





REVISTA  
DE  
HUMANIDADES

UNED - CENTRO ASOCIADO DE SEVILLA



# Revista de Humanidades

## ISSN 1130-5029 / E-ISSN 2340-8995

### Redacción y administración:

Revista de Humanidades

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Centro Asociado de Sevilla

Avda. San Juan de la Cruz, núm. 40

41006 Sevilla (España)

Teléfono: (+34) 954 12 95 90 / Fax: (+34) 954 12 95 91

Correo-e: [rdh@sevilla.uned.es](mailto:rdh@sevilla.uned.es)

<http://revistas.uned.es/index.php/rdh>

### Consejo Editorial / Editorial Board

<b>Dirección Editor</b>	Fernando López Luna (UNED, España)
<b>Directores asociados Assistants Editors</b>	Rafael Cid-Rodríguez (UNED, España), José Domínguez León (UNED, España)
<b>Secretario de Redacción Editorial Secretary</b>	Eladio Bodas González (UNED, España)
<b>Consejo de Redacción Editorial Staff</b>	José Luis Caño Ortigosa (Universidad de Sevilla, España), Miguel Cruz Giráldez (Universidad de Sevilla, España), Rafael Jiménez Fernández (Universidad de Cádiz, España), Elizabeth Kissling (University of Richmond, Estados Unidos), Fernando Martínez Manrique (Universidad de Granada, España), Isabel María Martínez Portilla (Universidad de Sevilla, España) M <sup>a</sup> del Carmen Monreal Gimeno (Universidad Pablo de Olavide, España), Teresa Murillo Díaz (UNED, España), Carlos José Romero Mensaque (UNED, España), Mariano Sánchez Barrios (Universidad de Sevilla, España), Antonio Sánchez González (Universidad de Huelva, España), Carmen de la Vega de la Muela (UNED, España), Pablo Veiguela Fernández (UNED, España).
<b>Consejo Asesor Board of Consulting Editors</b>	<b>Internacional / International:</b> Julia Cardona Mack (The University of North Carolina at Chapel Hill, Estados Unidos), María Castañeda de la Paz (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Martin Favata (The University of Tampa, Estados Unidos), María Antonia Garcés (Cornell University, Estados Unidos), David Greenwood (Cornell University, Estados Unidos), Elio Masferrer Kan (Escuela Nacional de Antropología e Historia, México), Bernard Vincent (École des Hautes Etudes en Sciences Sociales de París, Francia), Amanda Wunder (Lehman College, Estados Unidos)
	<b>Nacional / National:</b> Carlos Barros Guimeráns (Universidad de Santiago de Compostela, España), Jaime García Bernal (Universidad de Sevilla, España), Guillermo Domínguez Fernández (Universidad Pablo de Olavide, España), Fernando Fernández Gómez (Museo Arqueológico de Sevilla, España), Domingo Luis González Lopo (Universidad de Santiago de Compostela, España), Aurelia Martín Casares (Universidad de Granada, España), María Luz Puent Balsells (Universitat Autònoma de Barcelona, España), Manuel Romero Tallafigo (Universidad de Sevilla, España), Francisco Viñals Carrera (Universitat Autònoma de Barcelona, España)

**Fundadores / Founders:** Luis V. Amador Muñoz (Universidad Pablo de Olavide, España), Bernardo Pareja Peñas (UNED, Sevilla, España), José Domínguez León (UNED, España).

**Servicio de traducción / Translation Service:** Carmen López Silgo, Matilde de Alba Conejo, Carmen Toscano San Gil (UNED, España)

**Bases de datos y repertorios bibliográficos en las que RdH está referenciada / Databases and bibliographic repertoires which is referenced RdH:**

- Academic Search Premier (EBSCO, Estados Unidos)
- ANEP/FECYT (España)
- CAPES QUALIS (Brasil)
- CARHUS PLUS+ (España)
- Catálogo Latindex (México)
- CIRC. Clasificación Integrada de Revistas Científicas de Ciencias Sociales y Humanas (España)
- Crossref
- DIALNET (España)
- DOAJ (Suecia)
- Dulcinea (España)
- ESCI (Web of Science, Estados Unidos)
- E-SPACIO (UNED, España)
- ERIH Plus (Noruega)
- Fuente Académica Plus (EBSCO, Estados Unidos)
- Google Scholar (Estados Unidos)
- Hispana (España)
- ISOC - Ciencias Sociales y Humanidades (CSIC, España)
- MIAR. Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes (España)
- MLA. Modern Language Association (EBSCO, Estados Unidos)
- PIO. Periodical Index Online (PROQUEST, Estados Unidos)
- Recolecta (España)
- REDIB (CSIC, España)
- Regenta Imperio (Alemania)
- ROMEO-Sherpa (Reino Unido)
- SCOPUS (Elsevier, Estados Unidos)
- Ulrich's Periodicals Directory (Estados Unidos)



**Edita / Publisher:**

UNED. Centro Asociado de Sevilla  
Avda. San Juan de la Cruz, núm. 40, 41006 Sevilla (España)

© de los textos los autores

ISSN: 1130-5029

Depósito Legal: SE-775-1988

Maquetación y producción: Fénix Editora

[www.fenixeditora.com](http://www.fenixeditora.com)

# RdH: Revista de Humanidades

ISSN 1130-5029

E-ISSN 2340-8995

Nº 33 (2018)

## ÍNDICE

### Artículos

Cultura material y cultura visual de las <i>villae</i> en el <i>ager</i> de <i>Olisipo</i> <i>Jorge Tomás García</i> .....	11
Memoria histórica militar en Colombia <i>Alberto Castillo Castañeda</i> .....	37
La interpretación inferencial y los espacios mentales en el discurso mediático sobre inmigración en España <i>Toumader Chakour y Jesús Portillo Fernández</i> .....	63
La pertinencia de enseñar a aprender estratégicamente en el nivel de posgrado <i>Ana María Martín-Cuadrado y Elizabeth Salcedo Lobatón</i> .....	87
Internet y cognición social <i>Anibal Monasterio Astobiza</i> .....	115
La Fiesta de la Historia, de la Universidad a la ciudadanía: puesta en valor de la Historia y el Patrimonio <i>Olga Moreno-Fernández, Francisco F. García-Pérez, Beatrice Borghi y Rolando Dondarini</i> .....	131
Educación ante la muerte en personas mayores a través del análisis de la novela romántica <i>Sab</i> <i>Alena Kárpava y Nazaret Martínez Heredia</i> .....	149
Ciberbullying: análisis comparativo entre menores de España y Francia <i>José David Cuesta Sáez de Tejada, Miguel Ángel Muñoz Muñoz y Tomás Izquierdo Rus</i> .....	173

## **Reseñas bibliográficas**

Janacua, Escobar Roberto (2017) <i>El rostro trinitario de la identidad p'urhépecha</i> . México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.	191
<i>Jesús Janacua Benites</i> .....	191
Sánchez Herrero, J. (dir.) (2007). <i>Synodicon Baeticum I. Constituciones conciliares y sinodales del Arzobispado de Sevilla. Tomo I: años 590 al 1604</i> . Sevilla: Universidad de Sevilla.	
<i>Carlos José Romero Mensaque</i> .....	197
Núñez Beltrán, M. A. (coord.). (2012). <i>Synodicon Baeticum II. Constituciones conciliares y sinodales del Arzobispado de Sevilla. Tomo II. Siglos XIX-XX</i> . Sevilla: Universidad de Sevilla.	
<i>Carlos José Romero Mensaque</i> .....	201
<i>Autores</i> .....	205
<i>Criterios editoriales</i> .....	211

# RdH: Revista de Humanidades

ISSN 1130-5029

E-ISSN 2340-8995

Nº 33 (2018)

## CONTENTS

### Articles

Material culture and visual culture of the <i>villae</i> in the <i>ager</i> of <i>Olisipo</i> <i>Jorge Tomás García</i> .....	11
Military historical memory in Colombia <i>Alberto Castillo Castañeda</i> .....	37
Inferential interpretation and mental spaces in media discourse about immigration in Spain <i>Toumader Chakour and Jesús Portillo Fernández</i> .....	63
The pertinence of teaching to learn strategically in postgraduate education <i>Ana María Martín-Cuadrado and Elizabeth Salcedo Lobatón</i> .....	87
Internet and social cognition <i>Anibal Monasterio Astobiza</i> .....	115
The “Feast of History”, from the University to the citizenship: an enhancement of History and Heritage <i>Olga Moreno-Fernández, Francisco F. García-Pérez, Beatrice Borghi and Rolando Dondarini</i> .....	131
Education in the death in major persons through the analysis of the romantic novel <i>Sab</i> <i>Alena Kárpava and Nazaret Martínez Heredia</i> .....	149
Cyberbullying: a comparative analysis between children in Spain and France <i>José David Cuesta Sáez de Tejada, Miguel Ángel Muñoz Muñoz y Tomás Izquierdo Rus</i> .....	173

## Book Reviews

Janacua, Escobar Roberto (2017). <i>El rostro trinitario de la identidad p'urhépecha</i> . México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.	191
<i>Jesús Janacua Benites</i> .....	191
Sánchez Herrero, J. (dir.) (2007). <i>Synodicon Baeticum I. Constituciones conciliares y sinodales del Arzobispado de Sevilla. Tomo I: años 590 al 1604</i> . Sevilla: Universidad de Sevilla.	197
<i>Carlos José Romero Mensaque</i> .....	197
Núñez Beltrán, M. A. (coord.). (2012). <i>Synodicon Baeticum II. Constituciones conciliares y sinodales del Arzobispado de Sevilla. Tomo II. Siglos XIX-XX</i> . Sevilla: Universidad de Sevilla.	201
<i>Carlos José Romero Mensaque</i> .....	201
<i>Authors</i> .....	205
<i>Editorial Policy</i> .....	211

