todos por las leyes de Castilla tan loables y plausibles en todo el Universo) abolir y derogar enteramente, como desde

luego doy por abolidos y derogados, todos los referidos fueros, privilegios, práctica y costumbre hasta aquí observadas en los referidos Reynos de Aragón y Valencia; siendo mi voluntad, que estos se reduzcan a las leyes de Castilla, y al uso, práctica y forma de gobierno que se tiene y ha tenido en ella y en sus Tribunales sin diferencia alguna en nada; pudiendo obtener por esta razón mis fidelísimos vasallos los Castellanos oficios y empleos en Aragón y Valencia, de la misma manera que los Aragoneses y Valencianos han de poder en adelante gozarlos en Castilla sin ninguna distinción; facilitando yo por este medio a los Castellanos motivos para que acrediten de nuevo los efectos de mi gratitud, dispensando en ellos los mayores premios, y gracias tan merecidas de su experimentada y acrisolada fidelidad, y dando a los Aragoneses y Valencianos recíproca e igualmente mayores pruebas de mi benignidad, habilitándolos para lo que no lo estaban, en medio de la gran libertad de los fueros que gozaban antes, y ahora quedan abolidos.

Decretos de Nueva Planta, Felipe V, 1707.

Cuestiones:

¿Por qué elige el modelo castellano frente a los demás para llevar a cabo su reforma jurídica?

¿Por qué considera a los castellanos los más fieles de sus vasallos?

¿Qué acontecimientos permiten a Felipe V abolir los fueros y privilegios aragoneses, valencianos y catalanes?

¿Qué consecuencias tendrá esta sumisión forzada?

Conceptos: Castilla, Aragón, Valencia, justicia, reino, fueros, monarquía centralizada, territorios, leyes.

Conclusiones

En líneas generales podemos afirmar que el concepto de España y su evolución es un tema complejo de plantear que requiere de una gran capacidad crítica y amplitud analítica. Sin embargo, la experiencia práctica en el desarrollo de este proceso didáctico, aunque limitada, ha aportado resultados positivos. Los alumnos de segundo de bachillerato de los cursos 2017/2018 y 2018/2019 del Colegio Villaeuropa de Madrid, con los que se puso en práctica el análisis del concepto, han arrojado interesantes conclusiones con respecto al uso y abuso que se hace de este término en el discurso político.

Gracias al análisis de los cambios de significado que ha sufrido el concepto a lo largo del tiempo han sido capaces de entender de manera más clara y precisa los procesos de unión dinástica y unión ibérica propuestos por los Reyes Católicos y Felipe II. Además, han planteado interesantes debates sobre la construcción del discurso nacional y las asociaciones ideológicas que se hacen con respecto a los símbolos estatales.

A pesar de ello, las limitaciones de exposición y tiempo que ofrece el curso de bachillerato y la preocupación por la EBAU han permitido formular más preguntas que elaborar respuestas concretas. Sin embargo, se considera provechoso y útil la mera formulación de cuestiones al respecto de la actualidad política e ideológica porque suponen un cambio sutil, pero importante en las mentalidades y el proceso educativo.

Consideramos que el concepto de España es particularmente importante en el estudio de la historia nacional, en particular en la asignatura dedicada a ésta. Por este motivo, entender su origen, desarrollo, evolución e intereses resulta particularmente importante para los alumnos de bachillerato, puesto que no sólo se trata del arco común que articula toda la asignatura, sino que es una reivindicación constante en los discursos políticos actuales tanto defensores como detractores de la idea hegemónica de España que combaten en las tertulias televisivas y radiofónicas por definir y construir un concepto complejo. Es, por este motivo, por el que la Historia y el análisis conceptual son de suma importancia en la enseñanza secundaria, puesto que permiten al alumnado construir su propio pensamiento, condicionado por su contexto social, educativo y familiar, pero no determinado de manera absoluta por él.

En definitiva, nuestro objetivo no es definir de manera concreta qué significa España, o cuándo surge, ni siquiera elaborar una construcción significativa concreta. El objetivo de este trabajo es que los alumnos sean capaces de detectar el discurso existente detrás de cada formulación teórica, las influencias que tiene y por qué resulta tan conflictivo como cotidiano en nuestro día a día, siguiendo las palabras de Pierre Vilar:

No. No nos preguntaremos si España existía en tiempos de Viriato, o si nació su personalidad de la dramática convivencia entre Moros, Judíos y Cristianos. No nos preguntaremos si los valores del Siglo de Oro quedaban ya «prefigurados» en el mapa cultural de la España romana, o si lo hispánico profundo no latía más bien en las tribus preromanas, moldes de los condados medievales y de las comarcas de hoy. No nos preguntaremos si la gesta de los catalanes del siglo XIV en el Mediterráneo se pueden o no equiparar

con las hazañas de los conquistadores de América. No. Pero lo que sí nos hemos de preguntar es cómo ha podido ser que talentos tan altos como los de un Sánchez Albornoz, de un Américo Castro, de un Menéndez Pidal, de un Bosch Gimpera, de un Ferran Soldevila, hayan dedicado tanta pasión, tanta erudición, tanta inteligencia, como para construir y proponernos imágenes del pasado español tan contradictorias, aunque cada una, en sí, coherente, seductora, aleccionadora.”

Pierre Vilar, “Estado y nación en las conciencias españolas: Actualidad e historia”, *Actas del VII Congreso de la asociación Internacional de Hispanistas*.

Bibliografía

Álvarez Junco, J. (2011). *Mater dolorosa: la idea de España en el siglo XIX*, Taurus, Madrid.

Álvarez Rubiano, P. (1942). “El concepto de España según los cronicones de la Alta Edad Media”, *Príncipe de Viana*, año 3 (7), pp. 149-154.

Anes, G. (2005). “La historia de España desde el presente”, Palacio Atard, V. *De Hispania a España: el nombre y el concepto a través de los siglos*, Madrid: Temas de hoy, pp. 309-324.

Ayala Martínez, C. (2004). *Las cruzadas*, Madrid: Sílex.

Besga Marroquín, A. (2007). “El concepto de España en el Reino de Asturias”, *Boletín de Letras del Real Instituto de Estudios Asturianos*, Vol. 61 (170), pp. 7-17.

Boyd, C. (2006). “Covadonga y el regionalismo asturiano”, *Ayer* (64), pp. 149-178.

- Checa, M. (2013). “El concepto contemporáneo de España”, *Astrolabio: revista internacional de filosofía*, (15), pp. 223-234.
- Dalgalarrodo, J. P. (2007). “La invención de una nación. La Edad Media en la “nación” franquista (1936-1939)” en *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. San Miguel de Tucumán: Universidad de Tucumán.
- De la Torre, A. (1954). “El concepto de España durante el reinado de los Reyes Católicos”, *Revista de la Biblioteca, Archivo y Museo*, (68), pp. 285-294.
- Domínguez Monedero, A. (1983). Los términos «iberia» e «iberos» en las fuentes grecolatinas: estudio acerca de su origen y ámbito de aplicación, *Lucentum*, (2), pp. 203 – 224.
- Duran i Grau, E. (1991). *Sobre la mitificació dels orígenes històrics nacionals catalans: discurs llegit en la sessió inaugural del curs 1991 - 1992*, Institut d’Estudis catalans: Barcelona.
- Fernández Albaladejo, P. (2006). “Entre godos y montañeses: avatares de una primera identidad española”, *Cuadernos de Alzate: revista vasca de la cultura y las ideas*, (33), pp. 19-53.
- Fernández Albaladejo, P. (2007). *Materia de España: cultura política e identidad en la España moderna*, Barcelona: Marcial Pons Historia.
- Fernández Albaladejo, P. (2011). “Imperio e identidad: consideraciones historiográficas sobre el momento imperial español”, *Semata: Ciencais sociais e humanidades*, (23), pp.131 – 150.
- Fernández Albaladejo, P. (2014). “Mater Hispania: la construcción de España como patria durante la Edad Moderna”, Díaz Sánchez, P.; Matínez Lillo, P.; Soto Carmona, A., Artola Gallego, M., *El*

poder de la Historia: Huella y legado de Javier M^a Donézar
Diéz de Ulzurrun, Vol I, p. 75-90.

- Fernández – Ordóñez, I. (2000). *Alfonso X el Sabio y las Crónicas de España*, Universidad de Valladolid: Centro para la edición de clásicos españoles, pp. 107 – 132.
- García Bellido, A. (2003) [1947]. “Los más remotos nombres de España”, *Albor*, 19, pp. 5 – 27.
- García Cárcel, R. (2006). “El Concepto de España en 1808”, *Norba: Revista de historia*, (19), pp. 175-189.
- García de Cortázar Ruiz de Aguirre, F. (2005). Los nacionalismos y el concepto de España en el siglo XX”, Palacio Atard, V. *De Hispania a España: el nombre y el concepto a través de los siglos*. Madrid: Temas de hoy, pp. 289-308.
- García Escudero, J. (1944). “El concepto castellano de la unidad de España (al margen de “La España del Cid”)”, *Revista de estudios políticos*, (13-14)pp. 13-14.
- Ibarz, A. (2009). “The idea of Spain in the chronicle of Jaume I (c.1270): interregal rivalry, culture and geo-politics in the Crown of Aragon”, *La Corónica*, (37)2, pp. 79 – 106.
- Jover Zamora, J.M; Del Río, A. (ed.) (1975). “Fragmento del discurso pronunciado por Francisco Franco el 24 de julio de 1955, en la inauguración del Monumento al Cid Campeador en Burgos” en *Pensamiento político de Franco*, Ediciones del Movimiento, tomo 1, Madrid, pp. 280.
- Koselleck, R. (2004). “Historia de los conceptos y conceptos de historia”. *Ayer*, 53 (1), pp. 27 – 45.

- Linage, A. (1982). “Las raíces medievales de la diferenciación española”, *Actas del cuarto congreso internacional de hispanistas, Salamanca 1971*, Salamanca, (vol. II).
- Manso Porto, C. (2006). *Isabel la Católica y el Arte*. Real Academia de la Historia; pp. 165-166.
- Maravall, J. (1954). “El concepto de reino y los “Reinos de España” en la Edad Media, *Revista de estudios políticos*, (73), pp. 81-144
- Maravall, J. (1982). *La imagen de la Primera República en la España de la Restauración*: discurso leído el día 28 de marzo de 1982 en el acto de su recepción pública por el Excmo. Sr. D. José María Jover Zamora, Madrid, Real Academia de la Historia.
- Maravall, J. (1997). *El concepto de España en la Edad Media*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid. [1º edición 1954].
- Nagore, J. (1987). “La alabanza a España en el *Poema de Fernán González* y en las Crónicas alto-medievales”, *Incipit*, (7), pp. 35 – 67.
- Orlandis, J. (1987). “La idea de España y el germen de una conciencia nacional”, en *Legados del mundo medieval para la sociedad actual*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 21- 30
- Palacios Ontalva, J.S.; Ayala Martínez, C.; Henriet, P. (2016). *Orígenes y desarrollo de la Guerra Santa en la Península Ibérica: palabras e imágenes para una legitimación (siglos X – XIV)*, Madrid: Casa de Velázquez.
- Peláez, M. (1980). “Los conceptos *França* y *Espanya* en el pensamiento literario y jurídico-político de Francesc de Eiximenis (c. 1340-1409)”, *Bulletin Hispanique*, t.82, (3-4), pp. 353-361.

- Pérez Garzón, J.S. (2002). “Usos y abusos de la Historia”. *Gerónimo de Uztariz*, 17/18, pp. 11 – 24.
- Rei, A. (2011). “The Laude Spaniae of Isidore of Seville in the Iberic Medieval Chronicles (VIIIth-XIVth centuries)”, *Mirabilia: Revista Electrónica de História Antiga e Medieval*, (13), pp. 32.
- Ríos Saloma, M. (2011). *La Reconquista. Una construcción historiográfica (siglos XVIII-XIX)*. Madrid: Marcial Pons.
- Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico: dificultades metafisológicas de la filosofía lingüística*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- Sabaté, F. (1998). “La noció d’Espanya a la Catalunya medieval”, *Acta històrica et archeologica mediaevalia*, (19).
- Sarasa, E. (2006). “España en las crónicas de la Corona de Aragón en la Edad Media (siglos XII - XV)”, *Norba. Revista de Historia*, vol. 19, pp. 95 – 103.
- Sesma, A. (1988). “El sentimiento nacionalista en la Corona de Aragón y el nacimiento de la España moderna”, en Rucquoi, A. *Realidad e imágenes de poder. España a fines de la Edad Media*, Ambito de Ediciones, Valladolid, pp. 215 – 230.
- Soldevila, F. (1938). “El concepte d’Espanya en la Crònica de Muntaner”, *Revista de Catalunya*, vol. XVI.
- Thompson, I. (2005). “La monarquía de España: la invención de un concepto”, Guillamón Álvarez, F; Centenero de Arce, D.; Muñoz Rodríguez, J. *Entre Clío y Casandra: poder y sociedad en la monarquía hispánica durante la Edad Moderna*, pp. 31-58.
- Vilar, P. (1980). “Estado y nación en las conciencias españolas: Actualidad e historia”, *Actas del VII Congreso de la asociación Internacional de Hispanistas (AIH)*.

Villa, J. (2012). “La alabanza a Castilla en el Poema de Fernán González (ca. 1250). Su reflejo en los tratados bajomedievales”, *Tiempo y Sociedad*, 9, pp. 23 – 62.

Vivar, F. (2002). “Primeras señas de identidad colectiva: Las alabanzas de España Medievales”, *Castilla*, (27), pp. 141 – 158.

Artículos periodísticos:

El País, (14, octubre, 2018) DIRECTO | Pablo Casado, líder del PP: “¿Qué otro país puede decir que un nuevo mundo fue descubierto por ellos?” Recuperado de: https://twitter.com/el_pais/status

El Periódico, (18, octubre, 2012) Esperanza Aguirre: “España tiene 3.000 años de historia”, Recuperado de: <https://www.elperiodico.com/es/videos/politica>

Videos de YouTube:

Libertad Digital, (16, noviembre, 2016), “La apabullante lección de historia de Federico al separatista Echenique” Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5Omx7Gf4rDQ>

Identidad y alteridad: el ejemplo de Roma y los bárbaros.

Luis Vallejo Casillas

El país de los sabios y de las bellas ficciones ve hollados sus campos y sus ciudades por las plantas de los bárbaros, que siembran el espanto y la desolación desde el golfo Adriático hasta el mar Negro.

Modesto Lafuente (Historia General de España)

La cita de Modesto Lafuente, un historiador cuya obra tuvo una gran repercusión en la divulgación que se hizo de la Historia de España en el siglo XIX, ofrece una representación de los bárbaros, considerados en conjunto y sin distinciones de ninguna clase, como elementos portadores de la desolación y del desastre que acabaría con la ruina del Imperio Romano. Una representación que perdurará durante buena parte del siglo XX en manuales y textos escolares y que pervive en el conjunto social, así como la de su influencia determinante en aquel proceso de descomposición del Imperio. Si bien en los manuales actuales esta representación del bárbaro se recoge muy matizada, sobre todo en lo que respecta a su influencia en la desintegración del Imperio, persiste la idea de la fiereza y rudeza común al conjunto de los pueblos germánicos, así como la idea de *invasiones* bárbaras, en lugar de utilizar el concepto de *migraciones* que se ajusta mejor a la realidad histórica de aquel momento y no contiene la carga ideológica de carácter identitario que acompaña al concepto de *invasión*.

El presente capítulo pretende ofrecer al docente de Educación Secundaria y Bachillerato una revisión sobre el tema

de las *Migraciones Bárbaras* que se produjeron fundamentalmente durante los siglos IV y V, con la intención de que pueda trasladarla al aula y así presentar una cuestión problemática a su alumnado que le haga reflexionar sobre el tema de la identidad y la alteridad, sobre la construcción de la idea de “nosotros” y del “otro”, de forma que incite a los estudiantes a plantearse reflexiones históricas de gran interés también para nuestro presente. Etnicidad, creación y uso de identidad étnica o colectiva, migración o invasión, la utilización de la alteridad y su consideración son las temáticas sobre las que se pretende reflexionar a través de la propuesta didáctica que se ofrece.

El mundo Tardo Antiguo es también un mundo de contacto con el otro, de convivencia entre pueblos. De esta convivencia nos ha quedado la visión que los intelectuales romanos tenían de su contrapartida germana. Por desgracia, la propia visión de los germanos no nos ha llegado debido a su condición de pueblos ágrafos¹¹ que no dejaron documento escrito alguno. No será hasta que se instauren lo llamados Reinos Germanos cuando se fijen las historias de estos pueblos, siempre realizadas por religiosos del sustrato étnico romano y no del germano.

Comenzaremos haciendo un breve recorrido por la forma en que se establecieron las relaciones entre los romanos y los bárbaros a lo largo del tiempo, para analizar a continuación el concepto etnia y etnicidad, haciendo un repaso de su uso dentro del tema que nos ocupa. Al analizar las relaciones romano-bárbaras se ha intentado determinar qué es lo que caracteriza a ambos grupos humanos. Por ello, historiadores y arqueólogos han recurrido a la antropología, con el propósito de ofrecer una identificación de los implicados en el proceso de las migraciones, fundamentalmente de los siglos IV y V d.C.

11. Hay cierta reflexión historiográfica sobre si realmente eran pueblos “ágrafos” o simplemente no tenían la misma concepción de la escritura como “perdurable” que otras culturas.

Se ofrece una síntesis de la evolución de este tipo de estudios para, posteriormente, plantear una definición de identidad étnica que pueda ser comprendida por estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato con el fin de que entiendan, quizá un poco mejor, el por qué, el cómo y el para qué de las construcciones identitarias.

La historiografía elaborada en torno a las migraciones bárbaras y a la desintegración de Roma ha ido revisándose con el tiempo, pasando de culpar a los germanos de *la caída* del Imperio y tratarles como enemigos de Roma a convertirlos en pacíficos refugiados rechazando las tesis anteriores. Por supuesto, ha habido y hay teorías intermedias que intentan dar una explicación al cómo se producen los contactos entre las *externae gentes* y Roma. En el apartado correspondiente se ofrece un repaso de la evolución del discurso histórico sobre el tema. El profesorado de Educación Secundaria puede encontrar esta revisión de utilidad a la hora de explicar a los alumnos cómo se construye la Historia y hacerles ver la necesidad de utilizar estas diferentes representaciones al abordar cualquier problemática histórica.

Pasaremos, a continuación, a analizar cuál es la imagen de los bárbaros y de las migraciones bárbaras que se ofrece en los libros de texto que se utilizan habitualmente en el contexto escolar. Luego revisaremos la imagen de éstos en el cine y en la denominada “cultura popular”. Con ello intentaremos detectar las representaciones que los alumnos puedan tener del concepto de bárbaro.

Por último, se ofrece la propuesta didáctica. Para llevarla a cabo, se aportan una serie de materiales, fuentes documentales, imágenes y obras artísticas, con la intención de que el docente pueda poner en práctica el proceso didáctico en el aula

y llevar a cabo con los estudiantes una reflexión en torno a la identidad y la alteridad. Con idéntica intención, con cada fuente se ofrece una pequeña contextualización de la misma, que puede ser de utilidad para el profesor. Se aportan también una serie de preguntas guía que podrían plantearse para la conducción didáctica. Con cada testimonio se invita, a su vez, a que los estudiantes puedan hacerse preguntas sobre el presente a fin de poner sobre la mesa problemas relacionados con su propio tiempo.

Dado que la historia de los contactos entre los dos pueblos que se someten a estudio tiene un largo recorrido histórico, y ante lo específico del tema, previamente realizaremos un pequeño resumen de la evolución de estas relaciones en el tiempo.

El contacto entre bárbaros y romanos

Los contactos entre romanos y los extranjeros del *barbaricum* se dan desde mucho antes del siglo III, aunque la documentación que tenemos sobre ello sea bastante escasa. Podríamos fijar una primera fecha hacia el 120 a.C., cuando cimbrios y teutones abandonan sus hogares en la península de Jutlandia para pasar por la Galia e Hispania hasta que finalmente son derrotados militarmente por Mario en sucesivas batallas en el año 102 y 101 a.C. (Sanz Serrano, R. 2010). Con la victoria de César en la denominada Guerra de las Galias, en la que hubo una fuerte presencia de germanos luchando con y contra los romanos, se establece el *limes* septentrional en torno al Rin y al Danubio. Una frontera que tendrá muy pocos cambios a lo largo del tiempo y que la última gran expansión que sufrió fue con Marco Aurelio en el siglo II (121-180 d.C.).

A lo largo de la historia de ambas entidades, por un lado, Roma y por el otro, la miríada de pueblos que habitaban en el otro lado de la frontera, la naturaleza de esas relaciones no es constante. Las épocas de conflicto abierto se alternan con las pacíficas. El análisis arqueológico de los poblados que hay en torno al *limes* confirma que el contacto con el Imperio dejó su huella en las *externae gentes*, de la misma forma que veremos en Roma permeabilizarse de las costumbres y hábitos de los que llegaban de fuera. Estos pueblos adoptaron tecnologías y maneras del otro lado de la frontera, beneficiándose así del contacto con Roma. Roma, por su parte, teniendo la preponderancia militar y económica, recibía servicios por parte de éstos, tal y como atestiguan los *foedus* o pactos entre los militares romanos y los pueblos germanos que son tan comunes en el siglo IV (Sanz Serrano, R. 2010) e iba adoptando ciertas costumbres de los grupos procedentes del otro lado del limes romano.

Una crisis demográfica, hacia el 120 a. C., empujó a pueblos germanos, cimbrios y teutones, a abandonar la península de Jutlandia enfrentándose a los pueblos asentados en la Galia e Hispania. A partir de ese momento las relaciones con los germanos se volverán frecuentes a la par que se intensificaba el expansionismo romano, que se legitimaba a través de la defensa de la seguridad de Roma.

Durante el siglo I se produce la primera gran derrota romana a manos germanas (año 9) en la batalla de Teotoburgo. Entre el 68 y 70 hay una serie de conflictos internos en los que se pugna por el control del Imperio. El control del *limes* se volverá vital en estos momentos para los aspirantes a Emperador. Aquel general que tenga acceso a los contingentes de hombres del *barbaricum* tendrá una fuerza nada despreciable para enfrentarse al poder imperial. De esta forma los elementos germanos, fueron excepcionalmente valorados en los ejércitos romanos.

Trajano es el último emperador que crea una provincia en los territorios occidentales del Imperio. Esto significa el fin de la expansión romana hacia occidente. Este fenómeno ha recibido interpretaciones diversas. Una posible explicación es que la anexión de más territorios no compensaría la inversión económica para su conquista (Heather, 2006).

En el siglo II (entre el 167 y el 180 d.C.) Marco Aurelio emprende la *Bellum Germanicum* o Guerra Germánica. Se trata de un conflicto contra una confederación germana que presionaba los territorios del Rin y del Danubio. Burgundios, catos, hermundurios, marcomanos, lombardos y muchos más conformaban este asalto frontal contra el Imperio. Estas gentes buscaban asentarse en territorio imperial y muestra de ello es que tras la victoria romana muchas de ellas fueron asentadas mediante pactos de fidelidad.

El siglo III d.C. es el siglo de los levantamientos militares. El advenimiento de Lucio Septimio Severo, 193-211 d. C., apoyado por las tropas de Panonia, localidad del *limes* en la que muchos germanos servían, fue el inicio de una serie de emperadores militares. Si ya anteriormente se usó el levantamiento militar para llegar al poder en momentos puntuales, en el siglo III d.C. se instaura como herramienta política de uso común. Solo con la llegada de Diocleciano (284-305) al poder en el 284 y la instauración de un nuevo sistema político, la tetrarquía a finales del siglo III (294), se estabilizaron algo los gobiernos de los emperadores. Durante este periodo los germanos cada vez son más utilizados por Roma y cada vez alcanzan cotas de mayor responsabilidad en los ejércitos imperiales. Durante la vigencia de la tetrarquía se contuvo a las *externae gentes* en la frontera. Pero con la vuelta de los conflictos civiles los germanos volvieron a traspasar el *limes* como lo hicieran anteriormente.

En el 376, ya en siglo IV, una migración masiva de godos pide asilo en el territorio imperial. No se conocen con precisión las causas, pero es posible que la presión de los hunos fuese cada vez mayor y esto les obligase a abandonar sus hogares buscando refugio. Se puso al mando de la operación de acogimiento de los bárbaros a Lupicinio, *comes* de la Tracia y a Sebastián. Los abusos cometidos por los dos funcionarios hacia los germanos desembocaron en una escalada de violencia que llevó a Fritigerno, líder de los godos, a iniciar una serie de razias y violencia contra los romanos. La situación termina reclamando la atención de Valente, que acude con sus fuerzas *comitatensis*, y se produce la citada batalla. El desastre para los romanos es total y el emperador muere en el transcurso de la contienda. Durante este reinado, Dagalaifo, un germano, alcanza el consulado y obtiene puestos claves gracias al patrocinio del emperador. Ya a comienzos del siglo V, en diciembre del 406, las heladas fueron tales que se congeló el Rin y cientos de germanos, suevos, vándalos y alanos, volvieron a cruzarlo, dispersándose por el Imperio sin que el poder romano pudiera hacer nada para frenar la afluencia migratoria.

El asentamiento de los godos, en el que se respetan sus leyes y costumbres y se les exime del pago de impuestos, crea un precedente que explotará a partir del 418, año de la muerte de Honorio. Cada vez más pueblos se asientan dentro del Imperio teniendo cierta autonomía a la hora de regirse. Los visigodos cada vez cobran más peso en la política romana. Finalmente, los pueblos bárbaros habían conseguido asentarse en los territorios romanos y habían empezado a desarrollar entidades políticas propias, independientes del poder Imperial. Entidades políticas heredadas en todos los sentidos, política, administrativa y socialmente, que mantenían las costumbres romanas, aderezadas con elementos propios. El mundo romano pervivía

en Occidente en estos pueblos en cierto modo hasta la expansión del islam (Sanz, 2010).

Si, como se ha visto, las relaciones entre bárbaros y romanos fueron constantes dando lugar en diferentes ocasiones a enfrentamientos de carácter militar, desde el punto de vista de los contactos en el orden cultural entre ambos grupos podemos igualmente observar una relación permanente que daría lugar a hibridaciones y mezclas.

A partir del siglo III se puede observar cómo los poblados germanos presentan rasgos culturales, materiales e inmateriales, importados del mundo romano. El comercio era fluido en la frontera desde el siglo I y se va intensificando a medida que avanza el tiempo. Los romanos obtenían, maderas, miel, hierro, la muy apreciada resina y más productos a cambio de armas, cerámica, la famosa *terra sigilata*, y vino entre otros. El pago con moneda también fue común.

Tecnológicamente los germanos adoptaron en el ámbito agrario el uso del arado. El torno cerámico será otra herramienta venida del otro lado del *limes*. En sus construcciones también dejó huella el contacto con sus vecinos mediterráneos, las casas presentan esquemas inspirados en el mundo romano.

Una costumbre que los habitantes del *limes* aprendieron de su contrapartida mediterránea es la de someter a tributo a otros pueblos vencidos a fin de sostener con él a los guerreros y a la clase dirigente de sus comunidades (Sanz, 2010). Hubo miembros de las *externae gentes* que fueron educados por los romanos en calidad de rehenes para asegurar la fidelidad de sus pueblos a Roma. Este es el caso de Arminio el querusco o del huno Atila.

La costumbre de asentar germanos en suelo imperial bajo diferentes formas jurídicas ya estaba presente en el siglo I a.C., pero es entre los siglos II y III cuando este fenómeno se intensifica. Según como llegasen a suelo romano podían ser: *dediticii*, aquellos asentados al haberse rendido tras una contienda; *laetis*, los que habían sido derrotados, pero en vez de ser masacrados o esclavizados eran usados en el ejército; y los *foederati*, aquellos que firman un acuerdo con el Imperio. En principio los últimos permanecen fuera de las fronteras imperiales, pero la ruptura del *limes* en masa en el año 376 y el consiguiente asentamiento masivo de godos dentro de él cambió la situación. A cambio de tierras en usufructo los germanos tenían que ofrecer como contraprestación un servicio militar.