# **Cultura material y cultura visual de las *villae* en el *ager* de Olisipo**

Jorge Tomás García

Instituto de História da Arte (FCSH/NOVA Lisboa, Portugal)



## **Cultura material y cultura visual de las *villae* en el *ager* de *Olisipo***

## **Material culture and visual culture of the *villae* in the *ager* of *Olisipo***

**Jorge Tomás García<sup>1</sup>**

Instituto de História da Arte (FCSH/NOVA Lisboa, Portugal)

jtg.jorge@gmail.com

Fecha de recepción: 19/06/2017

Fecha de aceptación: 05/09/2017

### **Resumen**

La cultura material en el contexto agrario caracteriza de manera definitiva la cosmovisión de la provincia romana de *Lusitania*. Este trabajo tiene como objetivo analizar la realidad material de los distintos asentamientos rurales reconocidos como *villae* en el *ager* de *Olisipo* –actual Lisboa-. La riqueza geográfica de la zona (a través del contraste *ager*-litoral), la variedad económica de los intercambios comerciales (especialmente las factorías de pescado), las influencias artísticas de distintas partes del Imperio (norte de África y península Itálica), y la idiosincrasia propia de *Lusitania*, conforman un caso de estudio paradigmático para definir los mecanismos de actuación de la cultura material en la zona de *Olisipo* y su *ager*.

**Palabras Clave:** *Villae; Olisipo; Cultura material; Ager; Cultura visual.*

### **Abstract**

Material culture in the agrarian context characterizes the worldview of the Roman province of *Lusitania*. This article aims to analyze the material reality of the different rural settlements recognized as *villae* in the *ager* of *Olisipo* –Lisbon today-. The geographic richness of the area (contrast *ager*-littoral), the economic variety of commercial exchanges (especially fish factories), the artistic influences of

---

<sup>1</sup> Este trabajo está financiado por fondos nacionales a través de *FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia* a través del proyecto “Visual Culture in Rome and Ancient Lusitania”, en el Instituto de História da Arte (FCSH, Univ. NOVA Lisboa). Este trabajo se realiza en el contexto del Grupo de Investigación de Excelencia Estudios Visuales (Fundación Séneca, 19905/GERM/15).

different parts of the Empire (North Africa and Italian peninsula), and idiosyncrasies of *Lusitania*, constitute a paradigmatic case study to define the mechanisms of action of the material culture in the area of *Olisipio* and its *ager*.

**Keywords:** *Villae*; *Olisipo*; Material culture; *Ager*; Visual culture.

**Para citar este artículo:** García, Jorge Tomás (2018). Cultura material y cultura visual de las *villae* en el *ager* de *Olisipo*. *Revista de humanidades*, n. 33, pp. 11-36, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

**Sumario:** 1. Introducción. 2. *Villae* en el *ager olisiponense*. 3. Particularidades de la situación geográfica de las *villae*. 4. Cultural material y actividades económicas en las villas rurales. 5. Un caso de estudio particular: artistas, talleres y mosaicos en el *ager olisiponense*. 6. Conclusiones. 8. Bibliografía

## 1. INTRODUCCIÓN

La ciudad de *Olisipo* y su *ager* representan una de las realidades culturales más complejas para conocer la cultura material romana en la provincia de *Hispania* y, en concreto, las particularidades de la cultura de la costa atlántica del Imperio Romano. En las últimas décadas, un creciente interés en el estudio de la fachada atlántica lusitana ha permitido replantear algunas cuestiones importantes. La existencia de una importante actividad de explotación de los recursos marinos propició un enriquecimiento económico que se materializó en la construcción de nuevas *villae*. Un conocimiento cada vez mayor de la dinámica de asentamiento en el estuario del Tajo ha mostrado recientemente una incesante producción y transporte de ánforas importadas, que subyacen a la relevancia del Atlántico como ruta comercial (Goigues, 1979; Edmondson, 1987; Alarcão y Mayet, 1990; Étienne y Mayet, 2003-2004). La ubicación periférica, junto al concepto clásico de *finis terrae*, proporcionan una idea falsa de la condición periférica de *Lusitania* (Fabião, 2006). El objetivo principal de nuestro estudio es realizar un análisis de la cultura material de las *villae* en relación con su contexto histórico, geográfico y material en la periferia de *Olisipo* y en la costa atlántica de *Lusitania* (Naveiro López, 1991; Chic García, 1995; Lagostena Barrios, 2001). Las principales fuentes de riqueza de algunos sectores de las élites locales se sustentaban en el desarrollo de actividades económicas ligadas a la producción de sal y a los preparados piscícolas, producto de fácil producción en el área de *Olisipo* (Villanueva Acuña, 1994). En el *ager* de *Olisipo* se llevaban a cabo desde las más simples actividades agro-pecuarias que producían trigo, vegetales o carnes, hasta otras más complejas centradas en la extracción de piedras, y materias primas para la producción de teselas utilizadas en los mosaicos.

Los trabajos más recientes apuntan a un creciente conocimiento y familiaridad de estas zonas costeras del Atlántico alejado de antiguos cánones pre establecidos (Fabião, 2006; Teichner, 2007; Guerra, 2009; Rodríguez Martínez y Carvalho,

2008; Delicado, 2011; Salido Domínguez, 2015). Un examen conjunto de todos los datos –históricos, artísticos, arqueológicos- sugiere que deberíamos cambiar nuestro paradigma metodológico en el estudio de *Lusitania* en el contexto del Imperio Romano. De esta manera –como acertadamente ya apuntó el Prof. Fabião (2006, p. 102)- pasará de ser una tierra periférica, a convertirse en un punto económico de escala real entre las diferentes provincias occidentales. Un análisis de la cultura material en la *villae* nos ayudará a clarificar este nuevo panorama científico que hace de *Lusitania* una provincia vertebradora de la economía romana.

## 2. *VILLAE EN EL AGER OLISIPONENSE*

La *villa* era para la cultura romana un modelo de arquitectura funcional, que se convirtió en su área preferida de uso de la superficie agrícola. Estas grandes propiedades no pertenecieron exclusivamente a una sola familia durante toda su existencia. Las *villae* sufrieron alteraciones importantes, bien tuvieron que ser remodeladas por los nuevos propietarios, bien tuvieron que adaptarse a nuevos usos. Muy a menudo fueron reconstruidas por sus nuevos propietarios después de un largo periodo en el que se quedaron en ruinas. Su ubicación geográfica -no estaban lejos de las principales redes de comunicación, ocupando las tierras más fértiles- permitió buenas condiciones de crecimiento económico, de manera que procuraron una ocupación digna a la élite romana (Fernandes, 1984, p. 68). Todos estos factores propiciaron un contexto de valor geográfico y económico innegable.

El *municipium Olisiponense* se vertebró a partir de la dicotomía *urbs* -la propia ciudad- y *ager* -el territorio circundante-, formando así una unidad. El *ager* fue el garante de los recursos agrícolas y, por tanto, el depositario de las propiedades de la élite social. De esta manera, para completar la realidad urbana, el desarrollo de las zonas rurales jugó un papel clave en la economía y en la sociedad romana (Almeida, 1962, p. 6; Gorges 1979, pp. 23-27). En *Lusitania*, el *ager* de *Olisipo* fue uno de los indicadores más claros de la presencia romana para reflejar los cambios en los patrones de uso de la tierra: el nuevo mundo rural produjo estas nuevas estructuras operativas de los recursos. Los cambios en los hábitos poblacionales llevaron consigo una nueva distribución de la sociedad, dando inicio a la creación de aglomeraciones secundarias a partir de la concentración de las funciones políticas y administrativas. Ante este escenario, la *villa* rural se convirtió en uno de los agentes fundamentales del cambio social, y su cultura material remanente permanece como una de las grandes señas de identidad de la sociedad romana en *Lusitania* (Gorges, 1979, pp. 12-15; Fabião, 1999-2000, pp. 7-11; Mantas, 2007, p. 190). La mayor parte de asentamientos rurales identificados indica que su principal periodo de ocupación transcurrió entre los siglos II y III. Si los testimonios escritos indican que la formación de la Diócesis de *Olisipo* pudo haber ocurrido a mediados del siglo IV, y en 469 el rey Remismundo ya había tomado la ciudad, marcando el final definitivo

del dominio romano en la región, sin embargo, la evidencia arqueológica sugiere que las estructuras económicas han persistido más allá de la influencia política. Los siglos IV y V marcaron el apogeo de una forma de vida que se centró cada vez más en el medio rural. Con la ruptura del Imperio algunas de estas estructuras fueron abandonadas, mientras que otras fueron reconstruidas, tras un proceso de pronunciada regionalización, en un contexto en el que las potencias centrales estaban perdiendo cada vez más su vitalidad (Delicado, 2011, pp. 10-11).

En la lista que Plinio el Viejo ofrece de ciudades lusitanas, *Olisipo* es la única considerada como *Municipium civium Romanorum* (Faria, 1995, p. 94). En *Olisipo*, la jurisdicción territorial del municipio comprendía la ciudad propiamente dicha (*oppidum, urbs*) y un área alrededor que era el *ager*. Como hemos apuntado anteriormente, las *villae* fueron el principal elemento de valor económico, y el motor fundamental del cambio cultural (Alarcão, 2002, pp. 34-43). Las *villae* de Freiria, Alto do Cidreira, o Frielas, entre otras, serán marcas de la vida de la élite en el campo, donde se recreaba las características de la vida urbana a través de los programas decorativos utilizados como elegantes productos refinados. El *hinterland* que sirve la ciudad consistía en un espacio fundamental para el desarrollo de su economía, el suministro de alimentos y materias primas esenciales para el desarrollo de una sociedad local influyente. A continuación, las *villae* eran parte de varias actividades que fueron diseñadas para satisfacer casi todas las necesidades del hogar, hecho confirmado mediante la identificación de estructuras tales como molinos, graneros, bodegas, hornos, telares o establos (Ribeiro, 1990; Cardoso y Encarnaçao, 1995, pp. 56-57; Delicado, 2011, pp. 20-21). Además de estas actividades relevantes para la economía del Imperio, otras producciones también se llevaron a cabo ya sea a nivel de finca o en el ámbito de la fabricación.

A pesar de que estos sitios son sólo una muestra de los asentamientos rurales existentes en el *ager* de *Olisipo*, la pervivencia de materiales y objetos de muy diversa índole nos permite establecer algunas consideraciones concluyentes. Los sitios identificados como *villae* se encuentran principalmente a lo largo de las costas, y de vías navegables interiores cerca de zonas fértils, lugares que serían fundamentales para la comercialización de sus productos. A pesar de la posible ambigüedad del término *villa*, muchos de los sitios identificados en época romana en la *urbs* de *Olisipo* y su *ager*, se clasifican como *villa* porque tienen un conjunto de edificios que incluyen estructuras dedicadas a las actividades agropecuarias, junto a una propiedad de tierra considerable. En los asentamientos más septentrionales, el volumen de restos de época romana es claramente inferior, y la epigrafía evidencia que las poblaciones rurales conservaron sus nombres indígenas. Así, podemos suponer que en las regiones más remotas de *Olisipo* las propiedades serían más pequeñas, siendo esencialmente asentamientos rústicos. Sin embargo, esta observación también puede derivarse de una brecha en la investigación arqueológica en estas áreas. Teniendo en cuenta este contexto, según Delicado (2011, p. 38) se han llegado a identificar 42 sitios dentro de la región ocupada por la actual Lisboa que se podían catalogar como *villa*, si bien este cómputo resulta del todo cuestionable. Como señala acertadamente esta autora en las páginas siguientes

(Delicado, 2011, p. 39), se trata de un área relativamente pequeña que parece tener una concentración excesiva de esta tipología de asentamientos rurales. Por otra parte, en algunos lugares la clasificación parece haber estado orientada en el sentido de que todos los sitios con restos de cerámica y de alguna estructura arquitectónica reconocible podrían ser catalogados como *villa*. Algunos, como Casal da Boiça o Monte da Igreja Velha, tienen pocos datos más allá de un *numisma* y de estructuras básicas de construcción conservadas en un estado muy fragmentario. A falta de más información, estos sitios difícilmente pueden interpretarse como *villa*.

En el contexto rural de *Olisipo* se desarrollaron actividades económicas de una importancia reseñable, en particular a partir de la agricultura, y en la producción de pescado preparado, aprovechando los recursos naturales locales que satisfacían las necesidades más inmediatas de la población (Lagóstena, 2001, pp. 15-16). Sin embargo, aparte de estas, todavía había una gran cantidad de actividades pequeñas filiales que eran fundamentales para la vida cotidiana de la población. Tejido, cerámica o metalurgia son sólo algunos ejemplos de las actividades que se llevarían a cabo en el contexto de las grandes *villae* rurales o en pequeños *vici* que estaban dentro de la ciudad. Desafortunadamente, las referencias literarias a estas actividades en la región de *Olisipo* son prácticamente inexistentes.

### 3. PARTICULARIDADES DE LA SITUACIÓN GEOGRÁFICA DE LAS *VILLAE*

La influencia romana en esta zona de *Lusitania* empieza a ser detectada en el período republicano tardío, cuando se registraron los primeros movimientos de tropas. Con la pacificación de la región, la influencia romana en el contexto rural comenzó a aumentar, situación confirmada por la aparición de los primeros epígrafes que documentan población de origen o influencia latina. Esta población comenzó a edificar propiedades de mayor tamaño y complejidad material, y en algunos casos tenemos pruebas de que debería haber existido este tipo de *villae* desde el siglo I a.C., como es el caso de la *villa* de Freiria. Sin embargo, la mayoría de las estructuras identificadas apuntan que el período principal del uso de las *villae* oscila entre los siglos II-III. Con la ruptura progresiva del Imperio, seguirán subsistiendo algunas de estas unidades rurales, y en algunos casos no tenemos evidencia de una ocupación más tardía (Brogio, 1996, pp. 15-23).

La región estaba perfectamente comunicada por la red de carreteras y ríos, lo que permitió el traslado de productos fácilmente. Aunque pocos vestigios sobreviven de las vías romanas, el análisis de fotografías aéreas y la propia localización de hallazgos arqueológicos han dado lugar al reconocimiento de ciertas partes de la red viaria de la *urbs Olisiponense*, que sería relativamente densa, especialmente si se toman en cuenta las carreteras secundarias vinculadas a pequeños *vici* (Byrne, 1992, pp. 41-45). La región de Lisboa está definida por una amplia variedad de realidades

físicas y geográficas (Ramos-Pereira, 2003, pp. 15-23). Alrededor del núcleo urbano son comunes los lodos basálticos que dan origen a los fértiles campos de cultivo de cereales; calizas secundarias permiten la creación de otras áreas con vocación pastoral, mientras que las calizas terciarias están dedicados a cultivo del olivo, y las tierras bajas arcillosas se utilizan para los jardines (Delicado, 2011, p. 26).

En Sintra encontramos una clima más húmedo, con una vegetación que recuerda a las características del Norte, mientras que en la sierra de Arrábida la influencia del Atlántico define la escasa vegetación (Ribeiro, 1998, p. 154). Los estudios geográficos de Raquel Soeiro de Brito (1993), Ana Ramos Pereira (2003) y más recientemente de José Mattoso, Suzanne Daveau y Duarte Belo (Mattoso *et al.*, 2010), nos permiten esbozar un panorama de las principales características de estos aspectos. La península de Lisboa se articula a partir de dos grandes factores geográficos que determinan las condiciones materiales de las *villae* y las actividades allí desarrolladas. Por un lado, la costa atlántica marca las características geográficas, incluyendo el clima, los vientos y las mareas que definen una región muy húmeda, pero también fértil. Gracias a ello, se desarrollaron actividades de pesca propias de las aguas más frías del Atlántico (Ribeiro, 1998. pp. 144-145). El lado oriental de la península de Lisboa está marcado por la influencia del Tajo, que también afecta de manera determinante a la economía de la región. Esta red fluvial puede ser considerada simultáneamente como medio de transporte y como fuente de alimento y agua, contribuyendo significativamente a las actividades económicas regionales.

La ciudad de *Olisipo* se encontraba en una de las partes más remotas del Imperio Romano. Además del contexto geográfico descrito anteriormente, otros dos fenómenos esenciales condicionaron su cultura material: un aumento de la densidad de población, y la sedimentación de las costas y riberas de los ríos (Fulford, 1987, p. 65). En la célebre obra *Itinerario de Antonino* (siglo III), *Olisipo* aparece como punto de partida y llegada de numerosas rutas comerciales terrestres, fundamentales para el funcionamiento de las redes urbanas y para la relación entre el *ager* y la *urbs* (Alarcão, 2006, p. 245). *Olisipo* fue una de las ciudades más pobladas de la provincia de *Lusitania*. Aunque son pocos los autores que plantean estimaciones de la población de la ciudad, todos son unánimes en referencia a su importancia en el contexto del imperio. Sólo Alarcão (2002) propone un número, que apunta a una población de entre 30 y 40 mil habitantes sobre la base de una comparación de Conímbriga, que sería, según estimaciones del autor entre 10 a 15.000. La región rural alrededor de *Olisipo* era muy fértil, en especial las áreas de Oeiras, Sintra y Cascais –zona que va a aglutinar la presencia de nuestra *villae*- donde se juntaban las ventajas naturales de un suelo de basalto con abundante agua y zonas ribereñas, fertilizadas naturalmente por las crecidas del río (Erdkamp, 1999, p. 564).

La ubicación geográfica de las *villae* de *Olisipo* es, así, fundamental para entender su cultura material. La ruta que sería más adecuada para acceder a estas *villae* sería

la norte-sur que unía *Olisipo* y *Scallabis*, específicamente los dos primeros tramos de itinerario entre *Olisipo-Emerita Augusta* (*It.* 419.7-420.7), y *Olisipo-Bracara* (*It.* 420.8-421.2). La inexistencia de marcos geográficos concretos nos impide trazar con seguridad las fronteras del *municipium Olisponense*. El territorio que rodea a la *urbs* de *Olisipo* era bastante extenso, e incluía los actuales concejos portugueses de Lisboa, Oeiras, Cascais, Sintra, Amadora, Loures, Mafra, Arruda dos Vinhos, Sobral do Monte Agraço, Alenquer y Torres Vedras (Mantas, 2007, p. 192). En su zona occidental el municipio estaba definido por la costa marítima, la mayoría de los autores identifican la frontera norte con la zona de Torres Vedras, cerca de los territorios de influencia de *Scallabis* y *Eburobritum* (Mantas, 2002-2003, p. 453); el límite oriental está menos definido, y no existe una opinión unánime sobre dónde debemos situarlo, si bien la ribera del Tajo es territorio limítrofe; finalmente, la frontera sur es quizás la más problemática, la mayoría de los autores admite que una parte de la región sur pertenecería a la actual Setúbal, aunque en época romana podría haber pertenecido al territorio de *Salacia* (Delicado, 2011, p. 87).