Durante la antigüedad tardía es común ver generales germanos al mando de los ejércitos imperiales. De ser tropas auxiliares, *numeri*, o guardias de élite, los germanos pasan a encuadrar importantes puestos dentro de la oficialidad militar romana. Este uso militar de los germanos influyó en el ejército romano, que adaptó tácticas y formas de lucha provenientes de estos pueblos, como el uso de la caballería, que luego les serían de mucha utilidad en su lucha contra Persia. Un ejemplo material de esta asimilación en el ejército de costumbres y usos germánicos es la aparición del *draconarius*.

Muchas personalidades importantes del Imperio en el mundo Tardo-Antiguo tenían un origen germano. Es el caso de Magnencio, 303-353, y Silvano, ¿? -355, usurpadores al trono imperial cuyo origen era germano (Halsall, 2012). Merobaudes, general que desarrolló su carrera militar bajo los gobiernos de Juliano, Valentiniano I y Valentiniano II y Graciano, Gaínas, que a la muerte de Teodosio ejerció el generalato de las tropas federadas con Honorio. Estilicón, que hizo lo mismo que el anterior, pero sobre las tropas romanas. El caso de Esti-

licón va un paso más allá. Era hijo de vándalo y estaba casado con Serena, hija adoptiva de Teodosio, lo cual lo convertía en pariente del emperador. Ataulfo, heredero de Alarico I, se casó con la hermana de Honorio, Gala Placidia.

A los romanos les beneficiaba el contacto con estos pueblos de la misma manera que a éstos el que tenían con los romanos. Las relaciones entre lo que podríamos denominar una potencia de primer orden y un área económica y tecnológicamente menos potente dieron lugar a unas dinámicas de una gran complejidad. El área más favorecida constituía un foco de atracción para estas gentes que veían cómo más allá de sus territorios el nivel de vida era más elevado. Además, unas élites con intereses y ambiciones propias pusieron sus ojos en una entidad política con una burocracia compleja y eficiente y de gran riqueza. La frontera nunca fue una muralla infranqueable, más bien fue una malla por la cual ambas partes podían pasar con más o menos libertad dependiendo de la coyuntura de cada momento y de sus intenciones.

El concepto de Ethnos. Identidad social y etnicidad.

Cuando se habla de identidad se hace en relación a una confrontación entre el yo y el otro, entre nosotros y ellos. La identidad se define y se crea siempre en contraposición al otro. Este es un principio básico a la hora de hablar de la creación de identidades. Nuestro tiempo es testigo directo del potente resurgimiento de esa dialéctica en la política.

Pero, en primer lugar, deberíamos definir someramente a lo que se hace referencia al hablar de la identidad étnica y, más someramente aún, aludir a las corrientes teóricas que han abordado el tema.

Ethnos es un vocablo de origen griego que hacía referencia al lugar del nacimiento y al linaje, a la ascendencia. Los mitos fundacionales griegos tienen esta visión como base, hacen referencia a la descendencia del héroe fundador de una ciudad. Por tanto, al *ethnos* se pertenece por nacimiento. Alejandro Magno se esfuerza de manera insistente en demostrar que desciende de Temeas, un tataranieto de Heracles originario de la ciudad de Argos. De esa forma se presentaba como griego ante las *poleis* que veían a los macedonios como bárbaros. Esta genealogía que crean los macedonios sería ese “mito motor” del que habla Anthony Smith y que sirve para crear conciencia étnica (Smith, 1986). Linaje, religión, *polei*, y leyes eran algunos de los elementos que tenían en cuenta los griegos para definir su identidad como tales. Compartir un pasado común, una génesis, es elemento básico para una definición identitaria colectiva (García-Bellido, 2010), y es un requisito esencial para construir una conciencia de identidad. Pero para los griegos, por encima de todo, el elemento identitario más importante era la lengua (García-Bellido, 2010). Tanto es así que todo el que no hablaba griego era *barbaroi*, vocablo con el que se imitaba un habla que causaba extrañeza.

No es el objeto de este epígrafe, como en el caso del capítulo anterior, perseguir diacrónicamente la evolución de los significados del concepto ni de sus usos a lo largo del tiempo, sino situarnos en los orígenes de su significación actual. En el idealismo filosófico alemán encontramos los principales artífices de la elaboración teórica de la idea de “nación” identificada a un pueblo, en los momentos previos a los procesos de su plasmación política. Pero en esta época, de finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, al origen, la descendencia y la lengua se sumarán nuevos elementos culturales relacionados con ese nuevo sujeto histórico y político, la nación, a

la que se otorgaba un carácter esencialista. Johann Gottfried Herder (1744-1803), uno de los representantes de aquel movimiento filosófico, hablará así de *volkgeist* o “espíritu de los pueblos”, en referencia a una esencia atemporal que supuestamente perduraría a lo largo de los tiempos. Contemporáneo de Herder, Johan Gottlieb Fichte (1762-1814), desarrollará toda una serie de escritos parejos a los del primero. Fichte hablará del pueblo alemán y de lo que lo define, a diferencia de otros pueblos. Ambos autores considerarán la lengua como elemento primordial de esa identidad de los pueblos, que aparecían en el lenguaje político identificados con las naciones. Esta visión de la identidad colectiva, de carácter esencialista y primordialista perduraría a lo largo del siglo XIX.

Algunos de los “pueblos” que se autodefinían en aquel siglo y a comienzos del siglo XX, hicieron derivar esa identidad, además de en la lengua y en la tradición, en una diferenciación racial. Ello propició el desarrollo de una historiografía que identificó la identidad étnica con la condición biológica, que se consideraba inmutable y predeterminada. Algo con lo que se nace y que es imposible cambiar. Esta teoría tuvo mucha fuerza entre los historiadores y arqueólogos de antes de la II Guerra Mundial, que vieron en las migraciones de los siglos IV y V un desplazamiento de grupos étnicos que limpiaban sistemáticamente a los autóctonos de una región para instalarse ellos. Esta teoría se conoció como la de *Bolas de Billar*. Estos grupos se hacían entroncar directamente con las naciones contemporáneas y legitimaban su presencia en los territorios que ocupaban (Heather, 2010). Gustaf Kossina (1858-1931) es uno de los máximos exponentes de la arqueología usada para rastrear el origen y la dispersión de los pueblos. Sus trabajos estaban destinados a explicar el origen de los pueblos germánicos y su superioridad frente al resto de pueblos del mundo antiguo.

Para Kossina, la identidad étnica está formada por raza, pueblo, lengua y cultura arqueológica. El alemán estaba influido por las teorías de Herder y él mismo fue usado posteriormente por el nazismo para justificar la superioridad de la raza aria (Fernández, 2010).

En torno a los años 60 cambian los postulados empleados para el análisis de las identidades étnicas del mundo antiguo al considerar que la etnicidad es algo instrumental que puede cambiarse en determinadas circunstancias. Edmun R. Leach (1910-1989) con su obra de 1954 *Sistemas Políticos de la Alta Birmania*, abre la puerta a la teoría de la mutabilidad de la identidad étnica (Leach, 1975). Reinhard Wenskus (1916-2002) Publica en 1961 *Stammesbildung und Verfassung*, cuya traducción significa Formación y Constitución Tribal. En esta obra considera que las tradiciones étnicas se pueden propagar y transmitir, no siendo el nacimiento en un determinado grupo y la transmisión genética el requisito básico para la formación de la identidad étnica del individuo. Esta idea posteriormente será considerada una forma de etnogénesis y acabará con el modelo de explicación de identidades étnicas anterior aplicado al mundo antiguo (Pohl, 2015).

Wenskus es contestado por Goffart y varios de sus discípulos que dudan del poder de los mitos transmitidos de forma oral y de lo que el alemán llamaba *Traditionskern*, o grupo de tradición, a la hora de formar identidades étnicas. Además de considerarla una teoría que da mucho peso a las élites y al autoritarismo. Sin contar con que para ellos las tradiciones pre-etnográficas, como llaman a las historias orales que son recogidas por historiadores como Jordanes -para contar los orígenes de algunos pueblos bárbaros-, son “*invenciones insignificadamente intelectuales*” (Pohl, 2015). Eric Hobsbawm defiende que toda tradición se inventa para servir a un fin, así

que diferenciar entre una tradición de primera y una de segunda resulta estéril (Hobsbawm, y Ranger, 1983). Todos los relatos mitológicos que narran el origen de un pueblo tienen la misma función: crear un nexo de unión entre los componentes de dicho pueblo, lograr la cohesión social del grupo.

Aún hay quien piensa que la etnicidad tiene dos facetas: una subjetiva basada en rasgos físicos y biológicos y otra objetiva que lo está en lo simbólico e intangible, tal y como expone María Paz García Bellido en su artículo sobre la expresión de la identidad étnica en los escudos de los pueblos de la Hispania antigua anteriormente citado. El debate sigue abierto y hay autores que sin ser primordialistas si dudan de que una identidad étnica pueda ser modificada por completo aún en situaciones de necesidad (Halsall, 2012).

La obra de Guy Halsall “*Las Migraciones Bárbaras y el Occidente Romano, 376-568*”, puede resultar útil para el docente. El autor británico define identidad con cuatro características: cognitiva, pluriestratificada, conductual y dinámica. La etnicidad es la creencia en la pertenencia a un grupo y en la diferencia de este frente a los otros. Es aprendido y se enseña en el seno del grupo humano en el que un ser se desarrolla, por eso es *cognitiva* (Halsall, 2012). Es también *pluriestratificada*. Hay muchos factores por los que se puede definir un grupo: leyes, religión, historia común y mitos, ciertas prácticas... etc. Pero que uno o varios grupos compartan alguna de estas características no implica que se sientan de un mismo grupo. La etnicidad tiene rangos estratificados, diferentes dimensiones que van de lo más particular a lo más general. Estas dimensiones están relacionadas con unidades geográficas, con los territorios en los que se ubica un grupo. La pertenencia al grupo se demuestra con el comportamiento, los modos, las ropas de los que pertenecen al mismo. Es *conductual* cuando se espera

que alguien de una etnia muestre su pertenencia a esa etnia de una forma concreta. Ideas interesantes para tratar el tema con adolescentes, que muy posiblemente conozcan las denominadas tribus urbanas, un buen ejemplo de ello, lo mismo que las filiaciones deportivas vinculadas a los distintos equipos. Y es *dinámica* en tanto en cuanto los rasgos que definen la etnicidad pueden cambiar con el tiempo, pueden evolucionar hacia algo nuevo o pueden volver a algo anterior. No es algo estable, ni inmutable a pesar de que a veces quiera mostrarse como tal.

La etnicidad comprende todos estos elementos y podemos tener la equivocada impresión de que es fácil cambiarla. Realmente la identidad étnica es muy potente. El uso de la identidad común en política tiene un larguísimo recorrido. Lo hacían los romanos al considerar que aquellos que no se comportan como nosotros son nuestros enemigos. Lo hizo Hitler cuando culpaba a los judíos de todos los males de Alemania o cuando afirmaba que los eslavos eran inferiores a los germanos. Y, a día de hoy, África es testigo de matanzas indiscriminadas por motivos identitarios, en España se vive un duro conflicto de esta índole entre estado central y Cataluña y, en términos generales, se plantea un tenso enfrentamiento entre el mundo occidental e islámico.

Nuestra propuesta didáctica pretende trabajar el tema de la identidad a través de esa relación entre Roma y los pueblos bárbaros. Hacer que los alumnos aprecien que las identidades se construyen y que toda cultura es mestiza, las sociedades son multiétnicas e híbridas por fuerza. Con ello se les pretende inculcar el respeto a la diversidad, incorporar miradas del otro y hacerles valorar cómo cada cual puede contribuir a enriquecer la sociedad o a forjar nuevas realidades socioculturales.

La historiografía y los bárbaros

La historiografía tradicional partió de la idea de *decadencia* y *caída* provocada por las “invasiones” germanas que se dan a fines del siglo IV y durante el siglo V. Durante mucho tiempo esta fue la idea dominante en los círculos académicos hasta que, después de la II Guerra Mundial, empiezan a surgir distintos paradigmas que ponen estas premisas en cuestión. Se dejó de hablar de *caída* y se empezó a usar el término *transformación*. El Bajo Imperio pasó a ser Tardoantigüedad o Antigüedad Tardía. Al debate caída-transformación se le añadió el que analizaba el papel de los bárbaros en el proceso. Las nuevas visiones varían enormemente, desde aquellos que opinan que tuvieron un papel activo en su desintegración a los que piensan que sus relaciones con el Imperio fueron siempre pacíficas. Generalmente se ha aceptado que la desaparición del Imperio no tuvo una única causa, que fueron muchos los problemas que acosaban a un sistema político que no supo hacerlos frente.

Durante la Edad Media, las dinastías germanas, francos en el territorio que hoy día es Francia, visigodos en la Península Ibérica, ostrogodos en la península Itálica, sobre todo, que habían creado sus reinos sobre la base de los antiguos territorios y estructuras del Imperio Romano, buscaron crear un relato que contara su historia y raíces y legitimase sus reinados. Es así como se producen las crónicas de las dinastías gobernantes. San Isidoro de Sevilla crea su *Historia de los Godos*, Jordanes *El Origen y Gesta de los Godos* y Beda “El Venerable” escribe *Historia Eclesiástica del Pueblo de los Anglos*, entre otros muchos ejemplos. Evidentemente, estas obras iban destinadas a satisfacer a los pagadores de las mismas o al poder reinante, así que hacían numerosas concesiones con los pueblos anteriormente conocidos como bárbaros, ahora dominantes de reinos.

El Renacimiento supone la reinterpretación de los valores estéticos y morales de la Roma clásica. El movimiento artístico nacido en Italia rechaza el periodo anterior como un paréntesis de oscuridad y superstición entre la edad antigua y su tiempo. Por ello, se fomenta la visión de caída y el estereotipo negativo de *decadencia* y *barbarie*. En el nuevo horizonte que se abría, la Edad Media se concebía como un paréntesis de oscuridad y superstición entre su tiempo y el mundo antiguo. Hay autores, como Leonardo Bruni (1429) y Flavio Biondo (1452), que escriben sobre la decadencia de Roma. Esta idea seguirá desarrollándose en el s XVII por B. Lenain de Tillemont, que contribuye decisivamente a asentar la teoría de que son los bárbaros los que tienen una especial importancia en el fin del mundo romano.

Estos autores, y esta línea interpretativa, influirá directamente en los pensadores del siglo XVIII que escribieron sobre el tema (Sanz, 2009). La obra de Montesquieu, *Consideración sobre las causas de la grandeza de los Romanos y su decadencia*, publicada en 1734, y la posterior de E. Gibbons que vio la luz entre 1776-1788, *La Historia del declive y caída del Imperio Romano*, son los pilares de las ideas de *decadencia* (por causas internas) y *caída* (por causas externas) del Imperio (Fernández, 2010).

Cuando los padres de los estados nación en los siglos XVIII y XIX transformaron su realidad política desarrollando las incipientes democracias liberales estaban insertos en un mundo en que la educación que recibían ensalzaba los valores de la antigüedad grecorromana que se estudiaban a través de los textos legados por los autores clásicos. Con la Revolución Francesa se recuperan toda una serie de vocablos políticos nacidos en Roma. Aunque, eso sí, reinterpretados de manera acorde a los nuevos tiempos y a sus ideales. En el ámbito de la historio-

grafía primaba el interés por dividir los periodos históricos en épocas bien diferenciadas en base a hitos concretos. La Edad Antigua daba paso a la Edad Media de una forma traumática. La Edad Antigua se considera como una etapa de esplendor para las ciencias y las artes y como tal es reverenciada por los que forjan el nuevo orden político. Por tanto, Roma es considerada por los ideólogos de la revolución como culmen de la civilización y del orden político.

Será Alemania la que construya en torno a aquellos bárbaros germanos su mito fundacional como nación. En 1871, se constituía el Estado nacional alemán. El nuevo Estado no solo necesitaba de unas instituciones y políticas comunes, debía tener un pasado común que identificase a todos los habitantes de la emergente nación alemana, lo mismo que sucedía en cualquier otra de las nuevas naciones europeas. Y, como se hiciera en otros lugares, este pasado se recreaba y resignificaba en relación con el nuevo sujeto histórico, en este caso, la nación alemana. Era preciso crear una ciudadanía patriótica alemana (española, francesa o italiana en otros casos), para lo cual se buscaban las raíces de la nación alemana y de los alemanes en el tiempo. El germano o, mejor dicho, su imagen creada a partir de las fuentes y de la arqueología, será el modelo que se seguirá para la creación de unos valores nacionales y una gloriosa historia nacional.

Para esta relectura se echa mano de Tácito cuya obra *Germania* es redescubierta en 1902 en el llamado *Codex Aesinus Latinus 8 (E)*. Hegel escribe en 1837 “*Lecciones sobre la filosofía de la Historia*” y consideraba a los germanos renovadores del mundo que dejaban atrás creando algo nuevo al abandonar su salvajismo (Sanz, 2009). G. Kossina o S. Müller usan a los germanos para justificar políticas raciales y xenóforas. Theodore Mommsen introduce el termino *Volkerwanderun-*

gen, que significa *migraciones*, para sustituir al de *invasiones* para hacer referencia a los movimientos poblacionales de las *externae gentes* hacia el Imperio (Sanz, 2009). El objetivo era el de identificar a los alemanes de la sociedad industrial con los germanos del pasado con el propósito de crear ese sentimiento de un origen común cohesionador para todos ellos. Alemania no es un caso especial, durante el XIX, el resto de naciones también buscaron la creación de ciudadanos comprometidos con su respectivo estado-nación.

Durante la I Guerra Mundial se identificaba a los alemanes con los terribles hunos que habían asolado el Imperio Romano durante el siglo V. Estados Unidos y los aliados se consideraban a sí mismos la salvaguarda de la civilización frente a la barbarie del otro. Y como eje fundamental en la identidad del otro se destacaba su belicosidad. La *ferocitas*, que identificaba a los germanos, vuelve a aparecer esta vez en los herederos de los antiguos pueblos bárbaros del Rin y del Danubio. A pesar de esto, poco o nada tenían que ver étnica y culturalmente un prusiano de principios del XX con un huno del V.

En 1931 Ferdinand Lot publicaba “*El fin del mundo antiguo y el nacimiento de la Edad Media*” en el que buscaba dar una explicación más completa de cómo se produjo el fin del poder romano occidental. Su conclusión fue que no son los bárbaros los únicos culpables de ese fin y que había que hablar de múltiples causas. Esta obra influyó en la de Henri Pirenne “*La historia de Europa: de las invasiones al siglo XVI*” (Sanz, 2009).

Los intelectuales nazis hicieron buen uso de los textos de Tácito que fueron muy útiles para el régimen de Hitler a la hora de fundamentar sus teorías raciales. Pero ¿cómo transformar el discurso clásico de bárbaro como contrapunto de la ci-

vilización? ¿Cómo sentirse orgullosos de un pueblo que en las fuentes antiguas aparece representado como el mal encarnado? Pues acudiendo a los autores que hicieron apología de los bárbaros como fuerza renovadora y castigadora de un Imperio caído en los vicios más inmorales. Sidonio de Apolinar, San Agustín, Jerónimo, todos estos autores tardo-antiguos veían en los bárbaros una esperanza para la renovación espiritual de un Imperio corrupto por la impiedad de sus gobernantes. La imagen de los pueblos germanos y sus migraciones se estructuró en torno a la idea de líderes guerreros que atraían a través de su carisma y su habilidad guerrera a partidarios que les siguen ciegamente a la batalla. Este paralelismo serviría para justificar el modelo de organización social que se propugnaba desde la intelectualidad nazi.

En la segunda mitad del s XX e influenciada por el “giro lingüístico” la historiografía amplía sus métodos de estudio y profundiza en el análisis semiótico de los textos. Como resultado de ello se cuestionan muchos de los paradigmas anteriores. Se pone en entredicho el concepto de etnicidad tradicional y sobre todo el ligado a la idea de raza. Se incide en que la visión del bárbaro ha sido deformada por las ideas políticas del contexto temporal en el que se ha escrito sobre ellos.

El paso hacia la Edad Media desde la Tardo antigüedad ya no se achaca solo a un factor determinante, sino que se acepta que múltiples factores entran en juego en lo que es un proceso complejo. Dentro de estos factores el papel de los bárbaros se ha estudiado desde diferentes perspectivas. Peter Brown deja de hablar de Bajo Imperio en su obra “*El mundo de la Antigüedad Tardía*”, en la que utiliza el concepto de *transformación* y no de *decadencia*. (Ward Perkins, 2005).

Historiadores como Heather o Perkins siguen usando un discurso basado en el *auge y decadencia* del Imperio (Sanz, 2009). Y ambos dan al bárbaro un papel importante en el proceso. W. Goffart se opone rotundamente a la idea de invasión y otorga a los bárbaros unas relaciones con los romanos totalmente pacíficas y sin violencia en su obra “*Barbarians and Romans AD 418-584. The Techniques of Accommodation*” (1980). Perkins contesta a Goffart y se opone a sus postulados, siendo bastante más conservador que el segundo a la hora de definir las relaciones romano-bárbaras. Heather estudia y explica las relaciones entre los dos pueblos a través de la diplomacia y acuerdos. Y destaca que, si bien no fueron unas relaciones pacíficas siempre, también hubo entendimiento entre ellos. Plantea este último autor así una tesis más moderada que la de Goffart.

Pero, a pesar de las nuevas aportaciones historiográficas que nos llegan desde el ámbito académico, el germano sigue siendo visto como un salvaje ávido de sangre, según se desprende de la cita de Modesto Lafuente con la que se inicia este capítulo, el autor más difundido entre los historiadores españoles del siglo XIX. Es considerado como un ser que no atiende a las normas de la civilización. Esta imagen de la *externae gentes* es frecuente en la percepción común de las personas. Las descripciones de los autores romanos se verán reflejadas y recreadas por autores de ficción de inicios del siglo XXI.

Los libros de texto y la imagen del bárbaro

En los libros de texto, aunque matizadas, vemos perdurar las principales representaciones en torno a los bárbaros que hemos visto expandirse a lo largo del tiempo. En el nivel de 1º de ESO encontramos, por norma general, cómo los bárbaros se consideran una de las causas de la caída del Imperio, si bien no

la única y, en algunos casos, no la más importante. El bárbaro se sigue asimilando al germano sin tener en cuenta las diferentes realidades culturales que conformaban las *externae gentes* a los que los romanos se referían con aquel término genérico. Cuando hablan sobre los bárbaros y su organización aluden a jefaturas basadas en *el carisma de un líder militar*. Su economía se nos dice que está escasamente desarrollada, mostrando como indicio de ello una supuesta debilidad comercial focalizada en una insuficiente agricultura. El cruce del Rin en el 376 se explica como una *invasión*. Se reconoce la romanización de los visigodos y su relación con el Imperio (Arranz, y Castiñeira, 2002) (Blanco, 2002).

En los libros de 2º de Bachillerato se dedica menor espacio a hablar de la caída del Imperio y de los bárbaros en general, centrándose en los visigodos, debido a que la asignatura se centra en la Historia de España. A grandes rasgos encontramos la misma línea seguida en los libros de 1º de ESO. Eso sí, se incide más en la romanización de los visigodos, de los que la historiografía nacionalista decimonónica española hacía descender la monarquía de entonces, y se insiste en la idea de que crean reinos independientes del poder romano (Fernández, y Llorens, y Ortega, y Roig, 1999) (García, 2010) (Hernández, y Ayuso, y Requero, 2003) (Maroto, 2009)

Aunque los resultados de nuestro análisis de textos escolares son algo más halagüeños que los ofrecidos por Dalongeville en su estudio sobre manuales franceses (2003), ya que al menos no se les echa en exclusiva la culpa de la caída del Imperio a los bárbaros, aún encontramos varios tópicos presentes. A pesar de que se intentan exponer otras causas no se hace con mucho rigor y se cae en algunas contradicciones absurdas. En el libro de Historia de España para segundo de Bachillerato de la editorial Oxford se asevera que la crisis económica lleva

a no poder pagar al ejército profesional ciudadano y que, por ello, se cae en la contratación de mercenarios bárbaros. No se aportan datos o pruebas de lo dicho y los textos son expositivos y no invitan a la reflexión sobre los hechos. El libro de Ciencias Sociales para 1º de E.S.O de la editorial SM (Blanco, 2002) aporta una fuente primaria para apoyar lo que dice y usa la *Germanía* de Tácito que, como se ha indicado anteriormente, es uno de los textos fundamentales que conforman la imagen típica y tópica del bárbaro.

En ninguno de los libros se hace referencia a las cuestiones a las que venimos aludiendo como puedan ser los cruces entre familias romanas y germanas, la adopción de costumbres del otro o la aportación de los bárbaros en los ejércitos romanos, por ejemplo. En definitiva, los libros de texto no hacen sino reforzar las representaciones sociales que predominan sobre el bárbaro y sus relaciones con el Imperio.

Representaciones sociales en relación con el bárbaro

La misma imagen del bárbaro que se prodigó a través de la historiografía y que se difundió en los manuales escolares la veremos reproducida en diferentes productos culturales de gran consumo. Robert E. Howard (1906-1936) crea entre las décadas de los 20 y 30 su obra que refleja el conflicto barbarie versus civilización inspirado por la historiografía anterior a la II Guerra Mundial y por la obra de Nietzsche. El personaje más famoso de todos será Conan, que solo será conocido como el “bárbaro” tras la muerte del tejano. Ciertamente es que el personaje creado por Burroughs, Tarzán, habla del choque entre civilización y salvajismo. Y aún podríamos retrotraernos a la obra de Kipling el *Libro de las Tierras Virgenes* (1834), en la que el joven Mowgli se cría con una manada de lobos. Sin embargo,

los dos anteriores se centran más la lucha del hombre contra la naturaleza y en como éste la domina.

Volviendo a Conan, en él vemos el estereotipo de bárbaro del que hablaban los autores clásicos, que refuerza las representaciones sociales en torno a él que hemos ido viendo. Pero sorprende que esa no fuera la intención de su autor en un primer momento. Es el Conan de los comics el que es ante todo un combatiente nato, como su estirpe, los cimerios, y en el combate puede dejarse llevar preso de una rabia ciega y destructora. Cae fácilmente en la melancolía más absoluta y en la alegría más extrema, es esclavo de sus emociones y pasiones. No tiene un hogar fijo y vaga de un lado a otro sin más oficio que el de la espada, ya sea como mercenario, ladrón o pirata. Físicamente es un gigante de salvaje melena negra y ojos de un azul acerado profundo. En el lado positivo, tiene cualidades como la honestidad, la franqueza, la astucia, la tolerancia, la honorabilidad, fidelidad y lealtad.

El personaje howardiano es reflexivo e inteligente y nunca actúa estúpidamente. Howard nunca llamará bárbaro a su creación, eso es una adición de su sucesor literario, L.S. Decamp y otros que vinieron después de la muerte del tejano. Estos son los que dieron un giro al cimerio, que pasó a incorporar una serie de rasgos genuinamente bárbaros, tal y como los hemos definido con anterioridad. La llegada del personaje a los comics de manos de Marvel hará que se recoja la versión más simplista de los sucesores de Howard. El nuevo medio tiene mayor difusión aún que las antiguas revistas pulp en las que inició el cimerio sus andanzas y el público empieza a configurar una imagen concreta de “bárbaro”. Por último, las ilustraciones de Frazzeta terminan por conformar esa estética bárbara de poca ropa y cuerpos musculosos. El cine llevará a este personaje a

un mayor número de espectadores con una película que fue todo un éxito de taquilla.

John Millius y Oliver Stone escriben el guion de la película *Conan el Bárbaro* (1982). Ninguno de los dos era conocedor de la obra original de Howard y es, por ello, por lo que se basan en los comics más que en los relatos originales. Aunque no son fidedignos tampoco a éstos y acaban haciendo un pastiche entre diversos relatos, los comics y la propia inventiva de Stone. Esto lleva finalmente a la representación de un personaje casi paródico que enlaza con aquellas descripciones que hacían los romanos de los pueblos del limes. El impresionante físico de Schwarzenegger ayudó a rematar la imagen de un bárbaro feroz, movido por el instinto, más bruto que astuto y, en definitiva, salvaje. La película es un éxito absoluto y el cimero será a partir de ese momento el arquetipo de bárbaro más común en las representaciones sociales en torno a ese concepto genérico.