#### 4. CULTURAL MATERIAL Y ACTIVIDADES ECONÓMICAS EN LAS VILLAS RURALES

La cantidad de vestigios materiales que han pervivido en las *villae* de *Olisipo* suponen una realidad cultural que nos permite reconstruir los hábitos comerciales, económicos y, en algunos casos particulares, la cultura visual romana. La presencia de material cerámico en las *villae* del *ager* de *Olisipo* ha sido definido como una de las principales marcas de la cultura material romana en *Lusitania*. La prevalencia de la cerámica se mantiene en todos los sitios arqueológicos de época romana no sólo como seña de este tipo de material, sino también como indicador primario para reconstruir la cultura material cotidiana de los habitantes de *Lusitania*. La pervivencia de los materiales de construcción más comunes -tales como ladrillos, imbrices y *tegulae*-, incluso los recipientes más simples utilizados en la preparación o almacenamiento de alimentos, permite realizar un análisis completo de la cerámica que estaba presente en todos estos asentamientos rurales. Aunque algunos materiales fueron importados, como es el caso de la *terra sigillata*, que se utiliza a menudo como uno de los indicadores más fiables de la datación de la ocupación de un sitio, muchas cerámicas comunes fueron producidas localmente, lo que apunta a una actividad económica que podría ser de carácter interno o, en algunos casos, podría alcanzar proporciones verdaderamente profesionales. Tejido, cerámica o metalurgia son sólo algunos ejemplos de las actividades que se llevarían a cabo en el contexto de grandes *villae* rurales o en pequeños *vici* que estaban dentro de la ciudad. En la gran mayoría de *villae* fueron encontrados vestigios de telares, que evidencian la existencia de manufactura textil y de metalurgia para la producción de cerámica destinada al almacenamiento de estos bienes (Guerra, 2003, pp. 132-136).

A partir de la mitad del siglo II se produjo una evolución en la economía de estas *villae*, situación posiblemente gestada con antelación. Las nuevas corrientes agrícolas y los cambios en los circuitos comerciales oleícolas –con fuerte competencia con el aceite africano-, supusieron para muchos hacendados no poder adaptarse a las nuevas necesidades comerciales (Fabião, 2009, pp. 64-67). El resultado final fue un nuevo replanteamiento del territorio, con la adquisición de fincas arruinadas, y el nacimiento de nuevas viviendas con un mayor dominio del *fundus*. En el litoral atlántico predominó el esquema de grandes *villae* con un *fundus* extenso (Mantas, 1999, p. 143), a juzgar por las grandes dimensiones del complejo de Feiria (Cascais). En las cercanías de los núcleos urbanos, las *villae* compaginaron una actividad lúdica (*otium*) -caso de las *villae* de Alto de Cidreira (Cascais) y de Santo André de Almoçageme (Sintra)- con la transformación de productos del mar (salazones), como en la *villa* de Casais Velhos (Cascais). Sin embargo, contamos con pocos datos para poder generalizar sobre la distribución espacial de estos establecimientos, así como para establecer un criterio indiscutible sobre la ausencia de *villae a mare* (Carvalho, 1999, p. 373; Mantas, 1999, p. 151). En la zona del Algarve sí se van a localizar *villae a mare*, junto con haciendas de clara vocación agropecuaria, como es el caso de la *villa* de Milreu. Sin embargo, en el área de *Olisipo* el modelo de población se orienta más hacia la explotación agraria y derivados de la pesca (salazones).

Utilizando los resultados obtenidos en la *villa* de Alto do Cidreira, podemos definir de manera precisa qué tipo de materiales cerámicos se podrían encontrar en una *villa* típica del *ager*. Hubo que esperar al final de los años setenta para que la *villa* fuera trabajada sistemáticamente por Guilherme Cardoso y José d'Encarnação. Probablemente construida durante el siglo I d.C. –tal y como apuntan los fragmentos de *terra sigillata* clara A-, esta *villa* tenía algunas espacios pavimentados con mosaicos policromos, hipótesis corroborada por el hallazgo de *teselae* exhumadas en el sitio. En cuanto a la *pars rustica*, fueron identificados ciertos silos y vasijas medievales que garantizan su reutilización durante los siglos posteriores a su construcción inicial. El análisis de estos materiales y los paralelismos con materiales recogidos en el Alentejo indica que se trataría de una producción regional, pero no necesariamente local. Los materiales arqueológicos fueron estudiados por Jeannette Nolen, que nos dejó una descripción muy detallada de los ocho ejemplares de pesas de telar que se encontraron en el sitio arqueológico (Nolen, 1988, pp. 92-93). En esta *villa* se encontraron otros materiales relacionados con este tipo de actividades, como pestañas de apertura y agujas de hueso, que indican que el lugar sería sede de actividades con cierto grado de sofisticación. Sin embargo, el bajo número de pesas de telar (Fig. 1), y las diferentes marcas que se encuentran en algunas de ellas, apuntan a que se trataría de una actividad doméstica para satisfacer las necesidades privadas de los propietarios (Nolen, 1988, pp. 67-68). También en la toponimia se pueden encontrar algunas claves para detectar actividades económicas en las *villae* de *Olisipo*, como por ejemplo ocurre con las actividades.



Fig. 1. Pesos de telar de la *villa* de Alto do Cidreira (Encarnação, José d' et al. 1982, p. 23, fig. 7)

Otra de las actividades de cierta importancia en el contexto de hábitat romano fue la metalurgia. Aunque no se encontraron rastros de herramientas de explotación en la región, el bronce y el hierro fueron los materiales que más presentes estuvieron en la actividad económica de *Olisipo* y sus alrededores, lo que evidencia una producción local. Distintos tipos de bisagras, clavos y otros materiales metálicos fueron recogidos en esta zona, lo que indica que estos objetos serían comunes materiales de construcción y herramientas. La producción de estos materiales sería ejecutada a nivel local y/o regional, dada su menor grado de especialización, utilizando los materiales más comunes en cada región. Hay varios ejemplos de instrumentos de metal que se encuentran en toda la región: en la *villa* de Freiria fueron identificados punzones de hierro y una aguja en bronce (Cardoso y Encarnação, 1994, p. 60); en Colaride se recogió un hierro de sujeción interpretado como parte de la estructura del techo de la unidad de preparación de las piedras extraídas de forma local (Coelho, 2002, p. 304); en la *villa* de Almoinhas en Loures fueron hallados instrumentos en hierro (principalmente) y clavos de bronce (anillos con espuelas) (Oliveira, 2001, p. 83) y las paredes de la necrópolis en Alenquer se recogieron más de 40 fragmentos de latón y 35 entre los cuales se podían enumerar objetos tales como clavos, elementos de sujeción y hebillas (Barbosa, 1970, p. 28).

En estas *villae* tenemos numerosas evidencias de objetos utilizados para la agricultura y el cultivo en San Miguel de Odrinhas y San Andrés Almoçageme, donde se encontraron molinos de peso (Brun, 1997, p. 64). El *horreum* y el *torcularium* excavados en la *villa* de Freiria muestran la evidencia de que se cultivaron cereales (Fig. 2). Además de los objetos citados anteriormente, otro indicio importante para reconstruir la actividad económica de estas *villae* son los *dolia*. Estos eran grandes

contenedores que se utilizaron para almacenar aceite de oliva, vino o cereales, que se enterraban en el suelo o colocados en graneros (Carvalho, 1999, pp. 375-379). En *Olisipo* su presencia está atestiguada por varios ejemplares en San Marcos, San Andrés Almoçageme, Frielas, Freiria o en Cidreira (Silva, 2002, p. 14).



Fig. 2. Vista general del *horreum* de la *villa* romana de Freiria (Salido Domínguez, 2015: fig. 10; retomado de Fabião 2006)

Un ejemplo paradigmático de este panorama es la *villa* de Freiria, ya que este sitio arqueológico permite un análisis muy detallado de las actividades económicas que se llevaron a cabo allí (Cardoso y Encarnaçao, 1995, p. 56). En esta *villa* se encontraron indicios de producción de cereales (almacenados en el granero), del cultivo del olivo (presente en los restos de la fábrica), de viticultura (un molino se dedicaría a esta producción), y también de ganadería (demostrada por la existencia de dos fuentes de agua potable y una zona que sería utilizado para fertilizar la tierra). Los restos arqueológicos y el mosaico indican que el sitio estuvo ocupado entre los siglos III y IV, aunque algunos fragmentos de terra sigillata apuntan a una posible ocupación hasta el siglo VII. Esta *villa* se benefició de la cercanía del río Trançao, y de las características inherentes a la fertilidad del suelo por el estuario del Tajo (Bugalhão, 2001, p. 34). La naturaleza fértil de la llanura y la explotación de los recursos naturales proporcionaron un conjunto de bienes que permitieron mantener un suministro regular a la ciudad de *Olisipo*, en su mayoría relacionados con la horticultura, cultivo de viñedos, olivos, higueras y cereales (Domergue, 1990, pp. 46-60). En *villa* de Freiria se encontró también un número importante de muy diversas

agujas de diferentes formas y tamaños, y también diversos materiales como el bronce y el hueso, lo que indica que habría una actividad textil relativamente diversa. En este lugar, donde se llevaron a cabo extensas excavaciones en la *pars fructuaria*, también se identificaron bebedores de los animales que estarían asociados con la actividad ganadera, que proporcionaría la materia prima esencial para la actividad textil (Cardoso y Encarnaçao, 1995, pp. 58-60).

Si en estos dos sitios –Alto Cidreira y Freiria- se encontraron evidencia de una actividad textil en relación con las necesidades domésticas, en otros lugares hay evidencias de que esto sería una actividad económica más importante. En Casais Velhos, una *villa* importante en Cascais, se encontró tanques revestidos de *opus signinum*. Aunque ahora es difícil determinar qué tareas diarias fueron realizadas en estos tanques, sin duda estarían asociadas a una actividad económica relativamente importante y no sólo para la producción de bienes de consumo interno. La ubicación de esta *villa* en un área a lo largo de la costa, donde abundaban los moluscos utilizados para la producción de tintas, cuyas conchas fueron encontradas entre los restos de las estructuras, plantea la posibilidad de que estos depósitos formaran parte de un complejo de colorante. Varios autores se han referido a este lugar precisamente para este propósito (Teichner, 2007, pp. 117-119). La otra posibilidad de utilización de esta estructura sería aquella que apunta a la producción de pescado, para la que también habría abundantes materias primas de la región (Lagóstena, 2001, p. 20). Otras estructuras también han sido identificadas, una de los cuales está asociada con un molino, con el respectivo tanque de sedimentación, el peso del *lagar* en piedra local y dos silos conectados con losas circulares. También había varias tumbas de enterramientos pertenecientes a tres áreas de necrópolis. Los principales hallazgos encontrados son, entre otras cosas, una aguja en bronce (Fig. 3), un aplique de forma zoomorfa de bronce de una alfalfa, fechado en el siglo III o IV, y monedas atribuidas a Flavio Julio Constancio II (317-361), Teodosio I el Grande (c.346-395), Constantino I el Grande (c. 271- 337) y Arcadio (c. 377-408), que sugieren una ocupación al final del Imperio Romano de Occidente. El debate sobre cuál de estas actividades se han desarrollado en la *villa* de Casais Velhos también se aplica a otros sitios como Cerro da Vila, en el Algarve, ya que los restos encontrados son incapaces de determinar qué tipo de producto sería fabricado.



Fig. 3. Aguja de bronce encontrada en la *villa* de Casais Velhos (<http://www.cascais.pt/patrimonio-arqueologico-villa-romana-de-casais-velhos>)

En el contexto del *municipium Olisiponense* había otros lugares que podrían haber desarrollado alguna actividad textil. En la *villa* de Almoinhos, en Loures, en los restos de la campaña de 1997, se encontraron depósitos que una vez más apuntan a una producción significativa. De nuevo no podemos afirmar con certeza qué actividad fue desarrollada en el sitio, pero la presencia de pesas de telar y otros instrumentos relacionados con los textiles pueden señalar el posible uso de estas estructuras para las actividades de teñido, aunque en la región también se pueden localizar importantes zonas destinadas al tratamiento de la sal, que también sugeriría la actividad conservera (Oliveira, 1998, p. 36). Así pues, tenemos una amplia gama de pruebas de que el tejido y el hilado fueron actividades perfectamente localizadas en asentamientos rurales mediante su uso cotidiano en época romana, ya que se trataba de una producción doméstica simple para la fabricación de prendas de vestir de los habitantes de la casa. Si, por el contrario, se pretendía convertir esa actividad en un recurso económico de mayor volumen, se podía utilizar recursos animales y marinos de la región. También debemos plantear la hipótesis de que, dependiendo de la época y la situación económica concreta, se podían desarrollar diferentes actividades económicas en las mismas estructuras. La producción de pescado preparado se limitaba a períodos en los que la pesca era posible. Durante el invierno, los tanques de salazón, posiblemente, podrían ser utilizados para otras actividades tales como el teñido, aprovechando las estructuras productivas durante todo el año. La investigación arqueológica puede, con el descubrimiento de más datos, validar o no esta posibilidad.

Recientemente algunos estudios han caracterizado de manera más específica ciertas particularidades de estas *villae* atlánticas (Rodríguez Martín y Carvalho, 2008). Los peristilos tienden a ser más pequeños, dando la impresión de que asistimos



Fig. 4. Panorámica de *villa* Cardilio, Torres Novas (Fotografía del autor)

a la transposición de un modelo perteneciente a la *domus* urbana, sin *impluvium* central. Entre las muestras recogidas hay una clara tendencia a seguir un prototipo determinado, que se generaliza en la fachada atlántica. Se trata de la construcción de un canal perimetral que remata en las cuatro alas del peristilo en exedra. Algunos ejemplos -*Villa* Cardilio (Torres Novas), Frielas (Loures), Freiria (Cascais) y Santo André de Almoçageme (Sintra)- se pueden agrupar en función de la aplicación específica de este modelo. En los peristilos de *villa* Cardilio (Fig.4) y Frielas las exedras consisten en un pequeño semicírculo inscrito en el canal perimetral (Silva, 2002, p. 16). En el caso de Freiria y Santo André de Almoçageme, la exedra ocupa casi toda la línea interior de canal. Hay que señalar que estas *villae* se sitúan en la misma área geográfica del *ager Olisiponense*, tratándose de un modelo importado de la *urbs* portuaria.

## 5. UN CASO DE ESTUDIO PARTICULAR: ARTISTAS, TALLERES Y MOSAICOS EN EL *AGER OLISPONENSE*

Una vez descrito el contexto general de la cultura material de las *villae* a partir de sus distintas actividades económicas, este último apartado se centrará en analizar de manera más detallada la realidad visual y material del mosaico como género artístico mejor conservado en estos asentamientos romanos. Al igual que los vestigios materiales comentados en el apartado anterior, también los mosaicos son un claro indicativo del estatus económico, cultural y social. Las grandes reformas urbanísticas llevadas a cabo en las ciudades hispanas durante los primeros días del Imperio presentaron modelos y formas arquitectónicas típicamente romanos, entre los que destacó el uso de mosaico (*opus tesellatum*). Este fenómeno también ocurrió en la ciudad de *Olisipo* y en su *ager* que, tras la concesión del derecho a la condición de *Municipium civium Romanorum* por Octaviano, aproximadamente en el 27 a.C., fueron objeto de una primera renovación urbana (García Moreno, 1986, pp. 99-104).

Las influencias artísticas de los mosaicos del *ager Olisiponense* se justifican a partir de las relaciones comerciales intensas de *Lusitania* con Italia, particularmente a través de la exportación de *garum* y minerales. El impacto de la tradición italiana es evidente en los primeros mosaicos de los centros prominentes de Hadrumetum (actual Sousse) y Thysdrus (actual El Djem), que muestran diseños geométricos en blanco y negro sin precedentes en la producción anterior de mosaico en el norte África. Por ejemplo, los mosaicos elaborados y policromados con composición en blanco y negro sobreviven en Thysdrus y un complejo de baños en el cercano Dar Zmela. Esta rápida transformación fue influenciada probablemente por la oferta abundante de la piedra caliza y del mármol coloreado que estaba disponible localmente. Sin embargo, de la decoración de edificios como los baños de Thysdrus también se deduce que los suelos de mosaico en blanco y negro siguieron produciéndose junto a los pavimentos policromos más elaborados hasta el siglo II d.C. La influencia de este

estilo africano llegó hasta *Lusitania* debido a las intensas relaciones comerciales, y fueron artesanos locales, en algunos casos itinerantes y sólo a partir del siglo II, los que comenzaron a desarrollar corrientes y matices regionales. Algunos de estos artesanos terminaron por asentarse en las ciudades, donde se crearon talleres, como debería haber ocurrido en *Olisipo*. Los ejemplos que tenemos a partir de los siglos II-III parecen seguir de cerca el estilo bicromático de origen italiano que llegó a la costa africana. Los ejemplos musivarios del *ager Olisiponense* denotan cierta dependencia de modelos clásicos con gran complejidad en su decoración floral (Álvarez Martínez y Nogales, 1994, p. 293).

La ausencia de actividad escultural no significa, sin embargo, la misma conclusión para otras actividades decorativas, tales como fabricación de teselas. La variedad de mosaicos que se encuentran en la ciudad y en el *ager* descrita por Maria Teresa Caetano (2006; 2007) demuestran la popularidad de esta forma de decoración. Si bien prácticamente todos los mosaicos conocidos en la región son simples, de tipo geométrico, sólo el mosaico de la *villa* de Oeiras contiene un elemento figurativo, (Gomes et al., 1996, pp. 378-386) (Fig. 5). Su producción requeriría la existencia de talleres y materias primas locales. Para probar esta existencia de producción local en la fabricación de los mosaicos, en la *villa* de Granja dos Serrões se encontró un espacio con miles de tesselas blancas, todavía en fase de elaboración, así como un conjunto de bloques de piedra caliza por el corte y virutas de roca, junto a un cincel utilizado para esta actividad. Es factible, por tanto, afirmar la existencia en esta *villa* de un taller que prepararía la piedra de la zona para ser utilizada como materia prima por artesanos en otros sitios municipales (Caetano, 2006: 31; 2007, p. 65).



Fig. 5. Reconstrucción del mosaico romano en la *villa* de Oeiras (Gomes et al., 1996, p. 378).

Otra prueba de la importancia de las materias primas extraídas en lugares concretos del contexto rural de *Olisipo* es el uso de teselas de piedra caliza en los mosaicos de la *villa* de Rabaçal (Caetano, 2007, p. 63), lo que nos indica que puede haber una industria emergente en el *ager* que se encargaba de suministrar material musivario a las regiones circundantes a una distancia considerable. Sin embargo, otra pista que apunta a la importancia de esta industria es el descubrimiento, en un naufragio cerca de la Berlengas, de un conjunto de teselas, que eran transportadas a una zona aún más distante (Caetano, 2007, p. 66). Así tenemos varias evidencias que apuntan a una relevancia no sólo local, sino también regional de esta actividad.