El cine es una herramienta potente para transmitir ideas e imágenes. Nos hemos referido a la película que lleva a las masas la imagen más común del bárbaro, ahora vamos a hacer un breve repaso sobre como aparecen los bárbaros en el cine hasta la llegada del cimero a principios de los 80. No es nuestra intención elaborar una cronología exhaustiva sobre la representación de las *externa gentes* en la gran pantalla, lo que sobrepasa las intenciones de este capítulo, sino establecer algunos de los hitos más relevantes transmitidos a través de los medios de comunicación de masas. La época dorada sería la del péplum, cuando se contaron las grandes historias “de romanos”, que se desarrolló sobre todo en EEUU en la década de los años 50 y 60. Vamos a analizar algunas producciones de época que son interesantes para este trabajo.

En 1954 se producen dos películas sobre Atila, una de Pietro Francisci y otra de Douglas Sirk. En ellas se nota que el personaje principal es huno, ya que el protagonista sí muestra una estética similar a la que se refleja de ellos en las representaciones clásicas, con las licencias que se toma Hollywood normalmente. La película “*Espartaco*” dirigida por Kubrick en 1960 nos presenta al líder “revolucionario” bastante lejos del ideal de bárbaro que tenemos hoy en día, a pesar de que era tracio. El personaje principal que da nombre a la película es interpretado por todo un galán del momento, Kirk Douglas, que no puede presentar un aspecto más pulcro y acorde a los ideales estéticos de la época en que se rueda la película. Cuatro años más tarde de la proyección en cines de Espartaco tenemos “*La Caída del Imperio Romano*” dirigida por Anthony Man. En ella encontramos unos bárbaros algo más desaliñados que los que nos presenta el Espartaco de Douglas, pero al igual que en las anteriores de Atila las licencias son más que notables. En ambas películas los bárbaros son héroes, aunque más en la primera que en la segunda, que son traicionados o esclavizados por un cruel Imperio Romano. *La Invasión de los Bárbaros*, estrenada en 1969, narra el dramático fin del Imperio con una visión conservadora del tema. Al ser los bárbaros los enemigos aquí son representados según las fuentes romanas. Sin embargo, esta última producción no alcanzará la fama ni la recaudación en taquilla que tendrá lo que estaba por venir.

En los años 70 el *péplum* y el género histórico pasan un mal momento en el cine y no tendremos bárbaros por una larga temporada hasta que, en 1982, John Milius llevó a la gran pantalla la adaptación cinematográfica del personaje creado por Robert E Howard del que ya hemos hablado anteriormente. En la década de los 2000 hay algunas películas en las que se recupera el género de “romanos”. La aclamada *Gladiator* de

Ridley Scott, estrenada en el año 2000, solo muestra bárbaros en su primera escena que es una gran batalla donde las legiones romanas masacran bárbaros. La imagen del bárbaro es la esperada, pieles, cabellos largos, desorganizados y sin una disciplina marcial como la de los romanos. Más tarde, en 2007, se estrenaría *La Última Legión*, que narra la huida de Romulo Augusto de los hombres de Odoacro. Si *Gladiator* tuvo críticas por parte de historiadores por tener numerosas inexactitudes, la segunda podría ser considerada una obra de ficción directamente. El estereotipo llega a lo caricaturesco en *La Última Legión*. Podrían citarse algunas más, pero prácticamente todas hacen un uso similar de la representación del bárbaro. Transmiten la imagen del bárbaro de la manera tradicional, como sinónimo de salvajismo y en contraposición al concepto de civilización tal como hiciera la historiografía de finales del siglo XVIII.

Como vemos, también el cine, medio de comunicación de masas por excelencia, transmite esa imagen negativa del bárbaro y del mismo concepto de barbarie. Roma, por el contrario, es representación y símbolo de civilización, aunque el concepto de bárbaro es deformado según lo que el autor de la obra en cuestión entienda en relación a él. El otro es siempre el contrapunto destructivo y negador de la civilización, del orden, sobre todo. Las *externa gentes* suelen ser maleducadas, irrespetuosas, ávidas de sangre, en definitiva, portadoras de caos y destrucción.

Propuesta didáctica

Fuentes:



[Fotografía de Dino de Laurentis]. (1982). Corbis Historical. Universal Pictures. Sunset Boulevard. Recuperado de: <https://www.gettyimages.es/detail>



[Fotografía de Autor Desconocido]. (2015). Spartacus Fandom Wiki. Recuperado de: <https://spartacus.fandom.com/wiki/Saxa>

Arriba a la derecha vemos a Saxa, guerrera germánica que aparece en la tercera temporada de la serie *Espartacus: Guerra de los condenados* (2013). A la izquierda *Conan “El Bárbaro”*, interpretado por Arnold Schwarzenegger en la película homónima de 1982.

Apenas transcurrido un siglo desde que se estableciesen en sus territorios recién conquistados las naciones bárbaras, casi todos los efectos del conocimiento y la civilización que habían extendido por Europa los romanos ya habían desaparecido. No fueron des-cuidadas o perdidas solo las artes de la elegancia, ministras de la molicie y por ella sostenidas, sino muchas de esas artes prácticas sin las cuales la vida difícilmente puede considerarse llevadera”.

(Robertson,1769)

La decadencia de Roma fue la consecuencia natural e inevitable de su desmesurada grandeza. La prosperidad sufrió ante el principio de decadencia; las causas de la destrucción se multiplicaron al ampliarse la conquista y, tan pronto como el tiempo o el azar hubieron eliminado los apoyos artificiales, el extraordinario tejido cedió a la presión de su propio peso. La historia de su ruina es simple y obvia, y en vez de preguntarnos por qué fue destruido el Imperio romano, deberíamos más bien sorprendernos de que perdurará tanto tiempo.

(Gibbon, 1776)

Datos de interés para el docente:

Desde una perspectiva eurocéntrica, al mundo occidental se le considera como heredero directo de la cultura grecolatina y, por tanto, muchas de nuestras imágenes histórico-culturales provienen de este mundo. En la Grecia clásica, que tanto influye en los romanos, surge el término bárbaro que en un inicio alude al habla de los pueblos de lengua no griega. Sin embargo, tras las Guerras Médicas vemos como dicho vocablo adquiere multitud de matices negativos. Los romanos quedan bastante impresionados con la civilización griega y deciden asimilar parte de su cultura y con ella el concepto de bárbaro.

El Imperio Romano no solo era una unidad político-administrativa de gran extensión, también tenía todo un sistema de pensamiento que imponía allí donde iba. El concepto de *Civilitas*, que estuvo complementado por el de *Romanitas* en torno al siglo III d.C., era el sistema de valores y creencias que definían al romano (Hallsall, 2005). El aceptar la *civilitas* era el único requisito para ser considerado un romano de derecho, al

menos a partir del 212, momento en el cual Caracalla extiende la ciudadanía romana a todo aquel habitante del Imperio sin distinción de origen provincial. Durante la República y parte del Imperio, más o menos hasta la segunda mitad del siglo III y durante el siglo IV y en adelante, ser romano era algo ambicionado por aquellos que eran *peregrini* o no *cives*. Ser ciudadano romano significaba tener toda una serie de ventajas legales muy superiores a no serlo y por ello la adquisición de la ciudadanía romana era muy deseable (Bravo, 1999)

Si, por un lado, hay un grupo que se define a través de estos conceptos que acepta y está inserto en todo ese sistema, en el lado opuesto hay un “otro” que no encaja con él. Ese grupo son los bárbaros frente a los que se establece la identidad romana, que serán considerados enemigos del Imperio a lo largo de su historia.

La persona que vive fuera del Imperio no es romana. Tampoco lo son aquellos que son diferentes o que tienen otros modos de vida y no están sometido al poder romano (Halsall, 2012). ¿Pero cuáles eran esas señas de la identidad romana a la que se refería la *civilitas*? La respuesta para griegos y romanos está en diversas virtudes como la moderación y el punto intermedio en el control de las pasiones, como dicta la filosofía estoica. La *Civilitas-Romanitas* se puede definir de la siguiente manera: es el sometimiento a las leyes dadas por la comunidad para la convivencia del grupo y lo que se deriva de esto; la forma de vestir, que va en segundo grado, la virtud, la clemencia, la justicia, la humanidad, sabiduría y la templanza son conceptos propios del romano. El ideal que se crea trasciende a todos los niveles de la vida. Es un mecanismo de cohesión social y de reafirmación del yo comunitario (Heather, 2006).

En época de crisis, los bárbaros van a ser los culpables de los males romanos, aunque no tengan nada que ver con ellos. Situación parecida a la que experimentarían los judíos durante la Edad Media. Aquellos que vivían en los márgenes occidentales del Imperio servían de chivo expiatorio ante los problemas. De esta forma se le daba una función instrumental a su presencia. Ejemplo de esto es el tratamiento que se da a los godos, quienes durante gran parte del siglo IV serán considerados el bárbaro por antonomasia, hasta que los hunos recojan el testigo de ese dudoso honor. Estos ejemplos muestran cómo el poder hacía un uso interesado del otro. Un uso político que permitía enmascarar sus fracasos o unir a los habitantes del Imperio contra un enemigo común apartando la atención de los verdaderos problemas (Guzmán, 2005).

Propósito didáctico:

Los fotogramas de Saxa y Conan que se presentan pueden ser de utilidad en la fase de detección de ideas previas para saber si las imágenes de los estudiantes sobre los bárbaros se corresponden con las representaciones sociales comunes u ordinarias a las que se hace referencia desde la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1979) y para centrar el punto de partida de la dinámica didáctica en una zona de confort y de proximidad.

Los textos de Robertson y Gibbon, ambos del último tercio del siglo XVIII, nos muestran la representación que acabará convirtiéndose en hegemónica durante el siglo XIX y parte del XX, en la que se contraponen el concepto de bárbaro con el de civilización, que se muestra representada -según los autores- en la Roma que sucumbía exhausta bajo su presión. Ambos textos nos pueden servir para analizar esa contraposición de

conceptos que forma parte de la representación más popularizada.

Tanto las imágenes como los textos, nos permitirán sentar la base de que el tema se va a centrar en torno al concepto de identidad y de percepción de la alteridad. Podremos trasladar esta reflexión al mundo actual incitando a considerar quién es el “otro” para “nosotros” y cuál es su tratamiento social en la actualidad.

Preguntas guía:

Antes de proyectar las imágenes que se han mostrado más arriba, sería conveniente formular una serie de preguntas con el objeto de identificar qué es lo que los estudiantes entienden cuando se les habla de los bárbaros.

¿Sabéis que es un bárbaro? ¿Podrías definirlo? ¿Cómo lo caracterizaríais?

¿Conocéis el nombre de algún bárbaro famoso? ¿Por qué es conocido?

¿Qué significa bárbaro? ¿Conocéis su etimología?

A partir de las respuestas podrían extraerse unas conclusiones generales, elaboradas en conjunto, y podría establecerse la comparación entre las representaciones que nos han ido ofreciendo con las imágenes propagadas por el cine de Saxa y Conan para detectar las coincidencias.

Los textos de Robertson y Gibbon pueden servirnos para ver cómo se establece la contraposición entre los conceptos de bárbaro y civilización, una oposición que, partiendo de ambos autores, va a ser profusamente expandida a través de la histo-

riografía decimonónica. Mientras que a Roma se le otorga la etiqueta de la civilización, el concepto de bárbaro se identifica con la desaparición “de todo efecto de conocimiento” (Robertson). Podrían plantearse cuestiones como las siguientes;

¿Qué consecuencia trae la formación de nuevos marcos políticos por parte de los bárbaros según el texto de Robertson?

¿Con qué se está identificando a los romanos?

¿Con qué se está identificando a los bárbaros?

Según el texto ¿Qué es ser civilizado?

Según el texto de Gibbon ¿Fue destruido el Imperio Romano en el 476?

Finalmente, podría inducirse a una reflexión de actualidad, planteando preguntas sobre lo que entendemos por “nosotros”, sobre quién serían hoy “los otros”, sobre nuestras formas de referirnos a ellos y sobre las oposiciones que construimos para diferenciarnos.

Fuentes:

“Las costumbres de los germanos son muy diferentes (de las celtas). Pues ni tienen druidas que hagan oficio de sacerdotes, ni se curan de sacrificios. Sus dioses son solos aquellos -que ven con los ojos y cuya beneficencia experimentan sensiblemente, como el sol, el fuego y la luna; de los demás ni aun noticia tienen. Toda la vida gastan en caza y en ejercicios de la milicia. Desde niños se acostumbran al trabajo y al sufrimiento. Los que por más tiempo permanecen

castos se llevan la palma entre los suyos. Creen que así se medra en estatura, fuerzas y bríos. (...). “(Cesar, B.G., VI, 21).

“No se dedican a la agricultura, y la mayor parte de su vianda se reduce a leche, queso y carne. Ninguno tiene posesión ni heredad fija; sino que los alcaldes y regidores cada año señalan a cada familia y parentela que hacen un cuerpo tantas yugadas en tal término, según les parece, y el año siguiente los obligan a mudarse a otro sitio. Para esto alegan muchas razones: no sea que encariñados al territorio, dejen la milicia por la labranza; que traten de ampliar sus linderos, y los más poderosos echen a los más débiles de su pertenencia; que fabriquen casas demasiado cómodas para repararse contra los fríos y calores; que se introduzca el apego al dinero, semillero de rencillas y discordias; en fin, para que la gente menuda esté contenta con su suerte, viéndose igualada en bienes con la más granada”. (Cesar, B.G., VI, 22).

Datos de interés para el docente:

Estos textos son de Julio César, 100 a.C.-44 a.C., es importante porque va a ser una referencia para los autores posteriores (Ames, 2003-2004). Son fragmentos de la *Guerra de las Galias*, obra escrita a partir de la participación de César en el sometimiento de los galos al poder romano. El inicio de estos conflictos se da cuando los propios galos acuden a Roma para pedir ayuda contra los cimbrios y teutones, pueblos germánicos, que estaban apareciendo en sus fronteras. César acude a la llamada de los galos con el ejército romano dispuesto a hacer frente a los germanos.

El contacto de Roma con los pueblos celtas ya tenía cierto recorrido cuando se decide a tomar cartas en los asuntos de estos pueblos. Son pueblos celtas los que saquean la ciudad eterna por primera vez en hacia el 390 a.C.

Muchos de los autores que hablan sobre los pueblos del *limes* nunca tuvieron contacto directo con ellos. Son las noticias de viajeros y de soldados las fuentes en las que basan sus disertaciones. César es diferente en este sentido pues él si conoce de primera mano a los pueblos germánicos contra los que lucha y sobre los que escribe posteriormente.

Este texto es adecuado para ver la contraposición bárbaro-romano. César está comparando a los germanos con los romanos a través de sus costumbres. Los rasgos que señala César como más destacados son los siguientes: no se dedican a la agricultura, su dieta es leche, carne y queso, no tienen posesiones y son casi nómadas. Un romano es ante todo un poseedor de tierras y un agricultor. La base de la riqueza romana es el control de la tierra y el centro económico de cualquiera que sea de clase alta será la *villae*, la mansión rural que es un centro de producción agrícola. Muy interesante es que mencione la leche, carne y queso como base de la alimentación. Claramente lo está contraponiendo a la triada mediterránea; aceite, vino y cereal. Lo siguiente que reclama nuestra atención es su mención a su actividad guerrera. Llama la atención que un pueblo que liga la ciudadanía al servicio militar, aunque en la época de César el soldado ya es profesional y no es el legionario propietario de tierras exclusivamente, defina al otro por su dedicación a la guerra.

Propósito didáctico:

Estos textos son muy adecuados para que el estudiante vea los términos en los que se construye la identidad y la alteridad.

Se les invita a reflexionar sobre cómo se construye la identidad propia frente al contrario, definido en esta oposición. César nos da una descripción de los pueblos germanos a través de sus ojos al igual que un estudiante puede hacer la descripción de uno de sus compañeros de clase a través de los suyos propios. Además, se les puede enseñar cómo nuestra percepción del otro cambia dependiendo de la situación de éste. No suele ser igual percibido un inmigrante marroquí que ha emigrado en busca de un trabajo que un jeque de Abu Dabi que pasa sus vacaciones en Marbella. En el texto de César en el que describe a los germanos en contraposición de los celtas esto se ve claramente. La comparación es en clave negativa lo que muestra que le parecen mejor los galos que los germanos.

Preguntas guía:

Si los germanos son descritos en contraposición al romano y al galo ¿cómo describiríais a los romanos y a los galos en consecuencia?

Teniendo en cuenta el primer texto ¿todos los bárbaros son iguales o hay unos bárbaros que se aceptan mejor que otros?

Según los textos ¿son los pueblos germanos productivos o tienen una economía desarrollada? ¿Esto es lo que les puede querer llevar a traspasar sus fronteras? ¿Por qué?

El siguiente texto es un discurso de un político actual. ¿En qué se parece este texto al de César?

(...) Estamos obligados a que nuestras fronteras las asalte cualquiera. (...) La inmigración debe producirse en función de la capacidad de adaptación de los inmigrantes. No es lo mismo un inmigrante procedente de un país hermano hispanoamericano, con

una misma cultura, una misma lengua, con una misma cosmovisión del mundo, que la inmigración procedente de los países islámicos.

Santiago Abascal (17/04/2018). Recuperado de youtube enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=Jl-43Neqlf3c&feature=youtu.be>

Fuentes:

Si la ciudad en que nacieron comienza a embotarse con la paz y la inacción, la mayoría de los jóvenes nobles buscan voluntariamente otros pueblos que se encuentren en guerra, porque para esta raza la tranquilidad es enojosa y destacan con mayor facilidad entre peligros, aparte de que no se puede mantener un gran séquito sino con acciones violentas y guerras.... Y es que las comidas abundantes (aunque mal preparadas) constituyen su soldada. La fuente de su generosidad puede subsistir gracias a las guerras y saqueos. No se les puede convencer para que aren la tierra o esperen la cosecha tan fácilmente como para que provoquen al enemigo o se expongan a las heridas: es más, les parece de apocados y cobardes adquirir con sudor lo que puede logarse con sangre

(Tácito, Germania, XIV, 2)

Me adhiero a la opinión de que los pueblos de Germania al no estar degenerados por matrimonios con ninguna de las otras naciones, han logrado mantener una raza peculiar, pura y semejante solo a sí misma; de ahí que su constitución física, en lo que es posible para un grupo tan numeroso, sea la misma para todos: ojos fie-

ros y azules, cabellos rubios, cuerpos grandes y capaces solo para el esfuerzo momentáneo y mucho menos la sed y el calor fuerte: si están acostumbrados al frío y al hambre por el tipo de clima y territorio en el que se desenvuelven.

(Tácito, *Germania*, IV, 1-3).

Datos de interés para el docente:

Estos dos fragmentos son de Tácito, historiador romano que nace hacia el año 55 y muere hacia el 120. Nació más de cien años después de la muerte de César y sigue con un discurso de superioridad e incidiendo en aspectos que ya pusiera de relieve el Cónsul. En su libro, *Germanía*, describe los territorios donde viven los germanos y a estos pueblos. Él no tiene contacto con los pueblos que describe y entre sus fuentes está César. Recoge, también, para su obra, testimonios de viajeros, soldados y comerciantes.

Por encima de todo el bárbaro es guerrero, ama la guerra y vive por y para ella. En pocas palabras, para un romano el bárbaro es enemigo de la paz y no puede vivir bajo el yugo de ésta. Las *extarnea gentes* son rápidamente estereotipadas con una serie de cualidades que son una clara contraposición de las que tiene un romano, por lo que no son más que el reflejo de la propia consideración que tenían de sí mismos. El rasgo principal de los germanos es la *ferocia* (Guzman, 2005). Esto es la violencia innata, la fiereza en combate que va ligada a una limitada capacidad reflexiva. Son, por encima de todo, amantes de la guerra. Es bastante irónico que por un lado les critique y por otro los utilicen como mercenarios y *guardia de corps*, lo cual veremos más adelante con otros dos textos. Era

tal la valía de estos soldados venidos del *limes* que los propios emperadores se esforzaban en tenerlos de su lado.

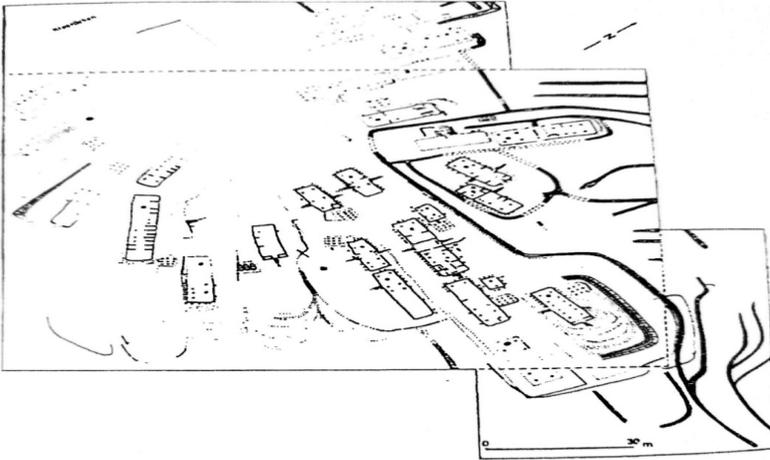
En el segundo texto encontramos una descripción física de los germanos que se ha convertido en arquetípica. Se ven los estereotipos raciales de las gentes del norte de Europa. Hoy día cuando se piensa en un alemán se le imagina rubio, alto y de ojos azules.

Propósito didáctico:

Con estos textos se pretende profundizar en la construcción de arquetipos y en lo a menudo que se cae en el reduccionismo cuando se habla del otro. Los estereotipos sobre los inmigrantes siempre han estado presentes y hoy día no ocurre algo diferente. Lo vemos con determinados estereotipos presentes en la actualidad entre ciertos grupos sociales que asocian al inmigrante rumano al robo y a la violencia, o vinculan al marroquí al tráfico de drogas. Con estos textos se puede profundizar en la creación y uso xenófobo de determinados arquetipos.

Preguntas guía:

Mira la siguiente reconstrucción de un yacimiento. ¿Sería este el poblado de un pueblo nómada o seminómada que se dedica solo a la guerra? ¿por qué?



Reconstrucción de yacimiento. Feddersen Wierde, Kr. Wesermünde horizonte III. (según W.Haarnagel. 1963). Fuente: Sanz Serrano, R. (2010): *Las migraciones bárbaras y la creación de los primeros reinos de occidente*. Madrid, Editorial Síntesis, p. 40.

Según estos textos todos los germanos tienen unas características físicas iguales. Piensa en un alemán de hoy en día ¿encaja con esta descripción? ¿Son todos los alemanes iguales?

Fuente:

Se ganó a todos los germanos (el emperador Caracalla) de allende la frontera, y los indujo a la amistad de tal forma que pudo obtener de ellos tropas auxiliares y formar su propia guardia personal con hombres seleccionados por su fuerza y apariencia. Con frecuencia quitándose el manto romano, se vestía con prendas germánicas y aparecía con el sobretodo con bordados plateados que ellos usan normalmente; además se ponía en la cabeza una peluca rubia peinada al estilo germánico. Los bárbaros se mostraban contentos con él, sobre todo por los donativos que les repartía generosamente, pero también porque todo lo hacía como un soldado raso.

(Herodiano, IV, 7)

Datos de interés para el docente:

Herodiano, nacido hacia el 158 y muerto en torno al 252., nos brinda el siguiente texto. El autor vive la muerte de Cómodo y el inicio del periodo conocido como anarquía militar. Los bárbaros germanos ganan presencia en el ejército romano como guardaespaldas de mandos militares y como tropas mercenarias. Durante este periodo los golpes de estado son muy frecuentes y Severo (146 – 211), es el primer militar ajeno a la familia imperial que conquista el poder tras un levantamiento armado.

El uso de los bárbaros como guardia personal del emperador es algo muy común desde César, que tenía una guardia de jinetes germanos. Su importancia es tal, que el propio Caracalla les intenta complacer vistiéndose como uno de ellos a fin de hacerlos sentir cómodos. El color de la peluca es rubio, tal y como se espera que sea el cabello de un germano.

Propósito didáctico:

Con este texto se pretende que los alumnos reflexionen sobre el uso que se hace del “otro” a pesar del discurso peyorativo oficial. Si bien por un lado se les denigra y ataca, convirtiéndolos en enemigos, por el otro se les saca provecho. Para traer esta reflexión al presente el docente puede contraponer este texto con la situación actual ya que existen una gran cantidad de situaciones y ejemplos como el de los emigrantes temporeros en los campos españoles.

Preguntas guía:

¿Por qué los romanos, a pesar de hablar de forma negativa de los germanos, tenían interés en ellos? ¿Cómo mostraba el Emperador Caracalla ese interés? ¿Para qué fueron utilizados

los germanos por los romanos? ¿Qué motivos podían tener para ello?

¿Se os ocurre algún caso próximo en que se hayan utilizado personas de otras procedencias como guardia personal? ¿reconocéis esta imagen?



Fuente: fotografía de Frias de la Osa de la Guardia Mora de Franco, Madrid, años 50. Recuperado de: <https://www.todocoleccion.net/militaria-fotografia>

Fuente:

Y es que entre ellos no encontramos ningún tipo de vivienda. No se preocupan de trabajar el campo. Se alimentan de carne y de una gran cantidad de leche, habitan en una especie de carretas que cuentan con una cubierta curvada, realizadas con cortezas, y que les llevan a través de interminables desiertos. Cuando llegan a un lugar fértil, colocan sus carretas en círculo y comen como animales. Después, una vez que han terminado con todo se llevan sus ciudades sobre sus vehículos. En ellos tienen relaciones hombres y mujeres, en ellos nacen y crían a sus hijos. Son, pues, sus viviendas permanentes, de manera que, vayan a donde vayan, consideran que ese es su hogar.

(Amiano Marcelino, *Historiae.*, 31, 2, 10-18)

Todas aquellas gentes, a las órdenes de Alavivo, se presentaron en la orilla izquierda del Danubio, y desde allí enviaron legados á Valente, pidiendo con humildad les admitiese en la otra orilla, prometiéndole vivir tranquilamente, y en caso necesario servirle de auxiliares. (...) La primera impresión que produjeron, antes fue de satisfacción que de alarma. (...) El ingreso de aquellos extranjeros en nuestro ejército iba a hacerlo invencible; y, convertido en dinero, el tributo que las provincias debían en soldados aumentaría indefinidamente los recursos del tesoro. (...) Una circunstancia tan amenazadora exigía al menos que las fuerzas militares del país estuviesen a cargo de un hombre enérgico y experimentado; y, sin embargo, como si alguna divinidad enemiga hubiese dictado la elección, no contaba a su frente más que los nombres peor reputados. (...) En primer lugar, estaba Lupicino, conde de Thracia, y Máximo, jefe desdichado, los dos igualmente imprudentes. La innoble avidez de aquellos dos hombres fue el principio de todas las calamidades que vinieron después. Sin mencionar todas las malversaciones que cometieron o toleraron, tocante a la manutención de aquellos extranjeros, hasta entonces inofensivos, citaremos un hecho repugnante é inaudito, que seguramente condenarían los mismos culpados si se les hiciese jueces de su propia causa. La escasez que abrumaba a los emigrados surgió a aquellos malvados una especulación infame. Hicieron recoger cuantos perros pudieron encontrar y los vendían a los pobres hambrientos al precio de un esclavo por pieza.

(*Amiano Marcelino, Res Gestae., 2, 31, 11-13*)

Datos de interés para el docente:

El siglo IV es testigo de una entrada masiva de godos a través del Rin en el año de 376. Los hechos son presenciados por el historiador Amiano Marcelino, (330- 400) que es uno de los autores a los que más se recurre para el conocimiento del siglo IV. Amiano es un autor pagano, amigo personal de Juliano el Apóstata, conocido así por haber reinstaurado el paganismo en el Imperio. Al igual que César, este autor es contemporáneo de los hechos que narra, pero aun así se deja llevar por muchos de los tópicos que movían a los autores romanos anteriores a él.