El análisis de los elementos arquitectónicos que se encuentran en la ciudad de Lisboa también ha planteado la posibilidad de la existencia de talleres locales, ya sea en la ciudad o en la explotación de canteras. El análisis de algunos capiteles y aras con la piedra caliza local que se encontró en Casa dos Bicos ilustra esta hipótesis y, aunque los modelos decorativos indican influencias importadas, su ejecución menos refinada puede indicar que se trata de una producción local (Fernandes, 1999, pp. 134-135). Las excavaciones arqueológicas en varios sitios de la región han permitido extraer algunos datos más sobre la explotación de otros recursos naturales. Por ejemplo, en la Quinta da Bolacha, en Amadora, tenemos una zona que fue explorada cerca de la *villa* con afloramientos de calcedonia, un raro mineral utilizado en adornos decorativos, y que podría haber sido una de las actividades en el contexto (Miranda, 1999, pp. 3-16).

Desde el siglo III las influencias artísticas del norte de África se hicieron más insistentes, ya fuera por las relaciones comerciales, o por la fijación de los modelos africanos en territorio peninsular (Balmelle 1985). En este sentido, la existencia de ánforas de aceite de oliva africanas, de los siglos III y IV, confirmarán las relaciones de *Olisipo* con el norte de África durante el Bajo Imperio (Mantas, 2007, p. 195). Según Bendala (1990, p. 238) “a comienzos del siglo II se encuentran todavía en África mosaicos de pavimento concebidos como una decoración de elementos geométricos que rodean cuadritos de tamaños diversos, imitando en ellos composiciones pintadas helenísticas y de tema mitológico”. Así, podemos apreciar cómo en los dos primeros siglos del Imperio los mosaicos en el Norte de África ya eran bastante conocidos e imitaban las composiciones helenísticas (como en el Mosaico de Thuburbo Majus, del siglo III). Esto dio lugar a la adopción de un estilo africano que se manifestó con especial atención en la musivaria. La composición unitaria de los pavimentos y la independencia con relación a los modelos pintados habían aparecido ya en Roma en los mosaicos negros con fondo blanco, que habían conocido su mayor momento de auge en el siglo II en la producción de las regiones donde los romanos habían dominado. La presencia de artistas locales, y ciertamente de calidad, en los talleres de mosaístas de África esta atestiguada, para los siglos III y IV, incluso fuera de las grandes composiciones. Es en este momento cuando comienza a verse un auge en cuanto a las obras artísticas musivarias tanto más cuanto por los artistas mosaístas que se encargan de hacer posible la fabricación de los mosaicos en los talleres de África.

Los mosaicos de esta cronología en el *ager Olisiponense* se caracterizaron por una decoración compleja en sus motivos geométricos, mediante composiciones alternativamente ortogonales con cuadrilóbulos y esvásticas, mostrando una clara africanismo. Al parecer el siglo III a. C. fue un siglo de transformaciones para el mosaico en las provincias africanas pues mientras en Roma seguía habiendo copias, los mosaicos africanos ganan color y ahora no se conforman con las repeticiones, ahora los mosaicos africanos son innovadores. Junto a esta influencia africana, podemos percibir un claro reflejo del estilo típico bajo imperial a través del *horror vacui*. A finales del siglo III y principios del IV, *Olisipo* se convirtió en una ciudad próspera, capaz de emanar cultura y de generar corrientes artísticas gracias a su importancia administrativa que le permitió integrar bajo su zona de influencia a *Ebora* (Évora) y *Ossonoba*.

En este contexto de finales del siglo III y principios de siglo IV se produjo un cambio en la vocación económica del *ager Olisiponense*, ya que contamos con muy pocas excavaciones en la *pars rustica* (Ripoll y Arce, 2001, pp. 34-37). Este fenómeno atiende a la crisis del siglo III, que llevó a las clases ricas a establecerse de forma permanente en su *villae*, donde quisieron implantar el *modus vivendi* urbano. Este fenómeno que caracteriza el Bajo Imperio contribuyó enormemente a la proliferación de pequeños talleres musivarios itinerantes, posiblemente algunos de ellos orientados a un entorno de creación familiar. En consecuencia, con la excepción de las teselas de pasta de vidrio, y otros materiales finos que se utilizaron con moderación (aplicados principalmente en mosaicos figurativos), la materia prima para la ejecución de las teselas se recogió en las proximidades de las *villae*, como en la *villa* de Rabaçal.

El modelo de organización de los talleres musivarios ha sido motivo de controversia en relación a su trabajo en las *villae* cercanas a *Olisipo*. En los primeros siglos de nuestra Era, la musivaria era un fenómeno eminentemente urbano, y parece que la itinerancia de los talleres se generó con la implementación de la agroindustria, en el contexto de la crisis del siglo III. Los talleres se hacían trasladar, aunque fuera temporalmente, a los lugares desde donde eran llamados, bajo el contexto de la urbanización de las zonas rurales. Este fenómeno dará lugar a la aparición de pequeños talleres de características familiares. Uno de los más controvertidos aspectos se refiere a la posible existencia de cartones, o modelos portátiles que en última instancia fueron utilizados por estos talleres. A pesar de las diferentes opiniones respecto a este asunto, creemos que existieron estos cuadernos de modelos que formarían el repertorio de un vasto programa iconográfico.

Los temas iconográficos que podemos encontrar en la mayoría del territorio de *Hispania* tienen claros paralelismos con aquellos que surgieron del contexto de *Emerita Augusta*. Correia encontró, por ejemplo, similitudes estilísticas entre las teselas de la zona sur del *conuentus Pacensis* con la *Colonia Aelia Augusta Itálica* (Correia, 2005, p. 130). En el territorio de *Olisipo* los mosaicos han sido descubiertos con capas de asentamiento relativamente pobre o incluso inexistente, como en el

caso de mosaicos construidos sobre arcilla compactada, como sucede en San Miguel de Odrinhas o en la *villa* de San Andrés Almoçageme (Caetano, 2008, pp. 46-50). En cualquier caso, cada tesela constituía casi un caso aislado, ya que la técnica de construcción del mosaico teselado era adaptada a las circunstancias locales particulares. Estos hallazgos coinciden con la demanda insistente de mosaicos entre el siglo III y principios del V, un fenómeno que ha contribuido a la adopción de construcciones menos caras y de métodos más rápidos con el fin de servir a una demanda cada vez más sofisticada (López y Rodríguez Martín, 2001, pp. 145-149).

La obtención de la materia prima para la ejecución de las teselas también resulta una cuestión abierta para la historiografía actual. La opinión común es admitir que los artistas del mosaico solamente emplearon piedras locales obtenidas en canteras alejadas de las propias *villae* (Lancha, 1994, p. 415), llegando incluso a argumentar que, en determinadas condiciones, las piedras se buscaron a más de 100 km de la obra (Ramallo, 1985, p. 75). Sin embargo, dado el pragmatismo romano y la grandeza de esta industria, parece incongruente que esta hipótesis tuviera éxito. Tomando como ejemplo las circunstancias particulares de *villa* de Rio Maior, donde se recogieron restos de un taller musivo (Fig. 6), Oliveira sostiene que las piedras para la fabricación de teselas pueden haber sido recogidas en un radio de 3.2 km (Oliveira, 2001, p. 60). Sin embargo, somos de la opinión de que algunos de los mosaicos estaban realizados con piedra caliza de la zona la antigua *Olisipo* (Oliveira, 2001, pp. 67-74). Esta hipótesis viene reafirmada por el hallazgo de miles de teselas de color blanco en un compartimento sellado de la *pars rustica* de *villa* de Granja de Serrões (Sintra). En 1994 aparecieron muchas teselas en esta *villa*, junto con bloques de piedra caliza, y virutas pequeñas resultantes del adelgazamiento de la piedra, que constituyen elementos que nos permiten reconocer que allí existió un taller, probablemente entre los siglos III y IV (Caetano, 2006, p. 27).



Fig. 6. Teselas recogidas en *villa* de Rio Maior (Fotografía del autor)

A pesar de la influencia africana evidente en los bajos mosaicos imperiales del *municipium Olisiponense*, la producción de mosaicos de esta zona parece haber mantenido un eclecticismo muy singular, con influencias de diferentes orígenes en el siglo IV, por ejemplo en la *villa* de San Miguel de Odrinhas (Sintra). El mosaico en Odrinhas se articula en paneles yuxtapuestos que alternan el nudo de Salomón y trenzas cuadrilobuladas (Almeida, 1962, p. 7). En las provincias occidentales de *Hispania*, los primeros ejemplos de mosaicos en suelo con este esquema compositivo datan del siglo II. En *Augusta Emerita* encontramos este esquema utilizado en el relleno de pequeñas partes secundarias del mosaico del peristilo de la “Casa del Mitreo”, que data de finales del siglo II. Tanto en el Norte de África como en las provincias occidentales, este esquema se sigue utilizando en el siglo III (en el siglo II en ejemplares de Acholla, Bulla Regia y Utica; Djemila, del siglo III; Hippo y un segundo de Utica, que se datan en el IV). El único ejemplo conocido hasta la fecha en territorio portugués lo encontramos en el mosaico de una habitación de la *villa* de Pisões (Beja), en la primera mitad del siglo IV. En cuanto al motivo decorativo del cuadrilóbulo trenzado también ha sido encontrado en el mosaico de la *villa* de Oeiras, del siglo IV.

Los mosaicos de San Miguel de Odrinhas representan el conjunto musivario más conocido del *ager Olisponense*. Sin embargo, una lectura iconográfica de este mosaico resulta pertinente en la medida que nos daría una lectura visual más amplia en relación a los demás restos musivarios de la zona, pudiendo así establecer categorías generales específicas. El principal mosaico de la *villa* se encuentra en la estructura absidal sudeste y consiste en un régimen ordinario de cuadrados yuxtapuestos (Fig. 7), una rotación relativa con el nudo de Salomón y trenzas cuadrilobuladas, que permanecen cubiertas con pequeños motivos decorativos, lo que refleja, de manera inequívoca, el *horror vacui* que caracterizó la estética romana en época Bajo Imperial (Maciel, 1999, pp. 76-88). Destaca la pobreza de su paleta cromática, compuesto por teselas de color blanco, amarillo, rojo y negro, gradualmente irregulares y cuyas dimensiones oscilan entre 1,3x1cm/1x0,8 cm. Incluso con respecto a los aspectos morfológicos, debe tenerse en cuenta el hecho de que el mosaico se habría instalado casi directamente sobre el suelo bien compactado.

## 6. CONCLUSIONES

La cultura visual resultante de las *villae* del *ager Olisponense* muestra de manera evidente la realidad artística, social y económica de la zona. Los vestigios de cultura material analizados en las *villae* rurales evidencian una actividad económica elevada durante la época de ocupación romana. Los objetos analizados en este trabajo –como los pesos de telar o las agujas de bronce- responden a la realidad comercial propia de la provincia de *Lusitania*: una provincia con una economía basada en un alto porcentaje en el trabajo de los cereales, el olivo, la viticultura, y la



Fig. 7. Mosaico con motivos geométricos en San Miguel de Odrinhas (Fotografía del autor)

ganadería. Estos objetos más destinados a la producción de ganancias económicas conviven en algunas *villae* con los mosaicos –destinados más a la ornamentación y al embellecimiento del espacio privado-. La cultural visual musivaria muestra un claro predominio de los mosaicos geométricos sobre los figurados, lo que atiende a una clara huella de africanismo en los siglos II-III. Así, los mosaicos del *ager Olisiponense* se caracterizan por la adopción de esquemas decorativos sencillos, en los que predomina la compartimentación de los paneles en campos geométricos. El lenguaje artístico empleado es poco variado, y conviven pacíficamente viejos y nuevos motivos decorativos formando composiciones geométricas y vegetales únicas, revelando en ocasiones un cierto gusto barroquizante. La itinerancia de los talleres que trabajaban en el *ager*, y la existencia de *villae* en las que se producía la materia prima de las teselas, demuestra que el uso del mosaico estaba generalizado. A partir de finales del siglo III las *villae* de la costa atlántica comenzaron a tener nuevos elementos arquitectónicos que respondían a una nueva realidad material y cultural. En *Olisipo* y en su *ager* –a pesar de la crisis que removió el Imperio en el siglo III- se mantuvo un cierto *status quo*, que justifica la continuidad que daría forma al carácter de los mosaicos y la cultura de la región. Las particularidades culturales y materiales atlánticas de *Olisipo* y su *ager* deben ser entendidas –tal y como hemos expuesto desde el punto de vista de su singularidad como región limítrofe del Imperio, en el mismo sentido que otras regiones que compartían dicha peculiaridad como Britania.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

Alarcão, Adília y Mayet, Françoise (1990). *As ânforas lusitanas. Tipologia, produção, comércio (actas da mesa-redonda de Conimbriga, 1988)*. Paris: E. De Boccard.

Alarcão, Jorge de. (2002). *O domínio romano em Portugal*. Lisboa: Forum da História.

Alarcão, Jorge de. (2006). As vias romanas de Olisipo a Augusta Emerita. *Conimbriga*, n. 45, pp. 211-251.

Almeida, Fernando de (1962). Notícia de mosaicos romanos em Odrinhas. *Revista de Guimarães*, n. 72 (1-2), pp. 5-9.

Álvarez Martínez, José María y Nogales, Trinidad (1994). Algunas consideraciones sobre la decoración de *villae* del *Territorium Emeritense*: musivaria y escultura. En Gorges, Jean-Gérard y Salinas, Manuel (coord.). *Les campagnes de Lusitanie romaine*. Madrid/Salamanca, pp. 293-294.

Balmelle, C. et alii (1985). *Le décor géométrique de la mosaique romaine*. París: Picard.

Barbosa, Ernani (1970). Notícia de alguns achados romanos no concelho de Alenquer. *Actas Memórias do 1º Congresso Nacional de Arqueologia*. Lisboa, pp. 27-33.

Bendala, Manuel (1990). *El arte romano*. Madrid: Anaya.

Brito, Soeiro de (1993). *Portugal perfil geográfico*. Lisboa: Editorial Estampa.

Brogliolo, Gian Pietro (1996). *La fine delle ville romane: trasformazione nelle campagne tra tarda antichità e Alto Medioevo*. Mantua: Documenti di Archeologia 11.

Brun, Jean-Pierre (1997). Production de l'huile et du vin en Lusitanie Romaine. *Conimbriga*, n. 36, pp. 45-72.

Bugalhão, Jacinta (2001). *A indústria romana de transformação e conserva de peixe em Olisipo: Núcleo Arqueológico da Rua dos Correeiros*. Lisboa: IPA.

Byrne, Inês (1992): A rede viária da zona oeste do município olisiponense (Mafra e Sintra). *Al-madan*, n. II (2), pp. 41-47.

Caetano, Maria Teresa (2006). Mosaicos de *Felicitas Iulia Olisipo* e do seu *ager*. *Revista de História da Arte*, n. 2, pp. 23-35.

Caetano, Maria Teresa (2007). *Opera mvsiva*: uma breve reflexão sobre a origem, difusão e iconografia do mosaico romano. *Revista de História da Arte*, n. 3, pp. 53-83.

Caetano, Maria Teresa (2008). Mosaicos da Villa Romana de São Miguel de Odrinhas. Contributos para uma Nova Leitura. *Revista de História da Arte*, n. 6, pp. 43-59.

Cardoso, Guilherme y Encarnaçao, José d' (1995). A villa romana de Freiria (Cascais) e o seu enquadramento rural. *Revista de Arqueologia da Assembleia Distrital de Lisboa*, n. 2, pp. 51-62.

Carvalho, António (1999). Evidências arqueológicas da produção de vinho nas *villae* romanas do território português. En Rodríguez Martín, Francisco y Gorges, Jean-Gérard (coord.). *Économie et territoire en Lusitanie romaine*. Madrid: Casa de Velázquez, pp. 361-390.

Chic García, Genaro (1995). Roma y el mar: del Mediterráneo al Atlántico. En: Troncoso, V. (coord.). *Guerra, exploraciones y navegación del mundo Antigua a la edad moderna (Ferrol, 1994)*. Coruña: Universidade da Coruña, pp. 55-89.

Coelho, Catarina (2002). Estudo preliminar da pedreira romana e outros vestígios identificados no sítio arqueológico de Colaride. *Revista Portuguesa de Arqueologia*, n. 5 (2), pp. 277-323.

Correia, Miguel (2005). Novos dados para a Carta Arqueológica do Concelho de Alcochete. *Al-madan*, n. II (13), pp. 130-132.

Delicado, Alda (2011). *Contributo para a caracterização do Mundo Rural olisiponense*. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Domergue, Claude (1990). *Les mines de la péninsule ibérique dans l'Antiquité romaine*. París: Ecole Française de Rome.

Edmondson, Jonathan (1987). *Two Industries in Roman Lusitania – Mining and Garum production*. Oxford: BAR International Series 362.

Encarnação, José d'. et al., (1982). A Villa romana do Alto do Cidreira em Cascais. *Arquivo de Cascais - Boletim Cultural do Município*, pp. 9-27.

Erdkamp, Paul (1999). Agriculture, underemployment and the cost of rural labour in the Roman world. *The Classical Quarterly*, n. 49 (2), pp. 556-572.

Étienne, Robert y Mayet, Fleischner (2003-2004). La place de la Lusitanie dans le commerce méditerranéen. *Conimbriga*, n. 32-33, pp. 201-218.

Fabião, Carlos (1999-2000). Estudar o mundo rural na Antiguidade. *A Cidade – Revista Cultural de Portalegre*, p. 7-12.

Fabião, Carlos. (2006). *A herança romana em Portugal*. Lisboa: Correios de Portugal.

Fabião, Carlos. (2009). A dimensão atlântica da Lusitânia: periferia ou charneira no imperio romano. En Gorges, Jean-Gérard (coord.). *Lusitânia Romana - entre o mito e a realidade - Actas da VI mesa redonda internacional sobre a Lusitânia Romana*. Cascais: Câmara Municipal, pp. 53-74.

Faria, António (1995). Plínio-o-Velho e os estatutos das cidades privilegiadas hispano-romanas localizadas no actual território português. *Vipasca*, n. 4, pp. 89-99.

Fernandes, Lídia (1999). Elementos arquitectónicos de época romana da Casa dos Bicos – Lisboa. *Conimbriga*, n. 38, pp. 113-135.

Fernandes, Rosado (1984). Os ventos, as éguas da Lusitânia e os autores gregos e latinos. *Euphrosyne*, n. 12, pp. 53-77.

Fulford, Michael (1987). Economic interdependence among urban communities of the roman Mediterranean. *World Archeology*, n. 19 (1), pp. 58-75.

García Moreno, Luis (1986). Las transformaciones de la topografía de las ciudades en Lusitania en la Antigüedad Tardía. *Revista de Estudios Extremeños*, n. 63, pp. 97-114.