La gestión de esta afluencia fue desastrosa por parte de los oficiales romanos. No solo intentaron sacar provecho económico de la desesperación y el hambre de los inmigrantes, si no que las hostilidades subsiguientes desembocaron en uno de los mayores desastres militares que sufrió Roma contra las *externae gentes*, la batalla de Adrianópolis en el 378, donde el propio emperador Valente murió a manos de los godos. Como consecuencia directa de esto los godos entraron en masa dentro del Imperio, consiguieron que su asentamiento tuviese carta de naturaleza, y miembros de la élite goda empezaran a desarrollar intereses políticos propios para con el estado, como es el caso de Alarico.

Esta irrupción de los bárbaros en el mundo romano tuvo como respuesta una corriente intelectual que los presenta como el extranjero destructor de bienes y personas, enemigo del orden y monstruo insaciable que se mantenía a costa de la prosperidad de las provincias romanas (Sanz, 2009). Un parásito peligroso que debía ser destruido o, como mínimo, mantenido a raya en la frontera.

Propósito didáctico:

Este texto tacha de nómadas a los pueblos godos que cruzan las fronteras imperiales en el 376 y hace un retrato de ellos que ya hemos visto en César y en Tácito. Con esto podemos mostrar a los estudiantes como el estereotipo se perpetua ya que sirve a un fin político.

Por otro lado, el segundo texto muestra cómo los godos piden asilo dentro del imperio de forma pacífica. No se tiene claro qué es lo que llevó a los godos a pedir asilo dentro del *limes*, pero se cree que la presión de los hunos va en aumento y varias razias obligan a este pueblo a emigrar huyendo de la violencia. No es un asalto, no es una guerra ni una invasión. Y a pesar de que son aceptados por el emperador, los funcionarios imperiales se aprovechan de ellos. Esto da la vuelta al relato. Los romanos se comportan de forma cruel para con unas personas que solo piden ayuda y son sus abusos los que inician las hostilidades. Este giro nos permite situar a los estudiantes ante dos representaciones distintas y reflexionar sobre la manera en que las fuentes oficiales transmiten las ideas que más convienen al poder central. Esta función es la que trataban de cumplir con sus textos los autores anteriores.

La situación que se nos plantea en el segundo texto se puede extrapolar a las migraciones masivas y los desplazamientos poblacionales con motivo de conflictos armados. El ejemplo más cercano y mediático de los últimos años es el de los refugiados sirios que huye de la guerra civil que asola su país.

Se puede concienciar a los alumnos con el drama de los refugiados y de las consecuencias que tienen a nivel mundial los conflictos armados que a día de hoy provocan desplazados.

Preguntas guía:

En relación al primer texto de Amiano Marcelino: ¿Es muy diferente la descripción que hace de los germanos Amiano Marcelino en el siglo IV de la que hicieron César en el siglo I a.C. y Tácito en el siglo II?

Teniendo en cuenta el segundo texto de Amiano Marcelino:

¿Es violenta la entrada de los godos en el Imperio?

¿Qué les podría llevar a querer entrar en el Imperio y abandonar sus hogares?

¿Qué trato les dan los funcionarios romanos Lupicinio y Máximo? ¿en qué condiciones acogieron a los germanos?

¿Qué creéis que pasará después de esos abusos?

Fuentes:

Todo cuanto acaeció en este último saco de Roma, como fue derramamiento de sangre, ruina de edificios, robos, incendios, lamentos y aflicción, procedía de estilo ordinario de la guerra; pero lo que se experimentó y debió tenerse por un caso extraordinario fue que la crueldad bárbara del vencedor se mostrase tan mansa y benigna, que eligiese y señalase unas iglesias sumamente capaces para que se acogiese y salvase en ellas el pueblo, donde a nadie se quitase la vida ni fuese de allí sacado, a donde los enemigos que fuesen piadosos pudiesen conducir a muchos para librarlos de la muerte, y de donde los que fuesen crueles no pudiesen sacar a ninguno para reducirle a

esclavitud; éstos son ciertamente efectos de la misericordia divina. No permita Dios que ningún cuerdo quiera imputar esta maravilla a la fuerza de los bárbaros.

(Agustín, De Civ. Dei 1, 7 a. 410).

Radagaiso, el más cruel con mucho de todos los enemigos antiguos y presentes, invadió toda Italia en un repentino ataque. Dicen, en efecto, que formaban parte de su pueblo más de doscientos mil godos. Éste, aparte de esta increíble multitud y su indómito valor, era pagano y escita; y, como era costumbre en los pueblos bárbaros de esta raza, había prometido a sus dioses toda la sangre de la raza romana. Pues bien, cuando amenazaba las murallas romanas, se produjo en la ciudad un gran revuelo de todos los paganos: decían que el enemigo era enormemente poderoso, ciertamente por su gran número de tropas, pero sobre todo porque era ayudado por sus dioses; que Roma, sin embargo, estaba abandonada y a punto de morir; por cuanto había perdido a sus dioses y sus ritos sagrados.....De ellos (Radagaiso y Alarico), uno era cristiano y muy próximo a lo romano y, como mostraron los hechos, moderado por temor a Dios a la hora de dar muerte; otro era pagano, bárbaro y un auténtico escita, ya que a la hora de dar muerte gustaba, por su insaciable crueldad, no tanto la gloria y el botín como la propia muerte...

(Orosio, VII, 37, 4-12 a. 405-406)

Datos de interés para el docente:

Autores cristianos también dejaron su impresión sobre los bárbaros y sus relaciones con el estado romano. San Agustín (354-430), obispo de Hipona, en la actual Argelia, intenta dar una explicación a por qué el Imperio está viviendo esa llegada de gentes del exterior. Para San Agustín los bárbaros son un castigo de Dios por los pecados cometidos por emperadores y romanos que se alejaron de la fe. Por ello, aunque replique algunos de los tópicos heredados, ve en ellos una especie de fuerza renovadora. Los godos eran arrianos y, por ello, eran vistos por muchos autores cristianos como una alternativa viable al poder de unos emperadores y una nobleza romana que a ojos de los cronistas cristianos no tenían moralidad alguna y vivían totalmente alejados de los cánones cristianos. El autor murió mientras la ciudad de Hipona era asediada por los vándalos.

El primer texto se está refiriendo al saqueo de Roma por Alarico en el 410 y a su sorpresa ante el respeto que hizo el godo de los templos cristianos. Hay que remarcar que el saqueo de la ciudad solo se produce cuando fuerzan al visigodo a hacerlo. En realidad, su intención era forzar a las autoridades a satisfacer sus exigencias políticas. Si Alarico asedia Roma es porque reclama ser nombrado *Magister Militum* y las ventajas adheridas al cargo, puesto que antes ostentara Estilicón. El godo ya había ostentado ese cargo en el Iliricum, pero es apartado de él debido a intrigas en la corte de oriente. Por ello marcha contra la Ciudad Eterna para hacer valer sus reclamaciones. Pero esta elección no es muy acertada, ya que el verdadero centro del poder no estaba en Rávena. Cuando las provisiones de trigo de África no llegan, bloqueadas por las autoridades imperiales, los hombres de Alarico exigen comer y asaltar la ciudad, lo cual se hace para calmar un posible motín. Si leemos con atención vemos como San Agustín se sorprende

favorablemente del comportamiento de Alarico en el saqueo de la ciudad. Esto es debido a que San Agustín consideraba que el saqueo era un castigo de Dios por la fe pagana de muchos de los moradores de la ciudad. Por tanto, lo que ocurre es castigo divino y no obra de los godos *per se*.

Orosio (385-420 d.C.) Nos proporciona el segundo texto en el que hace una comparativa entre Radagaiso, caudillo godo que entró en el Imperio y que fue derrotado por Estilicón y ejecutado, y Alarico. El autor era otro clérigo, esta vez hispano, que deja escrito los sucesos que ocurren mientras vive.

Propósito didáctico:

El texto de Agustín de Hipona ofrece al estudiante una visión positiva del germano salida de un autor contemporáneo a los sucesos que comenta. A diferencia de los textos anteriores, no se está haciendo un ataque directo al otro, lo que nos permite situar al estudiante ante versiones distintas. Sin embargo, la alabanza a actitudes respetuosas el autor cristiano no se las atribuye directamente a los germanos, sino a la mano divina que conduce sus actos y, por tanto, no es un halago a ellos sino a la divinidad. Ello nos permitirá reflexionar con los estudiantes sobre las distintas perspectivas desde las que se narran los sucesos. Una misma perspectiva teológica que vemos en el texto de Orosio, en la comparación entre Estilicón y Alarico.

Preguntas guía:

¿Es positiva la visión del bárbaro de Agustín de Hipona?
¿en qué sentido?

Cuando el autor cristiano dice “*No permita Dios que ningún cuerdo quiera imputar esta maravilla a la fuerza de los bárbaros.*” ¿a qué se refiere? ¿a quién hay que imputar la ma-

ravilla de que se hayan respetado los templos? ¿Qué es lo que conduce el comportamiento de los bárbaros según el autor?

¿San Agustín está culpando del saqueo de Roma a los godos?

¿Por qué Alarico pone bajo asedio Roma? ¿Qué intereses le mueven?

¿Cómo se comporta Alarico ante el saqueo de la ciudad?

En el segundo texto Orosio compara a Radagaiso, otro bárbaro, con Alarico ¿Qué los diferencia?

¿Qué dioses están abandonando los romanos? ¿Se relaciona eso en algo con el texto de San Agustín?

Radagaiso es escita, pero dirige un ejército godo ¿Creéis que el origen del escita era importante para los germanos?

Fuente:

Pues, ahora, la propia Temis, la consejera, y el dios de los ejércitos creo yo que se tapan la cara cuando un hombre con pellica va guiando a los que visten clámide, y cuando, luego, alguno de ellos se quita esa zamarra que llevaba ajustada, se recubre con la toga y delibera con las autoridades romanas sobre los asuntos de actualidad...Después, apenas han salido del consistorio, se ponen de nuevo sus zamarras y, cuando están con sus compañeros, se burlan de la toga, con la que, dicen ellos, no es fácil desenvainar la espada... todas las casas, incluso las poco acomodadas, tienen un esclavo escita; el que prepara la mesa, el cocinero y el copero son escitas; de la comi-

tiva de sirvientes, los que cargan sobre sus hombros las sillas plegables para quienes las alquilen puedan sentarse en la calle... Y es que ni son dos ni gente indigna quienes entre nosotros originaron la sedición, sino grandes ejércitos y violentos, de la misma raza que nuestros esclavos, que se han infiltrado –triste destino el nuestro- en el Imperio Romano y cuentan con generales de mucha reputación no sólo entre ellos sino incluso entre nosotros “para nuestra infamia”. En cuanto ellos quieran, créelo, también nuestros esclavos, además de los que ya tienen, serán sus soldados, audaces y resueltos a todo, que saciarán su ansia de libertad con actos muy impíos. (Sinesio, De Regno, XVI-XXV)

Datos de interés para el docente:

El siguiente texto es de Sinesio de Cirene (373- 414). Es bastante revelador en cuanto al grado de integración de los bárbaros y, aunque el texto cargue contra ellos, nos ilustra hasta qué punto ya estaban muchos insertos en el sistema imperial y cómo lo usaban.

La pellica, o pelliza, es un abrigo pesado de pieles, típico atuendo bárbaro, que el autor contrapone a la clámide que es una prenda de vestir tradicional entre los griegos, incluso bajo la dominación romana. Podemos llamar la atención sobre cómo dice que hay multitud de esclavos bárbaros dentro del *limes*. La visión es negativa y Sinesio está plasmando su consternación sobre la presencia de las *externae gentes* que para él serán las responsables de la ruina de Roma.

Todo aquel que no se comporta como corresponde a un ciudadano romano se le puede considerar bárbaro, éste es el caso

de los bandidos que, al no cumplir con la ley imperial, se les incluye en la misma categoría que a los pueblos que habitan en el *limes*, a los que por estos medios se criminalizaba. Se crean toda una serie de argumentos que explicaban el por qué de estas diferencias entre pueblos. Se determinan que las características raciales, tanto físicas como intelectuales, son consecuencia del clima y la configuración física de la región en la que se desarrolla el grupo humano en cuestión (Halsall, 2012). Para los romanos, el clima y la orografía influyen en la forma de ser de los pueblos y, por tanto, de los individuos.

Lo que más mostraba su total barbarie y su falta de civilización es la ausencia de estructuras políticas, sociales, una religión organizada, estado y leyes, crítica que no concuerda con la situación real. El germano no obedece, no respeta autoridad alguna, no tiene a nadie por encima de él y. esto es considerado temible para un romano que es bombardeado desde que nace con un discurso que alienta al sometimiento no solo de la ley, sino de una estratificada estructura social perfectamente representada por el *cursus honorum*, los cargos públicos que van teniendo secuencialmente los romanos dentro del sistema político republicano.

Sin embargo, tenemos el caso de germanos perfectamente insertos en el sistema imperial, pero que no por ello abandonaron parte de su identidad germana. Este es el caso de Estilicón, 359-408 d.C., *magister militum* del imperio y hombre de confianza del emperador Honorio. Este hombre fue hijo de un vándalo y una romana, educado en Roma, que ascendió hasta ser *magister militum* y a tener una influencia tan considerable que se decía que era él quien gobernaba realmente el Imperio y no Honorio.

Propósito didáctico:

En el texto el autor expresó su disgusto sobre la falta de respeto que tienen los bárbaros a las instituciones y tradiciones romanas. Estos argumentos también son usados a día de hoy para atacar al otro. La excusa de respetar y preservar las costumbres del país receptor de inmigrantes es esgrimida por aquellos que quieren atacar la inmigración.

También expresa el autor su preocupación por el número de bárbaros en el territorio Imperial y como éstos van a traer como consecuencia la ruina del Imperio. Una vez más este tipo de visión apocalíptica suele ser usada por xenófobos para alarmar a la gente sobre lo que para ellos es el peligro de la inmigración.

Por otro lado, es interesante ver el uso de la identidad que hacen los germanos. Cuando les interesa participar en la vida política romana usan la toga, expresión física de la identidad romana, y cuando dejan el senado se vuelven a poner sus ropas tradicionales, expresión de su identidad germana. El alumnado debe reflexionar sobre estos fenómenos y darse cuenta de que nos movemos hacia sociedades multiculturales, donde el intercambio de formas de vida no es peligroso sino enriquecedor.

Preguntas guía:

¿Cuáles son los temores que manifiesta Sinesio en el texto?

¿Cuáles son los temores actuales con respecto a los emigrantes?

¿Por qué crees que los bárbaros usan unas veces toga y otras pellica o pelliza?

Fuentes:



Reproducción del marfil de Estilicón. [Fotografía de Bullenwächter]. (Römisch-Germanisches Zentralmuseum, Mainz 2006). Römisch-Germanisches Zentralmuseum, Mainz, Germany. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki>



Representación de Estilicón siguiendo el modelo del marfil que lleva su nombre. (Autor desconocido) Recuperado de <https://www.pinterest.co.uk/pin>

Datos de interés para el docente:

A la izquierda tenemos una reproducción del marfil de Estilicón, conservado hoy en el monasterio de Monza, y a la derecha un dibujo en el que se representa al *magister militum* inspirándose en dicho marfil.

La representación combina elementos tanto germanos como romanos. Las vestimentas son puramente romanas; túnica y clámide para él, Eucerio, y túnica larga para Serena. Sin embargo, Estilicón luce la barba típica de los germanos, los romanos solían representarse afeitados como era la costumbre salvo en raras ocasiones en las que lucían las llamadas barbas de filósofo. Además, empuña una lanza, que era el arma arquetípica del germano.

Propósito didáctico:

A través de estas imágenes se pretende llevar la reflexión al tema de las hibridaciones de elementos culturales y de los mestizajes que se produjeron inevitablemente a raíz de la larga relación mantenida entre Roma y los grupos germanos. Las hibridaciones y mezclas culturales han pertenecido a todos los tiempos.

Preguntas guía:

¿Estilicón parece un bárbaro?

¿Sabrías decir si se le representa con elementos bárbaros y germanos? ¿Cuáles son?

La mujer que hay a su izquierda es su esposa Serena y el niño es su hijo Eucerio.

¿Ellos parecen bárbaros?

Investigad sobre este hombre y su familia y responded a las siguientes preguntas ¿Qué origen tenía Estilicón? ¿Y su mujer Serena?

¿Qué cargos ostentó este hombre y cuál era su papel en el Imperio?

¿Se mezclaban elementos romanos y germanos en el marfil de Estilicón? Recuerda el texto de Sinesio ¿utilizaban los germanos elementos que pertenecían a la cultura de los romanos? ¿se mezclaban sus modales e indumentarias?

Fuente:

(Teodorico II) Es un príncipe digno de ser conocido por aquellos que no son admitidos en su intimidad; porque Dios, el árbitro supremo, y la naturaleza, se han unido para llenarle con los dones más felices. Su moral es tal que la envidia, que asedia los tronos, no puede negarle alabanzas.

(Sidonio de Apolinar, Epistolae.I,2)

Datos de interés para el docente:

Sidonio Apolinar (431-487), fue obispo de Clermont y convivió con el reino visigodo de Tolosa creado en el año 418 mediante un *foedus* o pacto hecho por el Imperio con los germanos. El pacto les permitía asentarse dentro de las fronteras imperiales a cambio de ayuda militar cuando el emperador lo requiriese. Teodorico II, rey de los godos (426 -466), no solo se contentó con reinar para su pueblo, intentó influir en la política imperial mediante la imposición de emperadores favorables a su persona. Al igual que Estilicón antes que él, se veía con fuerza y capacidad para mover los hilos del estado. El autor del fragmento que viene a continuación hace una descripción del rey godo que no choca con la descripción que se pudiese hacer anteriormente de un germano.

Es todo un elogio las palabras que dedica el galo-romano al rey godo y que difícilmente hubieran sido compartidas por Tácito. El fragmento es un texto apologético en toda regla. Hay un contraste profundo entre este texto y el de Amiano Marcelino. Vemos como en menos de un siglo la imagen del germano ha cambiado sustancialmente.

Autores como Zósimo aluden a que la ruina del Imperio es debida a que sus gobernantes tienen la misma categoría moral que los bárbaros que acosan las fronteras y, por consiguiente, al dejar de ser buenos romanos se han buscado la ruina a ellos y al Imperio. Por otro lado, Orosio y otros ven posible la integración del bárbaro a través del filtro purificador del cristianismo. Aunque su inserción viene de antes, como muestra el texto de Herodiano, es durante el Bajo Imperio cuando el discurso cambia ante la evidencia de que las *externae gentes* formaban parte del mismo en puestos de alta responsabilidad en la administración romana.

Propósito didáctico:

El interés de este fragmento es mostrar un texto apologético de los bárbaros que se aleja de lo visto hasta ahora y de la versión oficial. Con él se pretende que los estudiantes vean cómo la versión va modificándose a medida que los grupos germanos adquieren poder político. La coyuntura para con los germanos ha cambiado ya profundamente en el momento que escribe Sidonio Apolinar, desde esta nueva situación se entiende la alabanza a Teodorico.

Preguntas guía:

¿Por qué Sidonio habla tan bien de Teodorico?

¿Une alguna relación al autor del texto con la persona a la que se refiere?

¿Cuál es la situación de los godos en el momento que se escribe en el texto, influye ésta en la forma que les pueden ver los romanos?

¿Creéis que describirían a todos los germanos igual en este momento? ¿por qué?

Fuentes:

Constantino (habido por el emperador Constancio del trato con una mujer ni reputada ni legalmente desposada), que ya albergaba proyectos de asumir el Imperio, pero cuyos deseos se vieron exacerbados desde que Severo y Maximino alcanzaron el rango de César, decidió abandonar los lugares en que a la sazón se encontraba para marchar a las provincias transalpinas, donde estaba su padre Constancio, cuya residencia habitual era Britania....Recurriendo a aquellos bárbaros que a la sazón mantenía como prisioneros de guerra, a germanos y demás pueblos celtas, reclutó contingentes que, unidos a los destacamentos de Britania, llegaban aproximadamente a un total de noventa mil infantes y ocho mil jinetes, marchando seguidamente desde los Alpes a Italia.

(Zósimo, N. H. II, 88, a. 311)

Procedió (Valentiniano) entonces a una leva de jóvenes lo más numerosa posible entre los bárbaros que vivían junto al Rin y los campesinos de las provincias sometidas a Roma, enroló a éstos en las unidades militares y a continuación los ejercitó de tal manera en el oficio de la guerra que, por miedo al dominio y a la experiencia de los soldados en tal menester, a lo largo de nueve años completos ninguno de los bárbaros del otro lado del Rin hostigó a las ciudades sometidas a Roma.

(Zósimo, *N, H, III, 9-Valentiniano (364-375)*)

Datos de interés para el docente:

Zósimo (460- 520), es un autor pagano nacido en Grecia. Su obra *Historia Nueva* hace un recorrido de la historia de Roma desde la época de Augusto hasta el saqueo de Roma en el año 410. Su fe pagana le lleva a criticar duramente al cristianismo y a los emperadores que lo auspiciaron. El autor deja constancia del uso militar que el Imperio hace de los bárbaros en el siglo IV.

A partir de la década del 360, se empieza a dar un trato preferencial y preponderante a los militares bárbaros dentro del Imperio, por puro interés de las élites gobernantes que los ven más fiables en sus luchas intestinas que los propios romanos. Esto desata una oleada de xenofobia dentro de la nobleza romana, que ve cómo su posición es puesta en peligro por extranjeros (Salzman, 2006). Para ilustrarlo recordemos que, tras el desastre que supuso la batalla de Adrianópolis en el año 378, se desató una oleada de violencia contra los godos que estaban asentados en el Imperio, que se asemeja a los pogromos que, en la Edad Media, se sucedieron contra los judíos.

Este texto es especialmente significativo ya que la idea principal que nos transmite es la de la utilización que hacían los políticos romanos de los bárbaros para sus luchas intestinas por el control del Imperio. No es de extrañar que, poco a poco, estos bárbaros que medraron en las campañas de las guerras civiles quisiesen imitar ese modelo y entrar en el sistema de la misma manera que habían aprendido de sus generales romanos. Llama la atención la aclaración que hace Zósimo sobre los “oscuros” orígenes de Constantino. Hay que recordar que el autor es pagano, y culpabiliza de la situación de Roma al cris-

tianismo, y lo que vemos es cómo carga contra el hombre que creó el edicto de Milán del año 313, con el que el cristianismo adquiriría el estatus de religión legal dentro del Imperio.

En el segundo texto apreciamos un uso del bárbaro contra el propio bárbaro, que refuerza el argumento del uso militar que se hacía de ellos y que, a su vez, contrasta contra la propaganda antigermana que se hace constantemente. Vemos, por otra parte, como el propio adiestramiento militar que les proporciona el Emperador será el que les permita conocer las formas de lucha romanas que emplearán contra ellos. No es de sorprender, por tanto, que Alarico consiguiera saquear Roma. Él mismo sirvió también en las legiones antes de rebelarse contra la autoridad romana.

Propósito didáctico:

Con estas fuentes la intención es demostrar que a pesar del discurso excluyente que se ha mostrado hasta ahora, se hace una utilización de los bárbaros en general, y del germano en particular por parte del estado romano. Una contradicción que se reproduce en situaciones históricas que puedan resultar similares. A pesar del rechazo oficial que muestran la mayor parte de las fuentes, las *externae gentes* son usadas por el poder romano en sus conflictos.

Esta situación es muy similar a la que se vive hoy en día en el campo español, que se nutre principalmente de inmigrantes marroquíes y subsaharianos como mano de obra, en los mismos lugares en que hemos visto desarrollarse las reacciones más xenófobas como en el caso de El Ejido. A pesar de su labor tan necesaria, hay un discurso xenófobo que arremete contra estos inmigrantes.

Preguntas guía:

En el segundo texto se nos narra cómo unos germanos son enrolados y entrenados para proteger las fronteras del Rin de otros germanos. Si como hemos visto en los otros textos su mayor dedicación es la guerra ¿Por qué tendrán que entrenarles?

Estos germanos van a ser usados contra otros grupos germanos, por tanto, ¿crees que todos los germanos pertenecían a un mismo pueblo y que eran todos iguales? ¿Tendrían todos los mismos intereses en relación con el Imperio?

Lee los siguientes fragmentos de noticias:

Los viticultores deben cotizar las jornadas reales de trabajo, pagar al menos lo que marca el convenio colectivo de referencia en cada provincia y, junto con los ayuntamientos, deben garantizar a los temporeros alojamientos dignos. No puede haber temporeros sin duchas ni inodoros, tirados en colchonetas junto a tractores de 80.000 o 100.000 euros”, resume León” CCOO calcula que la vendimia generará más de 25.000 empleos en Castilla La Mancha.

(2018, 29 agosto). Recuperado 21 marzo, 2019, de <https://www.vinetur.com/2018082948099/ccoo-calcula-que-la-vendimia-generara-mas-de-25000-empleos-en-castilla-la-mancha.html>

La campaña de la vendimia en Castilla-La Mancha, que ha comenzado ya para algunas variedades de uva, se generalizará a partir del 10 de septiembre, se prolongará durante unos 30 días –frente a los 20 del año pasado– y, según los cálculos de CCOO, generará entre 750.000 y 900.000 jornales y la contratación

de entre 25.000 y 30.000 personas, la mayor parte de ellas inmigrantes.

Conf_admin. (2018, 23 agosto).

Estiman que el salario de los jornaleros durante la vendimia en la provincia de Ciudad Real no superará los 50 euros diarios

El Confidencial de Ciudad Real. Recuperado 21 marzo, 2019, de <https://www.elconfidencialdeciudadreal.com/2018/08/23/estiman-que-el-salario-de-los-jornaleros-durante-la-vendimia-en-la-provincia-de-ciudad-real-no-superara-los-50-euros-diarior/>

¿Ves alguna similitud entre estas noticias y el texto?

¿Cómo crees que era la vida en el ejército romano durante la tardo-antigüedad? Busca algo de información y responde a la siguiente pregunta ¿crees que muchos ciudadanos romanos querían servir en el ejército? ¿Era un destino ambicionado?

Fuente:

Había entre los romanos un hombre llamado Odoacro, uno de los guardias de corps del emperador, que por aquel entonces se unió a ellos para llevar a cabo sus órdenes (de los bárbaros) bajo la condición de que lo establecieran en el trono. Una vez que recibió el poder, ya no causó ningún otro daño al emperador, sino que le permitió pasar el resto de, su vida como un ciudadano particular. Tras entregar la tercera parte de los territorios a los bárbaros, con lo que afianzó su amistad con ellos, ejerció el poder supremo durante diez años

(Procopio de Cesarea, *Historia de las Guerras*, V, I.)

Aunque no reclamó el derecho a asumir ni la indumentaria ni el título de emperador de los romanos (Teodorico), sin embargo, se le siguió llamando «rex» hasta el fin de sus días, y es que así acostumbran los bárbaros a llamar a sus líderes.

(Procopio de Cesarea, *Historia de las Guerras*, V, I.)

Datos de interés para el docente:

Procopio de Cesarea (500- 554), es el autor que cierra nuestra selección de textos. La parte occidental del Imperio está bajo poder germano cuando el autor escribe sus obras. Vivió y narro los grandes acontecimientos del reinado de Justitiano el Grande, acompañando a Belisario en las campañas militares que llevó contra ostrogodos y vándalos.

El hérulo Odoacro es otro militar al servicio de Roma que atenta contra la autoridad vigente, al igual que en el caso de Alarico. La diferencia con el segundo es que Odoacro tiene éxito en su maniobra y consigue destituir al emperador Rómulo Augustulo en el año 476. El germano no toma para sí las enseñas imperiales, ni se intitula emperador, aunque sí rey de Italia. Él devuelve los símbolos de poder al emperador de la parte oriental, Zenón, y en la práctica Julio Nepote sigue ostentando el cargo de emperador occidental hasta su muerte unos años más tarde en el año 480. (Goldsworthy, A. 2009). Teodorico, el ostrogodo, a instancias del emperador Zenón, tiempo después acabará con Odoacro. Tampoco aspirará a ser nombrado emperador, será solo *rex* de ostrogodos, aunque legislará sobre ellos y sobre romanos.

Estos dos últimos textos hacen que nos cuestionemos la monolítica fecha otorgada a la *caída*. Pero no solo eso, podemos decidir que Odoacro no quería acabar con el Imperio ni usurpar el trono para sí, como tampoco parecía ser que quisiera hacerlo Teodorico. Querían ambos ser parte del sistema, estar dentro de él y beneficiarse de sus riquezas como cualquier rico patricio romano. Por cierto, el rango de patricio fue una de las dignidades que Odoacro reclamó al emperador de Oriente, Zenón, y que le fue concedida.

Propósito docente:

Con estos textos se pretende combatir la idea del fin del Imperio a manos de los bárbaros, concretamente de Odoacro en el año 476., según ha repetido una y otra vez la historiografía tradicional y se perpetúa en la enseñanza escolar. Las fuentes aluden a realidades muy distintas.

Preguntas guía:

¿Cayó el Imperio Romano en el año 476 con la maniobra de Odoacro?

¿Podrían haber sido Odoacro o Teodorico emperador?

¿Querían los germanos derribar el Imperio Romano?

¿Qué significado tiene que Teodorico *no reclamara el derecho a asumir la indumentaria ni el título de emperador de los romanos*?

Para finalizar

Las relaciones de los romanos con los pueblos procedentes del otro lado del limes, los denominados bárbaros, nos adentran en el tema de la construcción cultural de identidades y

alteridades así como en el de los usos políticos que se derivan de tales elaboraciones. Invitan a una reflexión ineludible sobre asuntos que van cobrando cada vez más importancia en las sociedades actuales, multiculturales y pluri-identitarias. Consideramos que, con las fuentes seleccionadas, podemos desarrollar dinámicas didácticas que contribuyan a estimular un debate de indudable interés de cara a la formación social y ciudadana de los estudiantes.

Bibliografía

- Agustín, Santo, Obispo de Hipona. (1985). *La ciudad de Dios* Cayetano. (Historia del pensamiento, 82). Traducción de Díaz de Beyral, J., & Fortuny, F. Madrid: Orbis.
- Ames, C. (2003-2004). *La construcción del bárbaro en la obra de Julio César*. Auster (8-9), 111-125. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3279/pr.3279.pdf.
- Amiano, M. (1896): *Historiae*. Traducción de F. Norberto Castilla. Madrid, Librería de la Viuda de Hernando y C.^a.
- Amiano, M. (1896): *Res Gestae*. Traducción de F. Norberto Castilla. Madrid, Librería de la Viuda de Hernando y C.^a.
- Aso Gómez, G. (2016): *El bárbaro como herramienta discursiva de Agustín de Hipona durante el proceso de la caída de Roma del año 410 en el contexto del conflicto entre iguales, cristianos y paganos*. A Antigüedad tardía e sus diversidades. pp. 1-17
- Cesar, J. (2010) *La Guerra de las Galias*. Traducción de Julio Calonge, Hipólito Escolar y Valencín García Yebra. Madrid, Biblioteca Clásica Gredos

- Dallongeville, A. (2003): *Noción y práctica en la situación problema en Historia*. Enseñanza de las ciencias sociales, 2.
- Fernández Delgado, A. (2010). La Caída de Roma: el debate historiográfico. *Desperta Ferro Antigua y Medieval*, (1), 6-9.
- Fernández Götz, A. (2009): *Gustav Kossina: Análisis crítico de una figura paradigmática de la arqueología europea*. Arqueoweb. Revista sobre arqueología en internet. 11. Recuperado de: <https://webs.ucm.es/info/arqueoweb/pdf/11/gotz.pdf>
- García Bellido, M^a Paz (2010): *Etnias y armas en Hispania: Los escudos*. En GLADIUS Estudios sobre armas antiguas, arte militar y vida cultural en oriente y occidente XXX (2010), pp. 155-170 ISSN: 0436-029X doi: 10.3989/gladius.2010.0008
- Gibbon, E. (2001). *The history of the decline and fall of the roman empire* (Vol. Volumen I /). London: Electric Book. (2001). Recuperado abril, 2019, de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/universidadcomplutense-ebooks/detail.action?docID=3008607>
- Goffart, W. (1980). *Barbarians and Romans AD 418-584. The Techniques of Accomodation*. New Jersey. Princeton University Press.
- Goldsworthy, A. (2009): *La caída del Imperio Romano. El ocaso de occidente*. Madrid, La Esfera de los Libros, S.L.
- Gonzalo, B. (1998): *Historia de la Roma antigua*. Madrid, Alianza Editorial.
- Guzmán, A, J, F. (2001): ¿El poder de los limites o los límites del poder?: reflexiones sobre las fronteras del mundo romano. *Revista atlántica-mediterránea de prehistoria y arqueología social*. N° 4, pp. 285-304

- Guzmán, A, J, F. (2005): ¿Germanismo o romanismo?: una espinosa cuestión en el transito del mundo antiguo a la Edad Media: el caso de los visigodos. *Anuario de estudios medievales*, 35, 1, pp. 3-24.
- Guzmán Vázquez, D. (2013) “*La historia cultural como representación y las representaciones de la historia cultural*” en *Cuadernos de Historia Cultural. Revista de Estudios de Historia de la Cultura, Mentalidades, Económica y Social*, nº2, pp: 16-27. Viña del Mar.
- Halsall, G. (2012): *Las migraciones bárbaras y el occidente romano*, 376-568. Universidad de Valencia.
- Heather, P. (1999): “*The creation of the Visigoths*”, en: Peter Heather (ed.), *The Visigoths. From the Migrations Period to the Seventh Century. An Ethnographic Perspective*, San Marino, Center for Interdisciplinary Research on Social Stress. The Boydell Press, col. *Studies in Historical Archaeoethology* 4, pp. 43-73
- Heather, P. (2006): *La caída del Imperio Romano*. Barcelona, Crítica.
- Heather, P. (2009): *Emperadores y bárbaros. El primer milenio de la historia de Europa*. Barcelona, Crítica.
- Herodiano. (1985) *Historia del Imperio Romano Después de Marco Aurelio*. Traducción de Juan J. Torres Esbarranch. Madrid, Biblioteca Clásica Gredos.
- Hobsbawm, E. (1983): *Introducción: La invención de la tradición*, en: Eric Hobsbawm y Terence Ranger (eds.), *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica, pp. 7-21.
- Krueger, R. A. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

- Lafuente, M., Chaulié, D., (Madrid), & Chaulié, D. (1869). *Historia general de España* (2ª ed.). Madrid: Imprenta a cargo de D. Dionisio Chaulie.
- Moscovici, S. (1979 [1961]). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul S.A., Buenos Aires
- Orosio, P. (1982) *Historias VII*. Traducción de Eustaquio Sánchez Salor. Madrid, Biblioteca Clásica Gredos.
- Procopio de Cesarea. (2006): *Historia de las Guerras, V, I*. Traducción de José Antonio Flores Rubio. Madrid, Biblioteca Clásica Gredos.
- Robertson, W. (1769): *The History of the Reign of the Emperor Charles V: With a View of the Progress of Society in Europe, from the Subversion of the Roman Empire, to the Beginning of the Sixteenth Century*. W. & W. Strahan, Lóndres.
- Rousseau, P. (1992): *Visigothic migration and settlement, 376-418: Some excluded hypotheses*, *Historia*, 41, pp. 354-361.
- Ruiz Guadalajara, J.C. (2003) “*Representaciones colectivas, mentalidades e historia cultural: a propósito de Chartier y el mundo como representación*” en *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. XXIV, núm. 93, pp: 19-49. El Colegio de Michoacán, A.C. Zamora, México.
- Salzman, R, M. (2006): *Symmachus and the “Barbarians” generals*. *Historia*, 55, 3, pp. 352-367.
- Sanz, S, R. (2009): *Historia de los godos. Una epopeya histórica de Escandinavia a Toledo*. Madrid. La Esfera de los Libros S.L
- Sanz, S, R. (2010): *Las migraciones bárbaras y la creación de los primeros reinos de occidente*. Madrid, Editorial Síntesis.

Sidonio Apolinar. (2005) *Poemas*. Traducción de López Kindler, A. Madrid, Biblioteca Clásica Gredos

Sinesio de Cirene. (1993). *De Regno*, en: *Himnos. Tratados*. Traducción de García Romero, F. Madrid, Biblioteca Clásica Gredos.

Tácito, C. (1981): *Germania*. Traducción de J.M. Requejo. Madrid, Biblioteca Clásica Gredos.

Walter POHL, “*Ethnicity, Theory, and Tradition: A Response*”, en Andrew GILLET (ed.), *On Barbarian Identity. Critical Approaches to Ethnicity in the Early Middle Ages*, Turnhout, Brepols, col. *Studies in the Early Middle Ages* 4, 2002, pp. 221-39.

Ward, P. B. (2007): *La caída de Roma y el fin de la civilización*. S.L.U Espasa libros.

Zósimo. (1992): *Nueva Historia*. Traducción de José M^a Candau Morón. Madrid, Biblioteca Clásica Gredos.

Libros de Texto:

Arranz Márquez, L., y Castiñeira Morales, R. (2002). *(cs)1: Ciencias sociales: Eso, curso 1º: Proyecto 2.2*. Zaragoza: Edelvives

Blanco, J. (2002). *Proyecto zenit 1: Ciencias sociales: Geografía e historia: Educación secundaria obligatoria* (Vol., recursos didácticos /). Madrid: SM.

Fernández, A., y Llorens, M., y Ortega, R., y Roig, J. (1999). *Horizonte I. Historia Antigua y Media. Bachillerato Segundo Curso. Andalucía*. Sevilla: Editorial Vicens Vives.

García Parody, M. (2010). *Historia de España: 2º bachillerato*. Zaragoza: Edelvives.

Hernández, J., y Ayuso, F., y Requero, M. (2003). *Historia de España. 2º Bachillerato*. Madrid: Ediciones Akal.

Maroto Fernández, J. (2009). *Historia de España. Proyecto Hispania*. Madrid: Almadra Editorial.

Artículos periodísticos:

CCOO calcula que la vendimia generará más de 25.000 empleos en Castilla La Mancha. (2018, 29 agosto). Recuperado 21 marzo, 2019, de <https://www.vinetur.com/2018082948099/ccoo-calcula-que-la-vendimia-generara-mas-de-25000-empleos-en-castilla-la-mancha.htm>

Conf_admin. (2018, 23 agosto). Estiman que el salario de los jornaleros durante la vendimia en la provincia de Ciudad Real no superará los 50 euros diarios – El Confidencial de Ciudad Real. Recuperado 21 marzo, 2019, de <https://www.elconfidencialdeciudadreal.com/2018/08/23/estiman-que-el-salario-de-los-jornaleros-durante-la-vendimia-en-la-provincia-de-ciudad-real-no-superara-los-50-euros-diaros/>

Videos de Youtube:

Santiago Abascal (17/04/2018). Recuperado de youtube enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=Jl43Neqlf3c&feature=youtu.be>

La llegada europea a Abya-Yala, la conquista cultural y la invención de América. Una propuesta didáctica a partir de las representaciones sociales del “descubrimiento” y conquista de América.

Nicolás Pozo-Serrano

En 1492, los nativos descubrieron que eran indios, descubrieron que vivían en América, descubrieron que estaban desnudos, descubrieron que existía el pecado, descubrieron que debían obediencia a un rey y a una reina de otro mundo y a un dios de otro cielo, y que ese dios había inventado la culpa y el vestido y había mandado que fuera quemado vivo quien adorara al sol y a la luna y a la tierra y a la lluvia que la moja

Eduardo H. Galeano (Los hijos de los días)

“Hubo un tiempo en el que el Nuevo Mundo no existía” esta es una de las frases con las que Ridley Scott da comienzo a su película *1492: la conquista del paraíso*. Palabras que sintetizan la representación hegemónica, aún persistente, de que la llegada del europeo -concretamente del castellano- a un continente desconocido supuso el inicio de la Historia en este territorio. ¿Por qué? ¿Por qué, a pesar del transcurso de cinco siglos y de la evidencia empírica de que “América” ya estaba poblada por personas con sistemas de organización y pensamiento propios, conservamos la imagen de que la civilización y la Historia llegaron a este territorio de la mano de los europeos? Contestar a esta pregunta sería motivo no de uno, sino de varios trabajos de investigación que abordasen la cuestión desde perspectivas históricas, antropológicas, culturales, económicas, políticas, etc. Ya que esta labor excede los límites de nuestro trabajo, nos centraremos en uno de los aspectos: las

representaciones sociales aprehendidas en relación al acontecimiento.

Las representaciones de la Historia hacen referencia al relato construido sobre el pasado. Son el significado social de una época concreta que trasciende su propio tiempo. Así los historiadores trabajamos sobre distintas representaciones de la historia, más que sobre los acontecimientos, procesos o estructuras pretéritas (Chartier, 1992). Esta concepción de la Historia implica un carácter contingente y no necesario, por tanto, hemos de ser conscientes de que aquello denominado “Historia” es la cristalización de una representación que se constituye como hegemónica, relegando otras a un segundo plano. Recuperar algunos de estos relatos construidos por la historiografía y trasladarlos al aula es fundamental para nuestro objetivo: enfrentar distintas representaciones para profundizar en el conocimiento histórico del alumnado de secundaria.

El hilo de nuestra propuesta didáctica será la presencia indígena en todo el proceso. Sin querer adentrarnos en posiciones indianistas, indigenistas, postcoloniales o decoloniales, nuestro propósito es incluir al indígena (distintas entidades culturales, sociales y políticas con sentido propio) en el desarrollo del proceso, ya que su presencia, interacción y actuación quedó reflejada en los entramados sociales, políticos y culturales de la América colonial, una América inventada según Edmundo O’Gorman (1958). Excluir al indio del proceso no es solo ocultar su presencia histórica, sino simplificar el descubrimiento y la conquista al hecho de llegada y establecimiento del castellano, cuando en realidad se trata de un fenómeno histórico mucho más complejo. Es importante tener en cuenta esos otros relatos sobre el pasado, que se han ido difuminando a lo largo del tiempo, ya que la occidentalización del siglo XVI -es decir, la proyección de Europa, sus normas y sus instituciones fuera de

su propio territorio- no hubiera sido posible sin una apertura de esta realidad europea al mundo que se estaba occidentalizando y esto implica la propia transformación de la esencia europea (Gruzinski, 2018, p. 164). No se puede comprender América sin el componente indígena, ya que, tal y como afirman Peter Burke (2006) y Serge Gruzinski (2000), éste es el resultado de un proceso de hibridación o mestizaje nacido del “encuentro cultural” o “choque de civilizaciones”. Esta “colisión entre culturas” va a poner en marcha una serie de intercambios culturales.

La llegada de los castellanos el 12 de octubre de 1492 a costas hasta el momento desconocidas para el mundo europeo, supuso un choque entre la cultura residente y la cultura visitante. A raíz de las dinámicas del expansionismo europeo, los castellanos van a tratar de dominar este nuevo territorio, incluyendo a sus gentes. En este propósito, la cultura y más concretamente la religión jugarán un papel fundamental desde una perspectiva gramsciana. El objetivo inicial era el de someter a la población nativa a la cultura invasora, sin embargo, este proceso de aculturación derivará en una hibridación o mestizaje ¿Por qué? Porque los europeos, en este caso religiosos, deberán apropiarse o al menos tomar prestada parte de la cultura nativa, por ejemplo la lengua, con el objetivo de poder comunicarse y poder transferir su propia cultura. Al mismo tiempo, en este proceso los misioneros tendrán que acomodar su propia cultura a la realidad que quieren someter y traducir a la mentalidad indígena los conceptos castellanos y católicos. Simultáneamente, en ocasiones, debían consensuar y negociar los conceptos y términos que aplicaban para que fuesen comprensibles para ambas realidades, este proceso es lo que Burke define como una traducción cultural (Burke, 2010, p. 105-106). De forma paralela, los indígenas desarrollarán en la

cultura invasora una posibilidad de pervivencia de sus propias costumbres -y por tanto de su identidad- que era preferible a la anulación total de aquellos que la habían combatido (Gruzinski, 1991). Por tanto, no debemos entender la conquista como el trasplante aséptico de la cultura castellana en el nuevo continente, sino como un proceso durante el cual hubo una serie de contagios que dieron lugar a una nueva realidad híbrida que constituye lo que conocemos como “América”.

No obstante, queremos subrayar que nuestra intención no es sustituir un relato histórico por otro, ni nos movemos en una dicotomía de *historia falaz* frente a una *historia veraz*, sino que, siguiendo a Roger Chartier, la historia que trasciende del pasado es una representación de su propio tiempo entre múltiples relatos, que a su vez ha sido re-representada en un sentido de circularidad por las historias posteriores (Guzmán, 2013). Por ello, nuestro propósito es abrir la puerta a esa pluralidad de representaciones e incorporar otros relatos que amplíen, complementen y permitan contrastar la representación social hegemónica al alumnado.

Llegados a este punto quedan dos cuestiones por aclarar: en primer lugar ¿cuál es el relato hegemónico? ¿Cuál es la representación social existente en torno a “El descubrimiento y conquista de América” ?; en segundo lugar, ¿cómo vamos a introducir el componente indígena en el temario que marca la legislación? O en otras palabras ¿Cuál es nuestra propuesta didáctica? A ambas cuestiones nos referiremos en los siguientes epígrafes.

Para aproximarnos a la representación hegemónica sobre este acontecimiento histórico realizaremos un breve análisis de los medios a través de los cuales se propaga el relato en relación con la conquista de América. En este análisis hemos

de tener en cuenta que las representaciones sociales no son producto exclusivo de la disciplina histórica, sino que afloran en distintos espacios culturales y políticos, siendo el sistema escolar su principal transmisor. Por ello, creemos necesario detenernos en alguno de los medios a través de los que se expanden y asientan las representaciones relacionadas con el acontecimiento: el urbanismo, el cine o los videojuegos y los libros de texto de secundaria (siendo conscientes de no abordar otros ámbitos como la prensa, las redes sociales, los discursos políticos o la literatura). Estos son elementos que forman parte de nuestro día a día y que muchas veces, casi sin ser conscientes, contribuyen a construir, transformar y resignificar las representaciones sobre temas concretos. A través de diversas vías se proyectan sobre el individuo relatos concretos e intencionados sobre nuestro pasado, de tal modo que la interiorización de éstos y por tanto lo que asumimos como cierto, como Historia, no es sino un cúmulo de imágenes que logran llegar a un mayor público e imponerse a otras que empiezan siendo omitidas para acabar olvidadas.

Nuestra propuesta didáctica se centrará en los tres conceptos que constituyen el título del epígrafe recogido por el currículum oficial: “El descubrimiento y conquista de América”. Trataremos los conceptos de “descubrimiento” y “conquista” de forma específica, introduciendo la realidad indígena mediante el uso de fuentes contrastadas y diversas. En el caso de “el descubrimiento” queremos destacar el relato de descubrimiento mutuo, dotando de capacidad de agencia a las dos culturas implicadas y rompiendo el rol pasivo del mundo indígena sostenido por el relato hegemónico. En el caso de la “conquista” queremos centrarnos en los aspectos culturales, ya que es ahí donde las resistencias indígenas cobran una mayor importancia, frente a la conquista bélica que subraya el dis-

curso tradicional. Una mirada a las creencias, la arquitectura, la pintura y la religión, permite observar la pervivencia de la cultura indígena en América y evidenciar que la conquista total no fue posible. Al tratar estos temas de forma específica, queremos que el alumnado reflexione sobre el concepto “América” y su significado. Por último, nos parece fundamental que los estudiantes aprecien la importancia de la Historia a la hora de comprender nuestro tiempo, por lo que plantaremos alguna propuesta de conexión pasado-presente a través de las distintas celebraciones y conmemoraciones que existen del 12 de octubre.

Representaciones sociales sobre “El descubrimiento y conquista de América”: monumentos, películas, videojuegos, historiografía y libros de texto

Los acontecimientos que tuvieron lugar en 1492, y los que se desarrollaron a consecuencia de éstos, fueron y son elementos que constituyen uno de los episodios más relevantes del relato histórico español. La incorporación del “nuevo” continente a la realidad europea transformaría las formas de ver y entender el mundo. Tal y como afirma Gruzinski, es en el siglo XVI cuando las zonas de contacto, enfrentamiento e intercambio se amplían, construyendo una historia más global (Gruzinski, 2018, p. 161). Sin embargo, la impronta de este suceso no pertenece solo al pasado. “El descubrimiento y la conquista de América” y las representaciones que en torno a ello se han ido construyendo a lo largo del tiempo, siguen estando presentes más de quinientos años después en nuestra concepción actual de aquel momento histórico.

A continuación, vamos a aproximarnos, aunque superficialmente, a alguno de estos elementos para poder tener un punto de arranque relacionado con las representaciones sociales co-

munes que, desde distintos ámbitos, se proyectan a los individuos sobre la situación histórica que venimos planteando.

Las representaciones urbanas

El urbanismo y la estatuaría urbana constituyen uno de los ámbitos copados por representaciones históricas, cuya interiorización llega de manera poco consciente, a tal punto que a menudo los percibimos como meros elementos ornamentales sin reparar en su intencionalidad y uso secular. Sin embargo, hemos de tener en cuenta, tal y como afirma Juan Sisinio Pérez Garzón (2000, p. 87), que “la historia no estuvo solo en manos de lo que hoy podríamos calificar como “historiadores”, que habían nacido como figuras profesionales al servicio de la política cultural del estado liberal.

Hasta el siglo XIX, la Iglesia y la monarquía van a ser los principales constructores y mecenas del espacio urbano, poblándolo de palacios e iglesias. El avance del liberalismo y la pujanza social de la burguesía sustituirán a los antiguos estamentos en esta función urbana, de este modo será el Estado quien empiece a copar los espacios públicos con representaciones del pasado histórico nacional. En este sentido, apunta Carlos Reyero, la escultura monumental y urbana no deja de ser “un arte plagado de contenidos institucionales cuidadosamente seleccionados”. No obstante, señala el autor, estos contenidos institucionales al materializarse en monumentos que perduran a su tiempo y sociedad no siempre van a mantener su significado original, sino que pueden ser resignificados o “compendiados”. Conservando algunas características como son “el sentido ejemplarizante”, “el sentido moral” o la idea de que “la gloria del pasado contribuye a dar más gloria al presente”, fundamentales para la construcción simbólica de la nación (Salvador, 1990, p. 16; Reyero, 1999, p. 389-390).

En diferentes lugares del territorio del Estado español podemos ver distintas representaciones escultóricas de “el descubrimiento y conquista de América”. Sin duda las más abundantes son aquellas dedicadas a Cristóbal Colón, presente en las calles de al menos catorce ciudades españolas. También son destacadas, aunque menos numerosas, las erigidas a los grandes conquistadores; Cortés, Pizarro y Alvarado tienen un espacio propio en Medellín, Trujillo y Badajoz, sus respectivas localidades de origen. Y, si nos fijamos en los representantes culturales de la conquista, también podemos encontrarlos en alguna de las plazas y calles de nuestra geografía, aunque de una forma mucho más reducida que las figuras anteriores: Bartolomé de las Casas cuenta con una escultura mural en Sevilla -erigida en 1984- donde aparece junto a un conquistador y una familia indígena y Fray Toribio de Benavente “Motolinia” con un bajorrelieve en la ciudad que le apellida.

Tanto el número de representaciones sobre cada uno de estos personajes como la fecha de su realización son significativos ya que nos permite observar el reconocimiento y la tradición de estas figuras en los distintos relatos. La mayoría de ellas se inscriben a finales del siglo XIX, insertas en las políticas culturales nacionalizadoras del liberalismo. Al mismo tiempo, el diseño y la instalación de los monumentos también hablan de la importancia concedida al monumento. Por citar algunos ejemplos: la estatua de Colón en Madrid y la de Cortés en Medellín se instalaron conmemorando el IV centenario de la llegada a América y el natalicio del conquistador (García, 1992; Andrés, González, Mogollón y Navareño, 1992; Salvador, 1990).

Un proyecto político cultural de semejante envergadura requería la presencia de autoridades en los actos de inauguración. A la instalación de la escultura de Pizarro en Trujillo, en

1929, acudieron el presidente del gobierno Miguel Primo de Rivera y el embajador peruano Eduardo S. Leguía, quien afirmó, utilizando el lenguaje de la época, que Pizarro representaba la “voluntad de una raza en cuyos dominios espirituales nunca se pondrá el sol” (Varón, 2006, p. 228). No dejan de sorprender las palabras del embajador, muy en consonancia con la versión hegemónica de la conquista, pero sorprenden aún más las palabras en la misma línea del escultor mexicano Carlos Terrés en el año 2013, cuando en Cuacos de Yuste se inauguró un conjunto monumental dedicado a Carlos I y la conquista de México, donde el emperador “... dirige su mirada a la lejanía de sus vastas posesiones, abrazando a los personajes que engrandecieron el imperio donde no se ponía el sol” (Samino, 2013) Sobre todo, porque Terrés es también autor del relieve conmemorativo a Fray Toribio de Benavente Motolinía instalado en 1988 y cuenta con distintas alusiones a su defensa del indígena y el mundo azteca.

Este breve repaso a los monumentos nos permite observar que en el relato nacional urbano prima la importancia de “el descubrimiento” sobre “la conquista”, y en este aspecto en concreto la conquista bélica frente al proceso cultural. Además, advertimos que las estatuas conmemorativas reducen el acontecimiento a la actuación castellana y apenas hay referencias a elementos originarios de América y cuando aparecen es a un nivel secundario, de forma sumisa o como derrotados. Recuperando las palabras de Reyero, lo que la estatuaria sobre el descubrimiento y la conquista nos transmite es el del ejemplo y la moral de descubridores y conquistadores y que la gloria descubridora del pasado contribuye a la mayor gloria del presente nacional.

Nos gustaría destacar especialmente el monumento a Colón y los Jardines del Descubrimiento en Madrid, cuyo análisis

más exhaustivo se desarrollará en la propuesta didáctica. Su importancia se debe a que este espacio ilustra muy bien como los diferentes monumentos y sus significados son “compendiados” y se adaptan a nuevos tiempos en función de su interacción con el espacio y los elementos que se añaden. Este punto de Madrid alberga diferentes elementos monumentales que se han incorporado a lo largo del tiempo, desde 1892 -año en que se instaló el monumento a Colón coincidiendo con el IV centenario de su llegada a América- hasta el año 2014 -cuando el rey emérito Juan Carlos I, la alcaldesa de Madrid Ana Botella y el embajador de Colombia, Fernando Carrillo, inauguraron la escultura a Blas de Lezo. Cada uno de estos monumentos albergaba unos “contenidos institucionales cuidadosamente seleccionados” para su propio tiempo, pero la suma de ellos da al espacio un significado común nada inocente.

Para finalizar este punto queremos señalar que, desde hace poco tiempo y cada vez con mayor frecuencia, es habitual encontrar noticias que informan sobre actos de vandalismo que afectan a estos monumentos, especialmente en fechas cercanas al 12 de octubre. Estas acciones que legalmente se categorizan como vandalismo, también son una forma de reivindicar otros relatos, enfrentados al hegemónico, y por tanto evidencian la existencia de otras representaciones, de otras Historias.

*Las representaciones en los medios audiovisuales*¹²

A comienzos del siglo XX el cine cobraba especial importancia como testimonio gráfico de la historia. La irrupción de esta tecnología suscitó distintos debates sobre su uso como fuente histórica. Tanto Burke (2005, p. 202) como Gruzinski (2018, p. 94) critican la actitud que la historiografía adoptó frente al cine, admitiendo que muchos historiadores han considerado la imagen como un anexo a la propia Historia. Precisamente, estos autores ponen en valor el cine haciendo un paralelismo con las fuentes escritas. Sin embargo, nuestro interés por el cine y las producciones audiovisuales no radica tanto en su valor como fuente histórica, sino en su fuerza narrativa y generadora de representaciones. En este sentido Gruzinski (2018, p. 78) ilustra cómo las producciones comerciales con un fondo histórico llegan a una mayor cantidad de público y transmiten representaciones con mucha mayor fuerza que los trabajos académicos, independientemente de la historicidad del producto final. Y es que, a pesar de que este tipo de relatos incluyen ficciones, no puede negarse que -por sus características- el cine genera la ilusión al espectador de que es testigo ocular del pasado gracias a un relato fluido (Burke, 2005, p. 202 y 195).

Las representaciones en el cine sobre “el descubrimiento y la conquista” son abundantes y frecuentes desde los años cuarenta. Sin embargo, la mayoría de ellas se caracterizan por ofrecer un relato épico del acontecimiento, en el que destaca la narrativa bélica combinada con tramas propias del cine de aventuras, reforzando el relato hegemónico (Trotti, Zanuck y

12. Nos referimos a medios audiovisuales porque, a pesar de que en nuestro trabajo nos centraremos en el cine comercial, debemos tener en cuenta también productos como las series de televisión o los documentales de divulgación. Al mismo tiempo reiteramos que en este trabajo no se tratan cuestiones mucho más amplias como pueden ser las redes sociales, la prensa, las novelas o los discursos políticos, ámbitos donde también las representaciones sociales de la historia están presentes.

King, 1947; Orduña, 1951; McLean y Webb, 1955; Sisk y Lerner, 1969; Díaz Yanes, 2017). No obstante, cabe destacar, desde los años setenta, la emergencia de nuevas preocupaciones temáticas como puede ser la intrahistoria de los conquistadores o la importancia de los aspectos culturales de la conquista (Herzog, 1972; Ghia, Puttnam y Joffé, 1986; Gómez y Saura, 1988).

También otros géneros se han aproximado a este tema, como el cine de animación y el historicista, incluyendo un nuevo interés por el mundo precolombino. Ejemplo de ello son *El emperador y sus locuras* (Fullmer y Dindal, 2000) y *Apocalypto* (Davey, Dowd y Gibson, 2006). En esta última cabe destacar que, a pesar de sus esfuerzos historicistas, se abunda en los estereotipos de “barbarie” y “salvaje” asociados a las culturas prehispánicas. De una forma similar ocurre con *1492: la conquista del paraíso*, en la que Ridley Scott y Alain Golbacas (1992) reproducen de forma dinámica la pintura historicista del XIX como reflejo del acontecimiento histórico.

A pesar de las diferentes perspectivas y preocupaciones que ofrecen estas producciones, no dejan de ser representaciones construidas desde un punto de vista eurocéntrico. Cabe por tanto rescatar las producciones realizadas desde el sur del continente americano. A pesar de ser minoritarias, más humildes y con menor alcance social, son ejemplo de otros relatos existentes sobre el mismo tema. Ya desde los años setenta, con *La Araucana* (Coll, 1971), se pone el foco en la resistencia indígena frente a la ocupación europea. Lo observamos también en *La otra conquista* (Domingo y Carrasco, 1998) cuyo título ya revela una perspectiva diferente que se contrapone a “la conquista”; esta producción sin abandonar el trasfondo bélico profundiza en la importancia que tuvieron los elementos culturales y religiosos. Destacan también *In Necuepaliztli in*

Aztlan (Prior, Langarica y Catlett, 1991) y *Eréndira, Ikikunari* (Catlett, 2006), producciones mexicanas inspiradas en códices precolombinos. Es difícil no contraponer estas películas con *Apocalypto* como representaciones sociales enfrentadas. Las tres películas son rodadas en lenguas nativas, sin embargo, esta última narra una visión de los mayas a través de representaciones europeas y de la mano de un director estadounidense, mientras que las dos primeras son representaciones basadas en la imagen que estos pueblos (aztecas y purépechas respectivamente) tienen de sí mismos y han sido realizadas por un director mexicano.

En el mundo del ocio audiovisual encontramos otro sector que lleva años emitiendo sus propias representaciones y que cada vez tiene más fuerza. Se trata del sector de los videojuegos. La principal particularidad de este formato es su carácter interactivo, no solo te sumerge en la historia como espectador, sino que además convierte al consumidor en sujeto agente de la acción con la posibilidad de transformar la historia (Gruzinski, 2018, p. 124). Dentro de este formato cabe destacar dos tipos de videojuegos en los que la temática americana está presente: aventuras y estrategia.

En el primero de los géneros la historia se utiliza como trasfondo que a menudo hace referencia a leyendas y a la mitología prehispánica. Ejemplo de ello es *Broken Sword II: The Smoking mirror* (1997) una aventura gráfica en la que se funden elementos aztecas y mayas, se reduce a Tezcatlipoca como dios del mal o se perpetúan estereotipos como el de los sacrificios humanos de las culturas prehispánicas. Todo ello para construir una trama que atrape al espectador. Otro ejemplo en esta misma línea sería *Uncharted: Dake's fortune* (2007), en el que un cazatesoros se lanza a la búsqueda de El Dorado que finalmente resulta ser una estatua de oro maldita y no una

ciudad perdida, mucho menos hace alusión a la cultura muisca (Venegas, 2018).

En los juegos de estrategia el trasfondo histórico suele ser más riguroso, aunque simplificado, y sigue cayendo en el reduccionismo bélico y la unidireccionalidad de la acción. *Age of Empire II: The Conquerors* (2000) y *American Conquest* (2003) son una muestra de ello. En estos juegos de estrategia en tiempo real, el jugador -que puede elegir entre civilizaciones europeas o americanas- siempre tendrá como objetivo eliminar al contrincante militarmente. Recientemente se han desarrollado videojuegos de estrategia global mucho más complejos en los que se introducen diversos factores como la cultura y la diplomacia -reduciendo el protagonismo bélico- y en los que el objetivo no es necesariamente eliminar al contrincante, sino que se abren un abanico de posibilidades: la alianza, el vasallaje, la neutralidad o el enfrentamiento. Es el caso de la saga *Europa Universalis* (2013), que nos permite controlar diferentes civilizaciones de todo el globo y reescribir la historia, ya que a pesar de que el juego sigue un guion cronológico de eventos históricos desde 1444 a 1821, están condicionados a la acción del jugador. Esta modalidad de estrategia global es mucho más versátil y permite comprender la multicausalidad de la historia, además de ponerse al mando de realidades culturales distintas a las del propio jugador, lo cual contribuye notablemente a romper con la idea de historia única.

Como se puede observar, existen distintas imágenes y relatos sobre América, su conquista y su descubrimiento. No estamos considerando aquí el rigor histórico, sino cómo se caracteriza y se construye a través del cine y videojuegos a cada uno de los agentes sociales que participaron en este proceso histórico. Debemos ser conscientes, como docentes, de la fuerza e impacto que estas imágenes tienen en el alumnado,

pero también de su pluralidad para poder transmitir las y ayudar a los estudiantes a construir sus propias representaciones, ya que la Historia penetra en ellos a través de estas formas de representar y significar más fácilmente que mediante manuales, textos o formatos más formales.

Las representaciones historiográficas

La visión que se presenta en los textos de secundaria es la transposición de una visión historiográfica que interpreta como un todo la realidad americana y la hispana o ligan el desarrollo de la primera a la segunda. El enfoque que generalmente se aplica hacia la América hispánica es el de un mero centro productor de materias primas vinculado y dependiente de la metrópoli. En otras palabras: América únicamente ofrecía plata a la Península Ibérica con el objetivo de satisfacer las demandas bélicas de una ambiciosa política exterior Habsburgo, esencialmente europea, y su realidad consistía en un mero remolque histórico del dinamismo peninsular y europeo. Ejemplo de ello son los trabajos de Geoffrey Parker (1996, 1998 y 2010), Robert Stradling, (1988) y John Elliott (1990 y 2006) entre otros.

Frente a esta visión, nos interesan los trabajos que se alejan de esta perspectiva y muestran su preocupación por la realidad indígena y su participación en la historia colonial, como un sujeto agente y no como un elemento subordinado a la acción europea, porque es en estos trabajos donde encontraremos la base teórica y diversas fuentes para sustentar nuestra propuesta didáctica. En este sentido, incluso Pierre Chaunu, a pesar de mantener una perspectiva eurocéntrica, muestra cierta preocupación y aprecio por la perspectiva indígena al reconocer que “Miguel León Portilla ha tenido el gran mérito de conceder la palabra a los vencidos, exhumando y confrontando los testi-

monios náhuatl que constituyen el indispensable reverso de la medalla” (Chaunu, 1984, p. 16). El trabajo de León-Portilla, *La visión de los vencidos* (1983), tal y como afirma Chaunu, es una traducción de las fuentes indígenas coloniales que permitió generalizar las mismas, hasta entonces reservadas solo a aquellos conocedores de la lengua náhuatl.

Sin embargo, estas preocupaciones sobre cómo el mundo colonial transformó las dinámicas indígenas -aunque también las europeas- ya eran evidentes en los trabajos de otros autores. Así lo revelan los estudios de Carlos Sempat Assadourian (1972, 1973 y 1978). La importancia de estas aportaciones radica en que poco a poco se fue abandonando la cuestión de los medios de producción y la extracción de minerales para centrarse -siguiendo la línea de Murra (1975 y 1978)- en cómo las dinámicas (políticas, económicas y sociales) invasoras provenientes de Europa transformaron drásticamente la realidad indígena, pero subrayando también cómo los europeos -en este caso castellanos- debían modificar su diseño colonial y adaptarlo a la realidad indígena para poder aplicarlo. Los antecedentes de estas preocupaciones históricas se sitúan en algunos trabajos de los años setenta cuando, en pleno apogeo de las teorías del desarrollo y subdesarrollo, distintos estudiosos se centraron en analizar las posibles causas del subdesarrollo latinoamericano en los antecedentes históricos, aunque desde una óptica de la teoría política y social. Algunos de estos autores son Gunder Frank, James Cockfort y Dale Johnson (1970), Mauro Marini y Mágina Millán (1972), Theotonio Dos Santos (1973) o Celso Furtado, (1973), entre otros.

Estas perspectivas, sumadas a las preocupaciones de la Historia Cultural y los estudios de lo subalterno, van a generar una nueva línea historiográfica que se acercará a la realidad indígena colonial como objeto de estudio en sí mismo. En el

trabajo de Wolf, *Pueblos y culturas de Mesoamérica* (1967), encontramos un antecedente. Una perspectiva que subraya años más tarde en *Europa y la gente sin historia* (1987), obra en la que se detiene a analizar distintos episodios y procesos históricos que la historiografía hegemónica ha marginado tradicionalmente.

En esta misma línea destacan los trabajos de Gruzinski, en los cuales se apoya gran parte de nuestra propuesta didáctica. En *La colonización de lo imaginario: sociedades indígenas y occidentalización en el México español: Siglos XVI-XVIII* (1993) el autor se aproxima a las formas en las que los indígenas tuvieron que transformar sus formas de pensamiento y expresión incorporando conceptos, ideas, objetos y documentos del mundo europeo. En esta cuestión profundiza en una de sus obras más conocidas *El pensamiento mestizo* (2000), en el que destaca el mestizaje cultural como una respuesta activa y singular de los indígenas al proceso de conquista, del cual surgirá la nueva realidad colonial- ideal que también encontramos, aunque de forma menos específica en el trabajo de Burke (2010). La preocupación de Gruzinski por los imaginarios coloniales y su reproducción cultural son una constante que se pone de manifiesto en trabajos como *El águila y la sibila: frescos indios de México* (1994a) y *La guerra de las imágenes: de Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1492-2019)* (1994b). Por último, queremos destacar el esfuerzo de Gruzinski y Carmen Bernand en *Historia del Nuevo Mundo* (1996), una obra de dos volúmenes que incorpora al tradicional relato europeo del descubrimiento y la conquista, la historia de los pueblos originarios antes y durante el proceso.

Tampoco debemos de olvidarnos de los estudios que se han realizado desde el punto de vista lingüístico a la hora de criticar el significado eurocéntrico que se ha impuesto sobre

América. En esta línea destacan algunas obras como: *Discursos sobre la invención de América*, coordinada por Iris María Zavala y publicada en 1992 con motivo de la conmemoración del V centenario del “descubrimiento”, en ella participan distintos autores, entre los que destaca Walter Mignolo, uno de los más conocidos representantes del pensamiento decolonial. La metodología de estos trabajos se centra en el estudio de los términos que aparecen en la documentación original, así como en algunas obras de referencia (la *Crónica de Indias*), con el objetivo de demostrar cómo muchas de las representaciones y los conceptos que el mundo occidental ha mantenido sobre el continente americano tienen su origen en la terminología y las proyecciones que transmitieron las publicaciones de la época. Esta misma idea de América como invención europea ya había sido planteada por Eduardo O’Gorman en 1958 en su ensayo *La invención de América: el universalismo de la cultura de Occidente*.

Otra perspectiva que no podemos olvidar es la decolonial, donde Eduardo Galeano en *Las venas abiertas de América Latina* nos ofrece un contra-relato muy útil como terapia de choque, pues presenta la conquista y el descubrimiento desde la perspectiva del invadido, del que ha sufrido y padecido, ya no se trata de una gran gesta histórica, sino de una desdicha. Por otro lado, es importante no perder de vista que el trabajo de Galeano no deja de ser un ensayo y no un trabajo historiográfico. También desde un punto de vista decolonial cabe destacar el reciente trabajo dirigido por Ana Jaramillo, *Atlas Histórico de América Latina y el Caribe. Aportes para la descolonización pedagógica y cultural* (2017). La obra se divide en cuatro grandes bloques, donde los tres primeros -siguiendo un orden cronológico- analiza 1) los pueblos originarios y la conquista, 2) la emancipación y la aparición de los estados oligárquicos

y 3) la consolidación de los estados hasta nuestros días. Además, añade un cuarto epígrafe con temas transversales como la cartografía, las denominaciones de América, la lucha de las mujeres o la integración regional. Esta obra puede ser de gran utilidad para la docencia, tanto para ampliar perspectivas y obtener ideas y debates a plantear en el aula, como para recoger materiales que usar en ella.

Las representaciones en los libros de texto

Para terminar este punto, dedicado a las representaciones sobre el “descubrimiento” y “conquista de América” consideramos interesante acercarnos a las aulas y analizar las representaciones que en torno a este acontecimiento histórico se ofrecen a los estudiantes. Con este objetivo nos centramos en los libros de texto de las etapas que abordan el tema, atendiendo a dos cuestiones fundamentalmente: cuánto y cómo aparecen representados los pueblos originarios. Es decir, atenderemos a la relevancia que los manuales escolares conceden al mundo indígena y en cómo presentan su relación con el mundo europeo. Siendo conscientes de que el temario y contenidos marcados por la ley responden a un contexto e historia de Europa, entendemos que las referencias al mundo indígena sean limitadas, sin embargo, este hecho no es incompatible con la posibilidad de evidenciar la pluralidad de la realidad indígena y su capacidad de agencia en la historia.

En los libros de texto de 3º de la ESO analizados, a pesar de reconocer la pluralidad de las culturas prehispánicas, las reducen a cinco, diferenciando dos primitivas y tres grandes civilizaciones. En este sentido cabe destacar que Anaya ni tan siquiera dedica un espacio a hablar de las culturas precolombinas, más allá de los imperios azteca e inca y siempre en relación con el avance de la conquista castellana. Mientras que

el resto de editoriales, en un esfuerzo de síntesis, describen las principales características culturales, políticas, religiosas y económicas de las tres grandes culturas que mencionan, ampliando el abanico de referentes indígenas en cuanto a referencias geográficas, divinidades y a elementos socio-culturales (Ayén, 2015, p. 37-39; Burgos y Muñoz-Delgado, 2015, p. 47; Lázaro, Buzo, Araujo y Tébar, 2015, p. 166-167 y 202; Abascal, Adiego y Caballero, 2015, p. 238-241).

En cuanto a la relación de esta realidad indígena -más o menos plural según la editorial- con el mundo castellano, tanto Oxford como Anaya inciden en que los habitantes del continente americano fueron “conocidos como amerindios” o “llamados indios”, ignorando las propias denominaciones que estos habitantes se conferían, y, por tanto, reduciendo -discursivamente- su existencia a la agencia castellana de nombrarlos. Algo similar ocurre cuando Anaya solo se refiere a incas y aztecas al hablar del avance de la conquista: la razón de ser de estas culturas parece ser la de ser derrotadas por el castellano. (Ayén, 2015, p. 37; Burgos y Muñoz-Delgado, 2015, p.16).

En esta misma línea, al tratar las causas de la rapidez de la conquista, se habla de la “superioridad” técnica y militar castellana, frente a la “debilidad” o “rencillas internas” de los indígenas; el problema radica en que ignorar que hubo grupos -como los tlaxcaltecas- que vieron en la alianza con los castellanos una oportunidad para derrocar al poder mixteca, supone omitir y borrar del relato histórico la iniciativa y capacidad de agencia de la realidad indígena. Este patrón se repite en los textos cuando al hablar de las condiciones de esclavismo y servidumbre en la mita se menciona solo a religiosos castellanos -Montesinos y de las Casas- como denunciantes de la situación, sin hacer referencia a la resistencia indígena. En este sentido SM marca la diferencia al reconocer que “La

resistencia indígena fue, sin embargo, importante, y no toda América quedó bajo control europeo” (Ayén, 2015; Burgos y Muñoz-Delgado, 2015; Abascal et al., 2015; Lázaro et al., 2015, p. 207).

Un último aspecto en el que se observa esta relación de subordinación del elemento indígena es en las consecuencias de la conquista. La mayoría de los libros de texto reducen las mismas a la desaparición de la cultura indígena y a los beneficios económicos y materiales para Europa, ignorando la pervivencia del mundo indígena en la cultura. De nuevo SM es la excepción, al destacar la fusión cultural en el arte, mencionar el barroco andino y barroco mexicano y referirse a las obras de Sor Juana Inés de la Cruz (Lázaro et al., 2015, p. 208). En la misma línea apunta Anaya al mencionar el barroco de España en América, aunque en este caso las referencias se limitan a un par de fotos de las catedrales de Cuzco y Ciudad de México (Burgos y Muñoz-Delgado, 2015, p. 72). Sin embargo, el relato dominante en los textos queda resumido en este párrafo de Oxford, que no solo difumina la capacidad de agencia indígena, sino que además parece expulsarla de la Historia una vez finalizada la conquista:

Las culturas americanas fueron sustituidas por la cultura de los conquistadores. Se fundaron universidades y se introdujo la imprenta. Las lenguas nativas quedaron marginadas y fueron desapareciendo. La población indígena abandonó sus religiones originales y se cristianizó. Solo unas escasas tradiciones sobrevivieron adaptadas al cristianismo

(Ayén, 2015, p. 42)

En el caso de los manuales de Historia de España de 2º de Bachillerato, la presencia y pluralidad indígena es escasa y en ocasiones casi nula. En el caso de Bruño las referencias se limitan a mencionar a los aztecas, como aquellos a quien se enfrenta Cortés en su conquista. En el resto de editoriales que hemos analizado, las referencias son algo más amplias: Editex dedica algunas líneas a describir los imperios azteca e inca; y Vicens Vives, SM y Anaya amplían esta pequeña descripción también a los mayas (Prieto, 2016; Blanco y González, 2016; Aróstegui, García, Gatell, Palafox y Risques, 2014; Pereira y Mata, 2016; García de Cortázar et al., 2016).

Hay que destacar que, además de referirse a estas culturas, Editex incorpora -aunque en los márgenes- imágenes con notas al pie identificando a algunos dioses y gobernantes del mundo azteca e inca, además también menciona a los mapuches y araucanos, ampliando mínimamente la diversidad indígena (Blanco y González, 2016, p. 92-93). Sin embargo, la representación histórica que proyectan los libros es la de tres grandes civilizaciones, que además siempre son introducidas por constituir el elemento a combatir por los conquistadores en un sentido bélico.

Al mismo tiempo cuando tratan las consecuencias de la conquista siempre se refieren al impacto que esta tuvo para los pueblos originarios, pero no de como las resistencias indígenas transformaron la cultura castellana en el continente americano. De nuevo se representa al indígena como un sujeto pasivo de la historia que solo padece la acción del castellano conquistador. Pese a esta línea general, hay que destacar que SM sí subraya la pervivencias y sincretismo de la cultura indígena en el mundo colonial, al mismo tiempo que dedica un espacio a hablar de las rebeliones indígenas que se resistieron a la conquista durante el siglo XVIII, destacando la de Tupac Amaru.

Es el único ejemplo en el que los manuales otorgan al mundo indígena capacidad de agencia, rompiendo el rol asignado de sujeto pasivo (Pereira y Mata, 2016, p. 93).

En definitiva, en los libros de texto, el relato se caracteriza por dos elementos principales: la perspectiva nacionalista e institucional de la historia. Estos dos puntos de vista condicionan notablemente el contenido, que centra su enfoque en la importancia que tuvo para España, como territorio político, la llegada al continente ignoto, la explotación de sus recursos y la organización institucional para tal propósito. Esta mirada limita las referencias a las culturas indígenas como sujetos a combatir -sin profundizar en su pluralidad, diversidad y complejidad- al tiempo que margina otros elementos -como la transformación socio-cultural del territorio americano- que de algún modo desbordan los contenidos de “la historia de España”.

Los manuales escolares reducen el relato a cómo, cuándo y por qué los europeos llegaron al continente americano, al tiempo que reducen el qué se encontró y cómo se transformó a sus implicaciones directas e inmediatas con la realidad europea. Quizás el ejemplo que mejor ilustra este planteamiento sea el de las aportaciones que supuso a Europa la conquista de América, que a menudo se reducen a metales preciosos, maíz, tomates, patata y tabaco. La representación que se proyecta es la de que el descubrimiento fue un acontecimiento que refleja la modernidad europea y que supuso importantes beneficios materiales que contribuirían al desarrollo de nuestro continente. Es cierto que algunos textos presentan otras perspectivas que combaten este relato cuando se refieren a la explotación -material y humana- de América o al mestizaje social, sin embargo, son referencias muy tímidas, minoritarias y con escasa profundidad (Aróstegui et al., 2014; García de Cortázar et al., 2016).

“El descubrimiento y conquista de América” una representación hegemónica y su aceptación en el alumnado

Hasta ahora nos hemos referido al relato hegemónico o representaciones hegemónicas, sin concretar a qué representaciones nos referíamos, ya que considerábamos necesario analizar previamente algunas de las distintas representaciones sociales existentes sobre “el descubrimiento y conquista de América”.

La hegemonía, en palabras de Bourdieu, es “hacer que una particularidad encarne la universalidad” (2001), para comprender esta afirmación hay que entender la sociedad como un espacio de lucha por el significado a través de los discursos. En otras palabras, la hegemonía supone que una forma particular y concreta de comprender la realidad política, social y cultural se convierta en un universal. Lo cual implica aceptar la pluralidad y contingencia social, frente a un significado único y necesario. Esta aceptación aplicada a la historia y siguiendo la terminología de Chartier (1992) supondría que una representación particular y concreta sea, no solo aceptada sino también interiorizada por la mayoría social¹³. A todo ello ya se hizo alusión en las páginas introductorias de este libro.

En el caso concreto de “el descubrimiento y la conquista de América” que nos ocupa existe una particularidad y es que, como hemos podido observar en los distintos ámbitos, apenas existe una pluralidad en los relatos. Por lo tanto, la posibilidad de que se produzca esa disputa hegemónica es reducida. El relato predominante que hemos observado podría resumirse de la siguiente manera: el descubrimiento y conquista de América

13. No obstante, no se puede considerar la lucha hegemónica como algo estático y que alcanza un punto definitivo y cerrado, al contrario, por las propias características de la sociedad, la hegemonía es algo dinámico y que está en continua transformación debido a su propio carácter performativo. En tanto que la sociedad muta, los discursos y las identidades hegemónicas también, ofreciendo la posibilidad de que visiones contrahegemónicas disputen el significado.

fueron acontecimientos históricos protagonizados por España. Supusieron el descubrimiento de un continente rico en recursos que, tras la derrota de mayas, incas y aztecas, fue conquistado y organizado en virreinos, favoreciendo la extracción de estos y el desarrollo de España y Europa.

Este relato cuenta con ciertos anacronismos conceptuales -como “España”- y simplificaciones de las que se evidencian algunas características:

-En primer lugar, *una visión eurocéntrica de la Historia*, que solo se refiere a otras realidades sociales y culturales en tanto que interfieren con la historia europea.

-En segundo lugar, *una perspectiva nacionalista de la Historia*, que responde a la función de reforzar una identidad nacional, pero que imposibilita una visión completa y compleja del proceso.

-En tercer lugar, *el predominio de los aspectos institucionales de la Historia*, que se refleja en la preeminencia de los aspectos bélicos y económicos, frente a los sociales y culturales

-En cuarto lugar, *una concepción de la historia lineal*, que ignora por completo la multidireccionalidad de aquel proceso que actuaba no solamente desde Castilla hacia América sino también desde aquel continente hacia Europa determinando en buena medida su evolución posterior.

Al mismo tiempo estas características del relato lo significan de una forma muy concreta. Al presentar a España como hacedora de la Historia se está reduciendo la realidad indígena a un elemento pasivo sin capacidad de agencia; por otro lado, esta realidad indígena, que es diversa y compleja, se simplifi-

ca en tres grandes civilizaciones; por último, la perspectiva bélica abunda en la dicotomía de civilización europea frente a barbarie indígena y margina los aspectos culturales, en los que la realidad indígena adquiere mayor protagonismo.

En nuestro breve análisis, apenas hemos podido observar relatos alternativos al eurocéntrico. Y cuando observamos relatos plurales y contrastados, parecen quedar aislados y sin trascender al conjunto social, ni siquiera al ámbito de la enseñanza de la Historia escolar. Sin embargo, a pesar de la escasa y débil presencia de relatos contrahegemónicos, no podemos asumir que el alumnado sea ajeno a su influencia y coincida plenamente con el relato hegemónico¹⁴.

A todo ello, hay que sumar la realidad -que a menudo pasa de forma inadvertida- de que este relato es interiorizado desde nuestra propia mentalidad, desde nuestra propia concepción de la cultura, la guerra, la religión, la desnudez, el canibalismo, etc. y no hacemos ningún ejercicio para conocer a “el Otro” y su forma de pensar. Por lo tanto, al interiorizar este relato sin profundizar en los conceptos que lo integran -otra de las carencias que encontramos en la enseñanza de la Historia escolar- lo que se hace es perpetuarlo y contribuir al mantenimiento de su posición hegemónica.

“El descubrimiento de Abya Yala, la conquista cultural y la invención de América” como alternativa didáctica a “El descubrimiento y conquista de América”

Partiendo de este análisis, ofrecemos la siguiente propuesta didáctica, que organizamos en cuatro grandes bloques.

14. Sobre la percepción del alumnado sobre este tema pueden consultarse los trabajos realizados por Mario Carretero con María Fernanda González y Miriam Kriger (2008). Además de los realizados por Lara Campos Pérez (2010) y Alicia Barreiro y María Sarti (2014).

a) La Historia como representación: el protagonismo europeo y la homogeneidad indígena del relato hegemónico

En este primer punto, el objetivo principal es que el alumnado sea consciente de cuál es la representación hegemónica sobre el descubrimiento y la conquista de América. Este relato es mayoritario en los distintos ámbitos que hemos analizado y es el que se encuentra en los libros de texto. Sin embargo, como queremos romper con la práctica memorística, consideramos que es más interesante que el alumnado llegue a esta conclusión a través del análisis guiado de una fuente concreta. Para este propósito hemos decidido elegir la Plaza de Colón y los Jardines del descubrimiento por dos motivos que se solapan. El primero de ellos porque es un relato que, en el caso del alumnado de Madrid, forma parte de su día a día en el paisaje urbano. El segundo es advertir precisamente de la intencionalidad histórica que tienen los monumentos, más allá de su aparente inocencia ornamental. Planteamos este análisis de una forma diacrónica, desde 1892 cuando se instala la columna del monumento a Colón, hasta el año 2014, cuando se instala la escultura a Blas de Lezo.

Las dos piezas monumentales principales son la columna de Colón (1892) y el monumento de Vaquero Turcios (1977). En ellas hemos de atender:

- 1) a qué personajes se concede protagonismo
- 2) cómo aparece representada América.

Ambos monumentos destacan el papel de los Reyes Católicos, Colón, distintos religiosos y navegantes castellanos (véase figs. 1, 2, 3, 5, 6 y 7).

En cuanto a la representación de América, observamos ligeras variaciones, ya que mientras que en la columna colona

América es un orbe inanimado, en el monumento de 1977 se representa a través de los nativos de Guanahani y el códice de Chilam Balam de Chumayel, aunque sin dejar de ser sujetos pacientes de la acción, al menos cobra entidad cultural y humana (véase figs. 4, 8 y 9).



Figura 1. Colón y la reina Isabel. Monumento a Colón, cara oeste de A. Mérida, 1892. Fotografía en Wikipedia Commons [2006] L. García.



Figura 2. Colón y fray Diego Zea. Monumento a Colón, cara este de A. Mérida, 1892. Fotografía en Wikipedia Commons [2006] L. García.



Figura 3. Las carabelas, navegantes y la Virgen del Pilar. Monumento a Colón, cara sur de A. Mérida, 1892. Fotografía en Wikipedia Commons [2006] L. García.



Figura 4. A Castilla y León nuevo mundo dio Colón. Monumento a Colón, cara norte de A. Mérida, 1892. Fotografía en Wikipedia Commons [2006] L. García.

Otro aspecto a considerar sería el hecho de que, aunque Vaquero Turcios afirmó que había diseñado la estructura con la pretensión de que “los nombres y los hechos oscurecidos

injustamente durante tanto tiempo figuren en su debido lugar a la vista de quien quiera mirarlos” frente a la “versión tradicional [que] ha sido siempre dada en sus recordaciones oficiales y populares de manera deformada o mitificada” (“Hoy se inaugura la plaza del Descubrimiento”, 1977), su obra sigue significando el descubrimiento como una suerte de “destino inevitable” -expresión de Rejero- para Castilla al incluir distintas inscripciones en el bloque que él denominó “Profecías”. Entre ellas, la ya mencionada referencia al códice maya Chilam Balam que identifica a los castellanos con deidades a las que deben recibir:

“A LA DISTANCIA DE UN GRITO A LA DISTANCIA DE UNA JORNADA ESTA YA ¡OH PADRE! RECIBID A VUESTROS HUESPEDES LOS DE ORIENTE LOS HOMBRES BARBADOS QUE TRAEN LA SEÑAL DE KU LA DEIDAD CHILAM BALAM DE CHUMAYEL”

Una sentencia profética de Séneca:

“VENDRAN EN LOS TARDOS AÑOS DEL MUNDO CIERTOS TIEMPOS EN LOS CUALES EL MAR OCEANO AFLOJARA LOS ATAMIENTOS DE LAS COSAS Y SE ABRIRA UNA GRANDE TIERRA Y UN NUEVO MARINERO COMO AQUEL QUE FUE GUIA DE JASON Y QUE HUBO DE HOMBRE TIPHYS DESCUBRIRA NUEVO MUNDO Y YA NO SERA LA ISLA THULE LA POSTRERA DE LAS TIERRAS SENECA”

Y otra de San Isidoro de Sevilla:

*“ADEMAS DE LAS TRES PARTES DEL MUNDO
EXISTE OTRO CONTINENTE MAS ALLA DEL
OCEANO SAN ISIDORO DE SEVILLA”*

El monumento de 1977 sigue concediendo el protagonismo a Castilla en el segundo conjunto al que el autor denominó “La génesis” (Gálvez, 2015), donde encontramos referencias al escudo de los Reyes Católicos, a los religiosos y a los navegantes, tal y como encontrábamos en el monumento a Colón. Sin embargo, en el último bloque, “El descubrimiento”, recupera la figura indígena representando a “esa mucha gente de la isla” que se suma a la referencia al códice maya.

Además, el monumento incluye una placa de bronce conmemorativa en la que el rey de España, el alcalde de Madrid y “[...]los alcaldes de todas las capitales de las Naciones del Nuevo Mundo [...]” rinden homenaje a “[...] la gesta del descubrimiento [...]”. Si bien Vaquero Turcios afirmaba que diseñó la obra con intenciones de desmitificar los hechos, el vocabulario y la simbología no distan mucho de la columna colona del XIX (Gálvez, 2015).



Figura 5. Escudo de los Reyes Católicos. Monumento al Descubrimiento en La Génesis de J. Vaquero Turcios, 1977. Elaboración propia.



Figura 6. Los descubridores. Monumento al Descubrimiento en El descubrimiento de J. Vaquero Turcios, 1977. Elaboración propia.



Figura 7. Participes del descubrimiento del Monumento al Descubrimiento en La génesis de J. Vaquero Turcios (1977) en Historia de una ruta desconocida a través de las inscripciones de los jardines del Descubrimiento de Madrid por R. Gálvez Martín, 2015, Madrid: Ab Initio. [2015] R. Gálvez Martín.



Figura 8. Muchas gentes de la isla. Monumento al Descubrimiento en El descubrimiento de J. Vaquero Turcios, 1977. Elaboración propia.

La principal diferencia entre el monumento a Colón y el monumento del descubrimiento de Vaquero Turcios de 1977 -hacia donde podemos guiar la reflexión del alumnado- es que este último introduce la dimensión humana, al referirse y representar a la “muchacha de la isla”, y la dimensión cultural, al citar un extracto de Chilam Balam de Chumayel, de la América prehispánica.

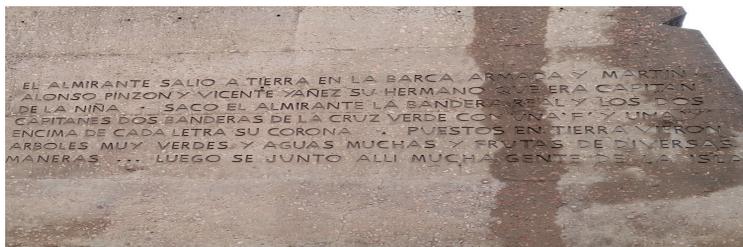


Figura 9. El descubrimiento. Monumento al Descubrimiento en El descubrimiento de J. Vaquero Turcios, 1977. Elaboración propia.

La proyección de las imágenes, o la visualización directa del entorno urbano, acompañadas de una serie de preguntas como: ¿Cómo aparece representada América? ¿A quién se concede el protagonismo sobre el descubrimiento en este monumento? ¿Qué papel juega América en la Historia? ¿Y los “americanos”?, etc... deberían conducir al aula a respuestas que revela el relato de los monumentos: el descubrimiento de América fue un acontecimiento histórico protagonizado por Castilla que supuso la incorporación de un nuevo continente a los dominios de la corona y donde el indígena tiene un papel secundario. No obstante, es importante practicar un ejercicio de mayéutica, saber interceptar las respuestas y las ideas que el alumnado va extrayendo y construir la conclusión desde estas, evitando amoldarlas a nuestras propias conclusiones. Pues se trata de que ellos lleguen a esta conclusión, no de que les inculquemos la nuestra.

b) Presentación del conflicto cognitivo: la pluralidad y diversidad de América.

Una vez analizado el monumento y lograda la elaboración de respuestas sobre el relato que narran los Jardines del Descubrimiento, nos proponemos evidenciar la pluralidad de la realidad americana y romper con la imagen homogénea de “el indio”. Para ello nos vamos a apoyar en dos recursos. El primero de ellos los mapas; el segundo, un repaso por los distintos nombres que el continente y su población han recibido.

En el caso de los recursos cartográficos partiremos de nuevo de sus propias representaciones preguntando cuántas culturas precolombinas conocen. La respuesta de la mayoría del alumnado coincide con una representación de América habitual en los libros de texto: un continente en blanco y sin divisiones, coloreado por tres grandes manchas que se corresponden con las civilizaciones maya, azteca e inca. A partir de esta imagen (véase fig. 10), iremos complicando los mapas y mostrando la diversidad cultural introduciendo un mapa que refleje las áreas culturales de todo el continente (véase fig. 11), al que iremos sumando mapas de regiones concretas (véase fig. 12). Con la proyección de estos mapas -los cuales podemos ir comentando y citando ejemplos de algunas de sus culturas- no solo estamos evidenciando la pluralidad de las culturas precolombinas, sino que también estamos llenando un mapa que en sus representaciones estaba vacío. Al mismo tiempo debemos reforzar la idea de que estas áreas culturales son categorías que facilitan el estudio de las culturas, pero que la realidad es aún más compleja.



Figura 10. Ubicación de los mayas, aztecas e incas en el mapa de América. En www.mapadeamerica.net



Figura 11. Mapa de las áreas culturales de América. En www.pueblosoriginarios.com



Figura 12: Mapa de áreas culturales de Mesoamérica. En www.pueblosoriginarios.com

INDIO:

abipones, achuare, aymaras, apaches, araucanos, arawaks, aucas, aztecas, bayás, bororós, botocudos, caddoanes, calchaquíes, calchines, calpules, calumas, camahuas, canacos, canelos, caracarás, caracas, carajás, carapachayes, carapachos, cariacos, caribes, cataubas, cayapas, cayetés, ciaguás, cocamas, comechingones, corondas, chaimas, charcas, charrúas, chavanes, chibchas, chichimecos, chimúes, chiriguano, chuchumecos, chunchos, gandules, guaraníes, hopis, huaranis, lacandonnes, mapuches, mayas, maijures, maticos, miskitos, mochicas, nahuas, napos, navajos, omaguas, onas, orejones, otavalos, páparos, patagones, payaguas, pawnees, pueblos, puelches, puruhaes, quechuas, querandíes, quichés, quijos... y muchos más.

Figura 13. Los distintos nombres de “el indio”. Elaboración propia.

El segundo paso en este proceso es dar nombre a esta realidad que presentamos como plural y diversa. Esto lo haremos de dos maneras. En primer lugar, proyectando una diapositiva en la que junto al concepto de “indio” aparezcan distintas realidades a las que hace mención tal y como apunta Patricia Funes (2012) (véase fig. 13). Cuanto más se profundice en cada cuestión que se aborda mejor, damos más entidad a las realidades que trabajamos, por ello si la ocasión lo permite no solo debemos proyectar los nombres, también sería interesante leerlos entre toda la clase e incluso indagar sobre alguno de ellos que causen curiosidad. Sin embargo, la simple proyección de los nombres ya está dando evidencias de algo hasta ahora inexistente en las representaciones del alumnado.

AMÉRICAS		
ABYA YALA	NUEVO MUNDO	HISPANOAMÉRICA
CEM ĀNÁHUAC	TIERRA DE GRACIA	IBEROAMÉRICA
MAYAB	ÍNSULA ATLÁNTICA	LATINOAMÉRICA
TAWANTINSUYU	TERRA NOVA	SUDAMÉRICA
PINDORAMA	INDIAS OCCIDENTALES	NORTEAMÉRICA
	AMERRIQUE	INDOAMÉRICA
		AFROAMÉRICA

Figura 14. Los distintos nombres de “América”. Elaboración propia.

Pero además de evidenciar la pluralidad de quién ha habitado el continente, queremos hacer hincapié en cómo lo han nombrado, pues esto es revelador de la propia concepción que se tenía del mismo. Para ello y siguiendo las referencias de Funes (2012), Miguel Rojas Mix (1997) y el trabajo dirigido por Ana Jaramillo (2017) hemos recopilado un total de dieciocho denominaciones para referirse al continente americano que proyectaremos al alumnado (véase fig. 14).

Cinco de estas denominaciones son nombres que distintas culturas indígenas utilizaron para nombrar a la tierra que habitaban. *Abya Yala* en lengua guna significa “*tierra de plena madurez*”; *Cem Ānáhuac* es la denominación náhuatl con la que los mexicas se referían a su “*tierra totalmente rodeada de agua*”; los mayas se referían a *Mayab* “*tierra de unos pocos*”; los incas dominaban el *Tawantinsuyu* “*las cuatro regiones*”; y *Pindorama* es como los tupí se referían a “*la tierra buena para plantar*”. Las seis denominaciones siguientes pertenecen al siglo XVI, entre las que cabe destacar *Amerrique*, que algunos atribuyen a la lengua maya (Jaramillo, 2017: 642); otras como “Nuevo Mundo” o “Terra Nova”, enfatizan el carácter novedoso de la tierra descubierta, mientras que *Ínsula Atlántica* se refiere a la concepción insular que algunos teóricos tenían de América, a la vez que “Indias Occidentales” distingue el nuevo continente de las Indias Orientales, a las que originalmente se pensaba que se había llegado. Finalmente, las siete restantes son denominaciones de los siglos XX y XXI, que focalizan la atención en la ascendencia cultural del continente, en su situación geográfica o en la población a la que se quiere dar protagonismo.

Es importante establecer una relación entre la diversidad de quién habitaba América y las formas de llamar al continente, pues como vemos, cada nombre expresa una percepción de este espacio y cada cultura tiene la suya propia. De este modo de nuevo subrayamos la pluralidad, al tiempo que cuestionamos América como nombre único del territorio y lo introducimos como una de las muchas concepciones que existen sobre el continente.

c) Profundización en el conflicto cognitivo: Mirar a través del otro. la perspectiva indígena del mundo colonial en el descubrimiento mutuo y la conquista cultural.

Hasta ahora nos hemos aproximado al relato monumental de Colón y su entorno, para después romper con la imagen única de América y el indio. Nuestro siguiente paso es intentar que el alumnado sea capaz de ponerse en la situación de enfrentarse, describir y significar lo desconocido, tratando de hacer un paralelismo empático con aquellos que se enfrentaron a una realidad absolutamente desconocida en el pasado. Además, en esta parte de la propuesta, pretendemos enfatizar la conquista cultural, ya que es en este aspecto donde se revelan mucho más significativas e importantes las resistencias, reminiscencias y supervivencias indígenas. Todo ello lo haremos a través de tres ejercicios que describiremos a continuación y comparten la preocupación por intentar comprender la perspectiva de “el Otro”.

En el primero de estos ejercicios proyectaremos dos imágenes y pediremos al alumnado que las describan, sin darles más información. El resultado de este ejercicio es un proceso de significación, los alumnos y alumnas suelen asociar cada uno de los elementos mostrados a objetos o conceptos que ellos conocen. En el caso de la figura 15 las referencias habituales suelen ser una falda, un tocado, un collar o una diadema, aunque también es frecuente el uso de comparaciones y símiles, donde se advierte que el alumnado es consciente de que el objeto que analiza no es lo que él piensa, pero es similar y se parece a algo que conoce.

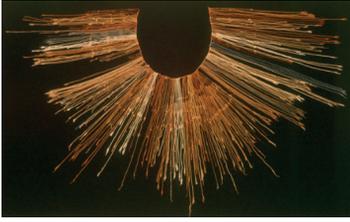


Figura 15. Quipu de la colección del Museo Arqueológico Rafael Larco Herrera de Lima, Perú. Fotografía en Wikipedia Commons [2007] C. Ableiter.



Figura 16. Lámina primera de la Tira de peregrinación. Códice Boturini. Museo Nacional de Antropología de México. Fotografía en Wikipedia Commons [circa1556] Anónimo.

De forma similar ocurre en la figura 16, que habitualmente definen como dibujo o mapa, en el que aparece un camino de huellas y una barca que lleva a “un horno gigante” o a lo que “se parece al cuerpo de un *Teletubbie*”.

Es interesante esta última apreciación, porque a pesar de que no saben lo que es exactamente, recurren a su propio imaginario para describirlo, tal y como sucedió en el propio siglo XVI. Y este es precisamente el siguiente paso de nuestro ejercicio. Antes de darles la respuesta sobre las imágenes proyectadas, leeremos y comentaremos dos fuentes. La primera se trata de un fragmento del diario de Colón:

Ellos andan todos desnudos [...] también las mugeres [...] ninguno vide de edad de más de treinta años. Muy bien hechos, de muy fermosos cuerpos y muy buenas caras, los cabellos gruessos cuasi como sedas de cola de caballo[...] ellos son de la color de los canarios, ni negros ni blancos [...] Ellos no traen armas ni las conocen, porque les amostré espadas y las tomavan por el filo y se cortavan con ignorancia. [...] Yo vide algunos que tenían señales de feridas en sus cuerpos [...] y ellos me amostraron cómo allí venían gente de otras islas que estaban acerca y los querían tomar y

se defendían. [...] Y creo que ligeramente se harían cristianos, que me pareció que ninguna secta tenían

Diario de Colón (Blázquez, 2005)

La segunda dos fragmentos del Códice Florentino, traducido por León-Portilla en *Visión de los vencidos*:

[...] Sus aderezos de guerra son todos de hierro: hierro se visten, hierro ponen como capacete a sus cabezas, hierro son sus espadas, hierro sus arcos, hierro sus escudos, hierro sus lanzas. Los soportan en sus lomos sus “venados”. Tan altos están como los techos. Por todas partes vienen envueltos sus cuerpos, solamente aparecen sus caras. Son blancas, son como si fueran de cal [...]

(León-Portilla, 1985: 72).

[...] En cuanto a sus alimentos, son como alimentos humanos: grandes, blancos, no pesados, cual si fueran paja. Cual madera de caña de maíz, y como de médula de caña de maíz es su sabor. Un poco dulces, un poco como enmielados: se comen como miel, son comida dulce [...]

(León-Portilla, 1985: 74).

Lo interesante de estas fuentes es que el alumnado se dé cuenta de que sus procesos de comparación y equiparación son similares a los que en el siglo XVI realizaban tanto castellanos como nativos para tratar de entender la realidad que estaban descubriendo¹⁵. Alcanzada esta conclusión procedemos a ex-

15. Más allá de eso además podemos explotar las fuentes para tratar otras cuestiones tangenciales como la mención a los guanches de canarias por Colón, la inexistencia de caballos en

plicar al alumnado los objetos de las figuras 16 y 17, revelando que lo que ellos interpretaban como un elemento de atuendo u ornamento realmente se trata de un quipu, un sistema de cifrado de cuentas y relatos andinos a base de nudos, y distintos hilos con diferentes colores (Ascher, 1983; Medelius y Puente, 2004). Del mismo modo, lo que para ellos era un dibujo o mapa, realmente se trata de un fragmento de *La tira de la peregrinación* una narración escrita en náhuatl que combina ideogramas y pictogramas y que relata como el dios Huitzilopochtli -al que los alumnos han confundido con una cabeza en un horno o un *teletubbie*-, desde la montaña encorvada de Colhuacan, ordenó a los aztecas abandonar Aztlán y partir en busca de un nuevo asentamiento, el cual identificarían cuando viesen a un águila posada en un nopal (Castañeda, 2007; Johansson, 2016).

Sin duda la tira de la peregrinación recuerda mucho a otra narración, más próxima a nosotros, se trata del éxodo de Moisés. Intentaremos que el alumnado haga esta relación por sí mismo, preguntando si les recuerda a algo o introduciendo alguna pista sobre el mismo. A partir de ahí les introduciremos otros paralelismos de la tradición mesoamericana con la tradición cristiana. En primer lugar, la creación, combinando y contrastando una cita de la biblia:

Y dijo Dios: «Hagamos al ser humano a nuestra imagen, como semejanza nuestra, y manden en los peces del mar y en las aves de los cielos, y en las bestias y en todas las alimañas terrestres, y en todas las serpientes que serpean por la tierra

(Génesis 1:26 Versión Biblia de Jerusalén)

América o la creencia de que los conquistadores eran dioses y por eso se sorprenden al observar que comen como humanos.

Con otra del Popol Vuh:

Y dijeron los Progenitores, los Creadores y Formadores, que se llaman Tepeu y Gucumatz: “Ha llegado el tiempo del amanecer, de que se termine la obra y que aparezcan los que nos han de sustentar, y nutrir, los hijos esclarecidos, los vasallos civilizados; que aparezca el hombre, la humanidad, sobre la superficie de la tierra.” Así dijeron.

Popol Vuh. Tercera Parte. Capítulo I

Del mismo modo sucederá con el diluvio, donde la versión cristiana:

Por mi parte, voy a traer el diluvio, las aguas sobre la tierra, para exterminar toda carne que tiene hálito de vida bajo el cielo: todo cuanto existe en la tierra perecerá

(Génesis 6:17 Versión Biblia de Jerusalén)

Tiene su correspondencia maya:

En seguida fueron aniquilados, destruidos y deshechos los muñecos de palo, recibieron la muerte [...] Una inundación fue producida por el Corazón del Cielo; un gran diluvio se formó, que cayó sobre las cabezas de los muñecos de palo

Popol Vuh. Primera Parte. Capítulo III



Figura 17. Representación de un sacrificio humano. Ilustración en Códice Laud. Pintura de la muerte y los destinos por F. Anders, M. Jansen y A. Cruz Ortiz, 1994, México. [1994] Akademische Druck und Verlagsanstalt.



Figura 18. Sacrificio de Isaac. Caravaggio, 1603. Ilustración en Wikipedia Commons [1603] Caravaggio.

Finalmente, plantearemos un último paralelismo. Preguntaremos al alumnado sobre cuál es el ritual que más se recuerda del mundo indígena. Normalmente enseguida emerge el sacrificio y/o el canibalismo. Si no podemos sonsacárselo mediante una imagen (véase fig. 17) o un texto:

[...] eran sus fiestas solo para tener gratos a y propicios a sus dioses, sino era teniéndolos airados no (las) hacían más sangrientas; y creían estar airados cuando tenían necesidades o pestilencias [...] entonces no curaban de aplacar los demonios [...] les hacían sacrificios de personas humanas [...]

Relación de las cosas del Yucatán de Diego de Landa (Landa, 1985: 159)

Para posteriormente preguntarles si recuerdan algún ejemplo en el mundo cristiano de sacrificio o de canibalismo e ilustrar la respuesta con una imagen del sacrificio de Isaac (véase fig. 18) y un par de pasajes del Nuevo Testamento, donde se evidencia que el sacrificio humano y el canibalismo simbólico también está presente en la tradición judeo-cristiana:

Mientras estaban comiendo, tomó Jesús pan y lo bendijo, lo partió y, dándoselo a sus discípulos, dijo: «Tomad, comed, éste es mi cuerpo». Tomó luego una copa y, dadas las gracias, se la dio diciendo: «Bebed de ella todos, porque ésta es mi sangre de la Alianza, que es derramada por muchos para perdón de los pecados

(Mateo 26: 26-28 Versión Biblia de Jerusalén)

así también Cristo, después de haberse ofrecido una sola vez para quitar los pecados de la multitud, se aparecerá por segunda vez sin relación ya con el pecado a los que le esperan para su salvación

(Hebreos 9:28 Versión Biblia de Jerusalén)

Introducidas estas fuentes planteamos una serie de preguntas que inviten al alumnado a reflexionar sobre las similitudes de las creencias religiosas: ¿Qué importancia creéis que tiene la religión? ¿Fue importante para el proceso de conquista? ¿En qué sentido? ¿Cómo creéis que se dieron cuenta de estas similitudes? ¿Qué personajes del mundo castellano cobrarían especial protagonismo? Nuestro objetivo aquí es múltiple. En un primer momento, nos sirve para que los alumnos observen la existencia de unas creencias prehispánicas, la existencia de una cultura y una forma de entender el mundo previas a la llegada europea. Pero, además, por otro lado, podemos introducir las dificultades que los castellanos tendrían para evangelizar a los nativos, y la aparición de los extirpadores de idolatrías, aquellos misioneros que se dedicaron al estudio de las culturas prehispánicas para facilitar la labor evangelizadora y vieron en las creencias indígenas ciertos paralelismos que podían utilizar (Gareis, 2004; Cattán, 2014).

El último de los ejercicios que proponemos para provocar un conflicto cognitivo combina elementos de los dos anteriores. Por un lado, de nuevo tendrán que enfrentarse a una representación que les es desconocida cuando les proyectemos la Virgen del Cerro exenta de elementos europeos (véase fig. 19). En esta imagen el alumnado reconoce los elementos que se representan: un hombre, el sol, la luna y una montaña, pero desconocen el simbolismo de estos en el mundo incaico. Al proyectar la imagen original (véase fig. 20), ya se reconoce el poder divino en la trinidad, el espiritual en el papa, el terrenal en el rey y la adoración a la Virgen (Gisbert, 2010)¹⁶.

Tras esta revelación compartiremos con ellos esta descripción de la adoración de la Pachamama:

También adoran y mochan a la tierra, la qual llaman pachamama y chucomama [...] y por esto la mochan y porque le de fuerças y porque le de el maíz, y porque no se canse y porque quando la labran no se les quiebren sus palos y arados y esto hazen donde quiere que se les antoja, hazen las fiestas acostumbradas

Relación de la religión y ritos del Perú, Bernabé Cobo, siglo XVII (Cobo, 1964)

16. Este ejercicio puede realizarse de forma similar utilizando el paralelismo existente entre Tonatzin, la diosa madre mexicana y la Virgen de Guadalupe.



Figura 19. Virgen del cerro modificada.:
Elaboración propia



Figura 20. Virgen del cerro. Anónimo. S.X-VII. Museo de la Moneda. Potosí. 2010. Ilustración en T. Gisbert, 2010, El cerro de Potosí y el dios Pachacámac. Chungara. Revista de antropología chilena [2010] T. Gisbert.

El objetivo es que ellos mismos lleguen a la conclusión de que el cuadro está lanzando el mismo mensaje con dos códigos diferentes: uno de tradición incaica y otro de tradición europea, para ello la pregunta de ¿Por qué la Virgen ocupa el lugar de la montaña? Tras haber leído el texto será suficiente, a raíz de esta equivalencia Pachamama-Virgen podemos ir sacando el resto que el sol y la luna representan las divinidades incaicas Inti y Quilla y que el hombre al pie de la montaña es un líder inca (Gentile, 2012; Gisbert, 2010: 177). En definitiva, la religión y la cultura original se usan como transmisor y traductor de los referentes católicos para la población andina del XVII.

Para la reflexión final de este ejercicio se proyectará un video de Bolivia en la actualidad, que refleja el sincretismo religioso que persiste aún hoy. En él se ve como creyentes practican rituales y ofrendas a la Pachamama y posteriormente van a la iglesia a oír misa y venerar a la Virgen (Bolivia:

la celebración de la Pachamama, 2019). Sobre este video se pueden lanzar preguntas, en primer lugar, para que el alumnado extraiga la información: ¿Qué hacen las personas del video? ¿A quién adoran? ¿Es una práctica católica habitual? Posteriormente con la intención de generar debate y una reflexión sobre los procesos culturales de la conquista ¿Cómo interpretáis las celebraciones actuales con respecto a todo lo que hemos visto? ¿Podemos hablar entonces de una conquista de América? ¿Se impuso la cultura castellana? ¿Sobrevivió la cultura andina? En este momento se pueden recuperar algunas fuentes, como el testimonio de Bernabé Cobo o el cuadro de la virgen del cerro. La idea es que aquí reflexionen sobre el hibridismo cultural y el mestizaje y que comprendan que la realidad americana post-conquista es una realidad nueva, que tomará elementos castellanos e indígenas configurando lo que conocemos como América.

d) Relación pasado-presente: reflexión sobre hechos del presente que tienen su origen en las representaciones sociales



Figura 21. Monumento a Colón. Paseo de la Resistencia Indígena. Caracas. Fotografía en A. Correia, 12 de octubre de 2016, El martirio de la estatua de Colón de Plaza Venezuela en El estímulo.



Figura 22. Monumento a Guaicaipuro. Paseo de la Resistencia Indígena. Caracas. Fotografía en Fundación para la Protección y Defensa del Patrimonio Cultural de Caracas, 1 de agosto de 2017, Twitter.

La última parte de nuestra propuesta se centra en establecer la conexión del pasado con el presente, con el objetivo de que el alumnado reflexione sobre los usos de la historia en la actualidad, pero también para que valore la importancia de conocerla para comprender el presente. Bien es cierto que la última parte del ejercicio anterior ya implicaba una conexión pasado-presente; no obstante, vamos a ofrecer otras dos alternativas que, en nuestro caso, siempre se han llevado al aula a modo de debate, pero que puede adoptar diferentes modalidades, como una reflexión personal. A pesar de ello, creemos que un tratamiento colectivo de estas cuestiones ofrece resultados más interesantes.

La primera de las propuestas gira en torno a las conmemoraciones del 12 de octubre y los distintos significados que se le otorgan. Para ello contrastamos el tradicional desfile de las Fuerzas Armadas en Madrid con otros alternativos como el del pasado 12 de octubre que recorrió Madrid bajo el lema “Nada que celebrar, descolonicémonos” (Barranco, 2018). A los desfiles podemos sumar la contraposición de dos monumentos a Colón, el primero el de Madrid que ya hemos analizado; el segundo el que se ubicaba en el Paseo Colón de Caracas (véase fig. 21), el cual pasó a llamarse Paseo de la Resistencia Indígena en el que una estatua del cacique Guaicaipuro (véase fig. 22) sustituyó a la del enjuiciado y derribado Colón (Hurtado, 2007). Estos ejemplos acompañados de preguntas como ¿Qué se celebra el 12 de octubre? ¿Qué significado tiene celebrar la fiesta nacional el mismo día que Colón llegó a América? ¿Tiene sentido celebrar la resistencia indígena? ¿Es necesario retirar las estatuas a Colón? ¿Debemos asumir la responsabilidad histórica de lo sucedido durante la conquista? Generarán distintas reacciones sobre como celebramos el pasado y qué sentido le damos en la actualidad. También invita a reflexionar

y diferenciar entre los juicios a la Historia y los juicios sobre los usos y abusos que se cometen con ella.

El siguiente ejercicio de relación pasado-presente que proponemos se centra en la conquista cultural y usa como herramienta dos textos para generar el debate. El primero de ellos es uno que tomamos de Eduardo Galeano:

En 1492, los nativos descubrieron que eran indios, descubrieron que vivían en América, descubrieron que estaban desnudos, descubrieron que existía el pecado, descubrieron que debían obediencia a un rey y a una reina de otro mundo y a un dios de otro cielo, y que ese dios había inventado la culpa y el vestido y había mandado que fuera quemado vivo quien adorara al sol y a la luna y a la tierra y a la lluvia que la moja

Los hijos de los días, Eduardo Galeano (2012)

El análisis de este texto tiene como propósito que el alumnado se dé cuenta de que el uso de los conceptos europeos “indios”, “América”, “desnudos”, etc. son los que están construyendo el relato. Los castellanos, narraron el descubrimiento y la conquista desde su percepción del mundo y finalmente los nativos acabaron por adoptarla -no sin modificaciones. Alcanzada esta conclusión introduciremos un nuevo texto, este de elaboración propia:

*En 2018 los españoles descubrieron que no eran empleados, sino **staff**, que su jefe era su **manager**. Descubrieron que su amor platónico era su **crush** y que no marujeaban, **shipeaban**. Los españoles descubrieron que su referente era una **influencer** (que no*

*era interesante, sino **cool**) y que no se reían con “j” (jajajajajaja) sino con “h” (**hahahaha**). Los españoles descubrieron que no leían libros electrónicos, ni mandaban correos electrónicos a través de sus teléfonos inteligentes, sino que leían **ebooks** y mandaban **emails** con sus **smartphones**. Los españoles descubrieron que no sufrían acoso, sino que les hacían **bullying**. Tampoco la cagaban, sino que se marcaban un **fail**. Por último, los españoles descubrieron que para ser tendencia no podían comer magdalenas, porque lo **trendy** es comerte un **muffin** (y si es del **Starbucks** mejor)*

Elaboración propia

Este texto nace de una reflexión a raíz de una frase del cantautor Paco Ibáñez quien, en 2013 en un concierto en Donostia, afirmó que los estadounidenses “nos invaden palabra a palabra” y por eso él renegaba de los anglicismos. Más allá de los posicionamientos políticos antiimperialistas de Ibáñez, es cierto que cada vez más los anglicismos se introducen en nuestro día a día, con más intensidad incluso entre nuestros alumnos. Es evidente que no puede trazarse un paralelismo con la conquista cultural de los religiosos castellanos en los siglos XVI y XVII, pero sin duda vivimos una transformación cultural, que se introduce a través de películas, series, videojuegos, productos comerciales y prácticas laborales. Al aplicar este ejercicio en el aula, la primera reacción del alumnado fue sonreírse, sentirse identificado y admitir el uso de estas palabras. Sin embargo, ante la pregunta de ¿Nos están conquistando culturalmente? Rápidamente emergió una actitud defensiva: “bueno, tenemos libertad para usarlas”, “nadie nos obliga”; eludiendo la realidad de que la cultura anglosajona se está introduciendo en la nuestra. No obstante, también hubo reacciones que defendían

la transformación de lo anglosajón como una forma de hacerlo nuestro: la conjugación de los verbos en formas castellanas (*whatsappear, googlear*), una pronunciación propia ([wi.fi] frente a [wai.fai] para WiFi). E incluso parte del alumnado admitió que quizá si nos estaban conquistando y habría que resistirse y combatirlo, mientras que algunos afirmaban que no se podía evitar. El objetivo de este ejercicio es precisamente el de observar las distintas reacciones que existen ante una “intrusión cultural”: negación, asimilación, transformación y resistencia y que fruto de estas actitudes que surgen como resultado de este choque cultural surgirá una realidad distinta. De nuevo, de algún modo, retomamos la idea de que el alumnado se ponga en el papel de “el Otro”, para que pueda analizar los procesos que trabajamos desde la experiencia propia.

Consideraciones finales

La propuesta didáctica que presentamos se apoya en dos aspectos característicos de la Historia: el primero de ellos es la pluralidad de relatos que existen sobre un mismo acontecimiento o proceso histórico; el segundo el trabajo propio del historiador, que ha de contrastar estas distintas perspectivas. Esta apuesta cuestiona -y pretende solventar- el tratamiento de la Historia como una verdad única que se debe memorizar, una de las principales limitaciones en la enseñanza escolar.

Este enfoque de la disciplina, además de ser más atractivo y riguroso, contribuye al desarrollo cognitivo del alumnado, animando y reforzando su capacidad crítica en el tratamiento de las fuentes. Consideramos que, más allá de las exigencias del currículo, esta actitud es fundamental para que la ciudadanía del mañana sepa digerir y filtrar la multitud de informaciones y desinformaciones, no pocas veces nocivas para la democracia, con la que diariamente somos bombardeados hoy en día.

Por otro lado, el tema concreto que abordamos en este capítulo también desborda el ámbito de lo meramente curricular. El choque cultural, el encuentro de culturas y las reconfiguraciones identitarias generadas a partir de ello son también de una extraordinaria vigencia en la actualidad. En este mundo globalizado, donde las migraciones -que son una constante histórica- son más frecuentes y abundantes, conviene acudir a la Historia y reflexionar a través de ella sobre como configurar nuestra relación con “el Otro” y ser consciente de que el “nosotros” es también una alteridad a la que enfrentarse y adaptarse. Acercarse a la América posterior a la conquista y ser consciente de que la realidad colonial fue una hibridación -entre lo indígena y lo europeo- que anula el discurso de la supremacía cultural, contribuye a reflexionar sobre las distintas estrategias que abordan la multiculturalidad (la exclusión, la integración o la inclusión) y sus consecuencias en las sociedades actuales. Es precisamente sobre esta cuestión en la que profundiza una de las propuestas pasado-presente planteadas.

Es por esta conjunción de oportunidades -sobre el trabajo y enseñanza de la Historia, pero también sobre las utilidades que ofrece para enfrentar la realidad social actual- por lo que apostamos de manera vehemente por esta perspectiva, planteamiento y metodología, con el objetivo de convertir la Historia en una disciplina interesante desde el punto de vista social y ciudadano, útil y atractiva para nuestro alumnado. Pues solo comprendiendo el pasado podremos construir un futuro que trate de mejorarlo.

Bibliografía

Anders, F., Jansen, M. y Cruz Ortiz, A. (1994). *Códice Laud. Pintura de la muerte y los destinos*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

- Andrés Ordax, S., González Tojeiro, C., Mogollón Can-Cortés, P. y Navareño Mateos, A. (1992). *Testimonios artísticos de Medellín*. Mérida, España: Editora Regional de Extremadura.
- Aróstegui Sánchez, J., García Sebastián, M., Gatell Arimont, C., Palafox Gamir, J. y Risques Corbella, M. (2014). *Historia de España*. España: Vicens Vives.
- Ascher, M. (1983). The Logical-Numerical System of Inca Quipus. *Annals of the History of Computing*, 5 (3), 268-278.
- Assadourian, C. S. (1972). Integración y desintegración regional en el espacio colonial. Un enfoque histórico. *EURE, Revista Latinoamericana de Estudios Urbano-Regionales*, 2 (4), 11-24.
- Assadourian, C. S. (1973). Modos de producción, capitalismo y subdesarrollo en América Latina. *Cuadernos de pasado y presente*, (40), 47-82.
- Assadourian, C. S. (1978). La producción de la mercancía dinero en la formación del mercado interno colonial (siglos XVI-XVII). *Revista Economía*, 1 (2), 9-56.
- Barreiro, A. y Sarti, M. (2014). Comprensión moral de la Conquista de América: Creencia en un mundo justo y narrativas históricas. *Propuesta Educativa*, (41), 74-80.
- Bernand, C y Gruzinski, S. (1996). *Historia del Nuevo Mundo*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Blanco Andrés, R., y González Clavero, M. (2016). *Historia de España*. Madrid, España: Editex
- Blázquez, G. (Ed.) (2005). *Diario de Colón. Libro de Primera Navegación y Descubrimiento de Indias*. Madrid, España: Guillermo Blázquez.

- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, España: Akal.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto*. Barcelona, España: Cultura Libre.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona, España: Paidós.
- Burke, P. (2010). *Hibridismo cultural*. Madrid, España: Akal.
- Campos Pérez, L. (2010). La imagen del indio en la construcción histórico-cultural de la identidad. Estudio comparado de su representación iconográfica en los manuales escolares de México y España (1940-1945). *Memoria y Sociedad* 14, (28), 107-124.
- Carretero, M. Y González, M.F. (2008). Aquí vemos a Colón llegando a América. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas de América. *Cultura y Educación*. 2, (20), 217-227.
- Carretero, M. Y Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el “Descubrimiento” de América. *Cultura y Educación*. 2, (20), 229-242.
- Castañeda de la Paz, M. (2007). La tira de la peregrinación y la ascendencia chichimeca de los tenochca. *Estudios de cultura Náhuatl*. (38), 183-212.
- Cattan, M. (2014). Fray Ramón Pané, el primer extirpador de idolatrías. *Alpha* (39), 37-56.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona, España: Gedisa.
- Chaunu, P. (1984). *Conquista y explotación de los nuevos mundos*. Barcelona, España: Clío.

- Cobo, B. (1964). *Historia del Nuevo Mundo*. Madrid, España: Editorial Atlas.
- Dos Santos, T. (1973). The Structure of Dependence. *The American Economic Review*. 60, (2), 231-236.
- Elliot, J.H. (1990). *El Conde-Duque de Olivares. El político en una época de decadencia*. Barcelona, España: Crítica.
- Elliot, J.H. (2006). *Imperios del mundo atlántico: España y Gran Bretaña en América (1492-1830)*. Madrid, España: Taurus.
- Frank, A. G., Cockfort, J. D. y Johnson, D.L. (1970). *Economía política del subdesarrollo en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Signos.
- Fundación para la protección y defensa del patrimonio cultural de Caracas (1 de agosto de 2017) Paseo de la Resistencia Indígena. Visítalo... [Actualización de estado de Twitter]. Recuperado de <https://twitter.com/patrimonioccs/status/892421400782397442>
- Funes, P. (2012). América Latina. Los nombres del Nuevo Mundo. *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología de la Nación. Buenos Aires. 1-16.
- Furtado, C. (1973). "The Concept of External Dependence in the Study of Underdevelopment". En C. Wilber (Ed.) *The Political Economy of Development and Underdevelopment* (pp. 118-123) Nueva York, Estados Unidos: Random House.
- Galeano, E.H. (2010). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Galeano, E.H. (2012) *Los hijos de los días*. Madrid, España: Siglo XXI.

- Gálvez Martín, R. (2015). Historia de una ruta desconocida a través de las inscripciones de los jardines del Descubrimiento de Madrid. *Ab Initio* (Extraordinario 3), 7-71.
- García Sánchez, F. (1992). *El Medellín extremeño en América*. Medellín, España: Gráficas Sánchez Trejo.
- Gareis, I. (2004). Extirpación de idolatrías e identidad cultural en las sociedades andinas del Perú virreinal (siglo XVII). *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 18, (35), 262-282.
- Garrote, J. (Ed.). (2012). *Popol Vuh*. Madrid España: Mestas.
- Gentile Lafaille, M. (septiembre de 2012). Pachamama y la coronación de la Virgen-Cerro. Iconología, siglos XVI a XX. *Advocaciones Marianas de Gloria*. En SIMPOSIUM. XX Edición, pp. 1141-1166. San Lorenzo del Escorial, España.
- Gisbert, T. (2010). El cerro de Potosí y el dios Pachacámac. *Chungara. Revista de antropología chilena*. (1), 42, 169-180.
- Gruzinski, S. (1991). *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México Español S.XVI-XVIII*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gruzinski, S. (1994a). *El águila y la sibila: frescos indios de México*. Barcelona, España: Moleiro.
- Gruzinski, S. (1994b). *La guerra de las imágenes. De Cristobal Colón a "Blade Runner" (1492-2019)*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gruzinski, S. (2000) *El pensamiento mestizo*. Barcelona, España: Paidós.
- Gruzinski, S. (2018) *¿Para qué sirve la historia?* Madrid, España: Alianza Editorial.

- Guzmán Vázquez, D. (2013). La historia cultural como representación y las representaciones de la historia cultural. *Cuadernos de Historia Cultural. Revista de Estudios de Historia de la Cultura, Mentalidades, Económica y Social.* (2), 16-27.
- Hurtado, S. (2007). El 12 de octubre de 2004: Reflexiones sobre el derribo de la estatua de Cristóbal Colón. *Presente y Pasado. Revista de Historia.* (23), 107-126.
- Jaramillo, A (Coord.) (2017). *Atlas Histórico de América Latina y el Caribe. Aportes para la descolonización pedagógica y cultural.* Universidad Nacional de Lanús. Recurso en línea: <http://atlas-latinoamericano.unla.edu.ar>
- Johansson, P (2016). La imagen de Aztlán en el Códice Boturini. *Estudios de cultura Náhuatl.* (51), 241-273.
- Landa, D. (1985). *Relación de las cosas de Yucatán.* R. Miguel (Ed.). Madrid, España: *Historia 16.* Madrid.
- León-Portilla, M. (1985) *Visión de los vencidos,* Madrid, España: *Historia 16.*
- Marini, R. M. y Millán, M.(coords.). (1995). *La teoría social latinoamericana. La centralidad del marxismo.* Ciudad de México, México: El Caballito, 3.
- Medelius, M. y Puente Luna, J.C. (2004). Curacas, bienes y quipus en un documento toledano (Jauja, 1570). *Revista Histórica.* 8, (2), 35-82.
- Murra, J. (1975). *Formaciones económicas y políticas del mundo andino.* Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Murra, J. (1978). *La organización económica del Estado Inca.* Ciudad de México, México: Siglo XXI.

- O’Gorman, E. (1958). *La invención de América: el universalismo de la cultura de Occidente*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Parker, G. (1996), “Felipe II y el legado de Cristóbal Colón”, En R. Villari y G.Parker. *La política de Felipe II. Dos estudios* (pp. 53-105). Valladolid, España: Síntesis.
- Parker, G. (1998), *La gran estrategia de Felipe II*. Madrid, España: Alianza.
- Parker, G. (2010), *Felipe II. La biografía definitiva*. Barcelona, España: Planeta.
- Pérez Garzón, J. S., Manzano Moreno, E., López Facal, R. y Rivière Gómez, A. (2000). *La gestión de la memoria: la historia de España al servicio del poder*. Barcelona, España: Crítica.
- Reyero, C. (1999). *La escultura conmemorativa en España. La edad de oro del monumento público. 1820-1914*. Madrid, España: Cátedra.
- Rojas Mix, M. (1997) *Los cien nombres de América. Eso que descubrió Colón*. Costa Rica: Lumen.
- Salvador Prieto, S. (1990). *La Escultura Monumental En Madrid: Calles, Plazas Y Jardines Públicos (1875-1936)*. Madrid, España: Alpuerto.
- Samino, P.D. (5 de febrero de 2013) “Inaugurada en Cuacos de Yuste una monumental escultura de Carlos V” *Hoy*. Recuperado de <https://www.hoy.es/>
- Stradling, R. (1988), *Felipe IV y el gobierno de España (1621-1665)*. Madrid, España: Cátedra.

Varón Gabai, R. (2006). La Estatua de Francisco Pizarro en Lima. Historia e identidad nacional. *Revista de Indias*, 66, (236), 217-236.

Venegas Ramos, A. (2018). *Uncharted: el peso de la Historia*. España: Héroes de Papel.

Villari, R. y Parker, G. (1996). *La política de Felipe II. Dos estudios*. Valladolid, España: Síntesis.

V.V.A.A. (2009). *Biblia de Jerusalén*. Bilbao, España: Descleé de Brouwer.

Wilber, C. (Ed.) (1973). *The Political Economy of Development and Underdevelopment*. Nueva York, Estados Unidos: Random House.

Wolf, E. (1967). *Pueblos y culturas de Mesoamérica*. Ciudad de México, México: Ediciones Era.

Wolf, E. (1987) Europa y la gente sin historia. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Zavala, I.M. (1992). *Discursos sobre la "invención de América"*. Ámsterdam, Holanda: Ropodi.

Libros de texto:

Abascal Altuzarra, F., Adiego Sancho, P. y Caballero, J.M. (2015). *Geografía e Historia 3 ESO. Volumen 2. Historia*. Madrid, España: Santillana.

Ayén Sánchez, F. J. (2015) *Geografía e Historia 3 ESO. Historia moderna*. San Fernando de Henares, España: Oxford Educación.

Burgos Alonso, M. y Muñoz-Delgado, M.C. (2015). *Geografía e Historia 3 ESO. Unidades de 1 a 3*. Madrid, España: Anaya.

García De Cortázar, F., Donézar, J., Valdeón, J., Val, M. I., Cuadrado, M. y Gamazo, A. (2016). *Historia de España*. Madrid, España: Anaya.

Lázaro Arbués, M., Buzo Sánchez, I., Araujo Ponciano, J. y Tébar Arjona, J. (2015) *Geografía e Historia 3 ESO*. Madrid, España: SM.

Pereira Castañares, J. y Mata Carrasco, A. (2016). *Historia de España*. Madrid, España: SM.

Prieto Prieto, J. (2016). *Historia de España*. España: Bruño.

Artículos periodísticos:

Barranco Riaza, F. (12 de octubre de 2018). El otro 12 de octubre recorre Madrid: «Nada que celebrar, descolonicémonos» *El Diario.es*. Recuperado de <https://www.eldiario.es/madrid/Folclore>

Correia, A. (12 de octubre de 20116) El martirio de la estatua de Colón de Plaza Venezuela en *El estímulo*. Recuperado de <https://elestimulo.com/la-estatua-de-colon>

“Hoy se inaugura la plaza del Descubrimiento” (15 de mayo de 1977). *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/diario/1977/05/15>

Referencias de videojuegos:

Age of Empires II: The Conquerors. (2000) Ensemble Studios.

American Conquest. (2003) GSC Game World.

Broken Sword II: The Smoking mirror. (1997) Revolution Software.

Europa Universalis IV. (versión 1.28.2, 2013) Paradox Development Studio.

Uncharted: Drake's Fortune. (2007) Naughty Dog.

Referencias filmográficas:

- COLL, J. (director). (1971) *La Araucana. La conquista de Chile*. [Cinta cinematográfica]. Chile: Lautaro Films / MGB Cinematografica / Paraguas Films S.A.
- Davey, B., Dowd, N. (productores) y Gibson, M. (director). (2006) *Apocalypse* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Touchstone Pictures / Icon Productions.
- Díaz Yanes, A. (director). (2017) *Oro* [Cinta cinematográfica]. España: Sony Pictures Entertainment.
- Domingo, A. (productor) y Carrasco, S. (director). (1998) *La otra conquista* [Cinta cinematográfica]. México: Carrasco, Domingo Films / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Fullmer, R. (productor) y Dindal, M. (director). (2000) *The Emperor's New Groove* [Animación]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Ghia, F., Puttnam, D. (productores) y Joffé, R. (director). (1986) *The Mission* [Cinta cinematográfica]. RU: Warner Bros.
- Golbacas, A. (productor) y Scott, R. (director). (1992) *1492: The Conquest of Paradise* [Cinta cinematográfica]. Reino Unido: Cyrk / Légende Films / Due West / France 3 Cinéma / Societé des Etablissements L. Gaumont.
- Gómez Montero, A. V. (productor) y Saura Atarés, C. (director). (1988) *El Dorado* [Cinta cinematográfica]. España: Canal+ / Chrysalide Film / Compañía Iberoamericana de TV / France 3 Cinéma / RAI/ SACIS / TVE / UGC.
- Herzog, W. (productor y director). (1972) *Aguirre der Zorn Gottes* [Cinta cinematográfica]. RFA: Werner Herzog Filmproduktion.

McLean, B. (productora) y Webb, R. (director). (1955) *Seven cities of gold* [Cinta cinematográfica]. EE. UU: 20th Century Fox.

Mora Catlett, J. (director). (2006) *Eréndira, ikikunari* [Cinta cinematográfica]. México: Eréndira Producciones / CUEC / Foprocine / IMCINE.

Orduña, J. (director). (1951) *Alba de América* [Cinta cinematográfica]. España. CIFESA.

Prior, J., Langarica, J. (productores) y Mora Catlett, J. (director). (1991) *In Necuepaliztli in Aztlan* [Cinta cinematográfica]. México: Cooperativa José Revueltas / Dirección de Actividades Cinematográficas de la UNAM / Fondo de Fomento a la Calidad Cinematográfica / Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE) / Producciones Volcán S.A. de C.V.

Sisk, R. (productor) y Lerner, I. (director). (1969) *The Royal Hunt of the Sun* [Cinta cinematográfica]. EE. UU/RU: The Rank Organisation / Cinema Center Films.

Trotti, L., Zanuck, D. (productores) y King, H. (director). (1947). *Captain from Castile* [Cinta cinematográfica]. EE. UU: 20th Century Fox.

Referencias de imágenes y vídeos:

Figura 1. García, L. (2006) *Colón y la reina Isabel. Monumento a Colón, cara oeste de A. Mérida, 1892*. [Fotografía] en Wikipedia Commons. En línea en: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_\(Madrid\)_02.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_(Madrid)_02.jpg)

Figura 2. García, L. (2006) *Colón y fray Diego Deza. Monumento a Colón, cara este de A. Mérida, 1892*. [Fotografía] en Wikipedia Commons. En línea en: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_\(Madrid\)_04.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_(Madrid)_04.jpg)

Figura 3. García, L. (2006) *Las carabelas, navegantes y la Virgen del Pilar. Monumento a Colón, cara sur de A. Mérida, 1892*. [Fotografía] en Wikipedia Commons. En línea en: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_\(Madrid\)_03.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_(Madrid)_03.jpg)

Figura 4. García, L. (2006) *A Castilla y León nuevo mundo dio Colón. Monumento a Colón, cara norte de A. Mérida, 1892*. [Fotografía] en Wikipedia Commons. En línea en: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_\(Madrid\)_05.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_(Madrid)_05.jpg)

Figura 5. Pozo Serrano, N. (2018) *Escudo de los Reyes Católicos. Monumento al Descubrimiento en La Génesis de J. Vaquero Turcios, 1977*. [Fotografía] Elaboración propia.

Figura 6. Pozo Serrano, N. (2018) *Los descubridores. Monumento al Descubrimiento en El descubrimiento de J. Vaquero Turcios, 1977*. [Fotografía] Elaboración propia.

Figura 7. Gálvez Martín, R. (2015) *Macro Central Derecho, La Génesis*. [Fotografía] en Historia de una ruta desconocida a través de las inscripciones de los jardines del Descubrimiento de Madrid por R. Gálvez Martín, 2015, Madrid: Ab Initio. En línea en <http://www.ab-initio.es/wp-content/uploads/2015/11/01-CO-LON.pdf>

Figura 8. Pozo Serrano, N. (2018) *Muchas gentes de la isla. Monumento al Descubrimiento en El descubrimiento de J. Vaquero Turcios, 1977*. [Fotografía] Elaboración propia.

Figura 9. Pozo Serrano, N. (2018) *El descubrimiento. Monumento al Descubrimiento en El descubrimiento de J. Vaquero Turcios, 1977*. [Fotografía] Elaboración propia.

- Figura 10. Ubicación de los mayas, aztecas e incas en el mapa de América [Mapa] en www.mapadeamerica.net. En línea en: <http://mapadeamerica.net/ubicacion-de-los-mayas-aztecas-e-incas-en-el-mapa-de-america>
- Figura 11. Mapa de las áreas culturales de América [Mapa] en www.pueblosoriginarios.com. En línea en: <https://pueblosoriginarios.com/>
- Figura 12. Mapa de las áreas culturales de Mesoamérica [Mapa] en www.pueblosoriginarios.com. En línea en: <https://pueblosoriginarios.com/mapas/meso.html>
- Figura 13. Pozo Serrano, N. (2018) *Los distintos nombres de “el indio”*. [Diapositiva] Elaboración propia.
- Figura 14. Pozo Serrano, N. (2018) *Los distintos nombres de “América”* [Diapositiva] Elaboración propia.
- Figura 15. Ableiter, C. (2007) *Quipu de la colección del Museo Arqueológico Rafael Larco Herrera de Lima, Perú*, [fotografía] en Wikipedia Commons. En línea en https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Inca_Quipu.jpg
- Figura 16. Anónimo (1556) *Lámina primera de la Tira de peregrinación. Códice Boturini*. Museo Nacional de Antropología de México, [fotografía] en Wikipedia Commons. En línea en <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tira-1.jpg>
- Figura 17. Akademische Druck und Verlagsanstalt (1994) Representación de un sacrificio humano [ilustración] en *Códice Laud. Pintura de la muerte y los destinos* por F. Anders, M. Jansen y A. Cruz Ortiz, 1994, México.
- Figura 18. Caravaggio (1603) Sacrificio de Isaac [ilustración] en Wikipedia Commons

Figura 19. Pozo Serrano, N. (2018) *Virgen del cerro modificada* [Ilustración] Elaboración propia.

Figura20. Gisbert, T. (2010) *Virgen del cerro. Anónimo. S. XVII. Museo de la Moneda. Potosí. [ilustración]* en T. Gisbert, 2010, El cerro de Potosí y el dios Pachacámac. *Chungara. Revista de antropología chilena.*

Figura 21. Correia, A. (2016) *Monumento a Colón. Paseo de la Resistencia Indígena. Caracas,* [fotografía] en A. Correia, 12 de octubre de 2016, El martirio de la estatua de Colón de Plaza Venezuela en *El estímulo.*

Figura 22. Fundación para la Protección y Defensa del Patrimonio Cultural de Caracas (2017) *Monumento a Guaicaipuro. Paseo de la Resistencia Indígena. Caracas,* [fotografía] en Fundación para la Protección y Defensa del Patrimonio Cultural de Caracas, 1 de agosto de 2017, Twitter.

Pozo Serrano, N. (11 de abril de 2019) Bolivia: la celebración de la Pachamama. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vJv7bRpD5DE&feature=youtu.be>

Al igual que le sucedió a Narciso, condenado por su engreimiento a enamorarse de su propia imagen atrapada en las aguas de una fuente, podría parecer que la Historia escolar se hubiera visto forzada a devolver continuamente una representación de nosotros mismos -no exenta de arrogancia- que nos impide mirar lo que escapa a ese reflejo. Las autoras y autores del libro proponen liberarse de esta mirada identitaria narcisista-nacionalista y eurocéntrica-haciendo aparecer en la Historia escolar la imagen de otras identidades diferentes, de otras formas de representar y significar procesos históricos y conceptos. El punto de vista que se adopta es el de la heterogeneidad de identidades, representaciones y relatos, más acorde a la realidad de nuestras sociedades y al propio conocimiento histórico que el de la homogeneidad impuesta en la Historia escolar. A través de estas páginas críticas con la enseñanza de la Historia tradicional, se lanzan una serie de propuestas de renovación que consideran el aporte teórico, metodológico y temático de la historiografía reciente, y se ofrecen ejemplos concretos de trabajo en el aula que invitan a los estudiantes a una reflexión sobre la identidad y la alteridad de indudable interés en las sociedades multiculturales actuales.