Gomes, Mário et al., (1996). O mosaico romano de Oeiras. Estudo iconográfico, integração funcional e cronologia. *Estudos Arqueológicos de Oeiras*, n. 6, pp. 367-406.

Gorges, Jean-Gérard (1979). *Les villas hispano-romaines: inventaire et problématique archéologiques*. París: Centre Pierre Paris.

Guerra, Amílcar (2003). Algumas notas sobre o mundo rural do território olisiponense e as suas gentes. En Ramos dos Santos, António (coord.). *Mundo Antigo Economia Rural*. Lisboa: Colibri, pp. 123-150.

Guerra, Amílcar (2009). A propósito do topónimo “Oeiras”: algumas considerações lingüísticas e históricas. *Estudos arqueológicos de Oeiras*, n. 17, pp. 595-605.

Lagóstena, Lázaro (2001). *La producción de salsas y conservas de pescado en la Hispania Romana*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Lancha, Janine (1994). Les mosaïstes dans la partie occidentale de l’empire romain. *Cuadernos Emeritenses*, n. 8, pp. 119-136.

Lancha, Janine (2004). De nouvelles données sur les mosaïstes itinérants en Lusitanie. En: Gorges, J.G. et al., (coord.). *V Mesa Redonda Internacional sobre Lusitania Romana: Las comunicaciones (Cáceres 2002)*. Madrid: Ministerio de Cultura, pp. 409-426.

López, Jorge y Rodríguez Martín, Francisco (2001). El “final” de las *villae* en Hispania. I: la transformación de la *pars urbana* durante la Antigüedad Tardía. *Portugalia*, n. 22, pp. 137-191.

Maciel, Justino (1999): *A Antiguidade Tardia no “Ager” Olisiponense: O Mausoléu de Odrinhas*. Oporto: Centro de Estudos de Ciências Humanas.

Mantas, Vasco (1999). As *villae* marítimas e o problema do povoamento do litoral português na época romana. En Gorges, Jean-Gérard y Rodriguez Martín, Francisco (coord.). *Économie et territoire en Lusitanie romaine*. Madrid: Casa de Velázquez, pp. 135-156.

Mantas, Vasco (2002-2003). O Atlântico e o Império Romano. *Revista Portuguesa de História*, n. 36 (2), pp. 445-467.

Mantas, Vasco (2007). As relações europeias do território português na época romana, *Estudos Arqueológicos de Oeiras*, n. 15, pp. 183-208.

Mattoso, José et al., (2010). *Portugal – O Sabor da Terra*. Lisboa: Temas e Debates.

Miranda, Jorge (1999). *Villa romana da Quinta da Bolacha*. Amadora: Gabinete de Arqueologia Urbana.

Naveiro López, Juan (1991). *El Comercio Antiguo en el N.W. Peninsular. Lectura Histórica del Registro Arqueológico*. A Coruña: Museu Arqueológico.

Nolen, Jeannette (1988). A villa romana do Alto do Cidreira (Cascais) - os materiais. *Conimbriga*, n. 27, pp. 61-140.

Oliveira, Ana (1998). A villa romana das Almoinhas (Loures) no contexto da presença romana no concelho de Loures. En De Oliveira, Ana et al., (coord.). *Da vida e da morte: os romanos em Loures*. Loures: Museu Municipal de Loures, pp. 29-41.

Oliveira, Ana (2001). A villa das Almoinhas (Loures, Portugal). Apresentação dos trabalhos desenvolvidos entre 1995 e 1996. *O Arqueólogo Português*, n. IV (19), pp. 65-94.

Pereira, Ana (2003). *Diversidade do meio físico e recursos naturais in Atlas da área metropolitana de Lisboa*. Lisboa: A.M.L.

Ramallo, Sebastián (1985). Nuevos mosaicos en el área de Cartagena. En: *Mosaicos romanos: actas de la I Mesa Redonda Hispano-Francesa sobre Mosaicos Romanos habida en Madrid en 1985*. Madrid: Ministerio de Cultura, pp. 67-83.

Ramos-Pereira, Ana (2003). Geografia Física e Ambiente – Diversidade do Meio Físico e Recursos Naturais. En Tenedório, José Antonio (coord.). *Atlas da Área Metropolitana de Lisboa*. Lisboa: Área Metropolitana de Lisboa, pp. 47-65.

Ribeiro, José Cardim (1990). Romanização e Romanidade na Zona W do Município Olisiponense. *Jornal de Sintra* (27 de Outubro a 23 de Março).

Ribeiro, Orlando (1998). *Portugal - O Mediterrâneo e o Atlântico*. Coimbra: Livraria Sá da Costa Editora.

Ripoll, Gisela y Arce, Javier (2001). Transformación y final de las *villae* en Occidente (siglos IV-VIII). Problemas y perspectivas. *Arqueología y Territorio Medieval*, n. 8, pp. 21-54.

Rodríguez Martín, Francisco y Carvalho, António (2008). Torre Águila y las villas de la Lusitania interior hasta el occidente atlántico. En Fernández Ochoa, Carmen et al., (coord.). *Las villae tardorromanas en el occidente del Imperio: arquitectura y función IV Coloquio Internacional de Arqueología en Gijón edición*. Gijón: Ediciones Trea, pp. 301-345.

Salido Domínguez, Javier (2015). Los graneros sobrelevados rurales en la Hispania romana: materiales y técnicas constructivas. *Arqueología de la Arquitectura*, n. 12: e027.

Silva, Ana (2002). A villa de Frielas: Tempo, Espaço e Funcionalidade. *Arqueología como Documento*, pp. 11-20.

Teichner, Félix (2007). Casais Velho (Cascais), Cerro da Vila (Quarteira) y Torreblanca del Sol (Fuengirola): factorías de transformación de salsas y salazones de pescado o de tintes? En Lagóstena, Lázaro et al., (coord.). *Cetariae 2005 - Salsas y salazones de pescado en occidente durante la Antigüedad*. Oxford: BAR Internacional series, 1689, pp. 117-125.

Villanueva Acuña, María (1994). Aspectos de la organización económica de las *villae* de Hispania. *Espacio, Tiempo y Forma*, SERIE II: Historia Antigua, n. 7, pp. 105-139.



# **Memoria histórica militar en Colombia**

Alberto Castillo Castañeda  
Universidad Santo Tomás (Colombia)



## Memoria histórica militar en Colombia<sup>1</sup>

### Military historical memory in Colombia

Alberto Castillo Castañeda<sup>2</sup>

Universidad Santo Tomás (Colombia)  
alberto.castillo@usantotomas.edu.co

Fecha de recepción: 19/06/2017

Fecha de aceptación: 05/09/2017

“(...) ahora es la hora de recostar un taburete a la puerta de la calle y empezar a contar desde el principio los pormenores de esta conmoción nacional, antes de que tengan tiempo de llegar los historiadores”. (*Los funerales de la Mamá Grande*, Gabriel García Márquez)

#### Resumen

El siguiente trabajo intenta abordar de manera descriptiva la Memoria Histórica Militar en Colombia con el objetivo de poder determinar cuál será su conformación y llegar a establecer una posible categorización de la misma por medio del análisis crítico de entrevistas en profundidad semiestructuradas logrando identificar los lugares comunes que podrían establecer límites y alcances tanto de la temporalidad como del espacio social. En este sentido, en primer lugar, se hace una aproximación conceptual y teórica a la memoria histórica para introducir los niveles de memoria. Posteriormente, en segundo lugar, se hace un análisis de las herramientas jurídicas nacionales e internacionales del Derecho a la Memoria y especialmente, se hace énfasis en el Deber de Memoria de las Fuerzas Militares como organismo público. Finalmente, a partir de una posible categorización se intentará determinar los

---

1. El siguiente trabajo es producto de investigación del proyecto Justicia transicional, Comisiones de la verdad y Fuerzas Militares. Agradezco los aportes y comentarios de los pares evaluadores y del CR. (RA) Carlos Arturo Velázquez.

2. Decano Académico de la Facultad de Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Asesor del Departamento Jurídico del Ejército en el área de Memoria Histórica y Contexto. Investigador Asociado del Instituto Complutense de Estudios Internacionales (España). alberto.castillo@usantotomas.edu.co - albertocastillo@icei.ucm.es *El presente trabajo es de exclusiva responsabilidad del autor y sus opiniones no comprometen a otra persona o institución alguna.*

niveles de la memoria institucional, con sus potencialidades y limitaciones, para responder qué memoria histórica militar se está construyendo en Colombia para preservar su identidad e integridad.

**Palabras claves:** Memoria histórica militar; Conflicto colombiano; Deber de memoria; Derecho a la verdad; Historia; Lugares de memoria.

### **Abstract**

The next paper tries to approach in a descriptive way the Military Historical Memory in Colombia so it can determine which will be its' conformation and establishes a possible categorization of the same by using critical in-depth and semi-structured interview analysis, getting to identify common places that could establish bounds and scopes both temporality and social space. In this sense, in first place, it made a conceptual and theorist approximation to the historical memory to introduce the memory levels. Later, in a second place, it made an analysis of the national and international legal tools of the Right to Memory and especially, it puts emphasis on the Military Forces Duty of Memory as a public organism. Finally, from a possible categorization it will be tried to determine the institutional memory levels, with its' potentialities and limitations, to answer what military historical memory is being built in Colombia to preserve its' identity and integrity.

**Keywords:** Military historical memory; Colombian conflict; Duty of memory; Right to the Truth; History; Places of memory.

**Para citar este artículo:** Castillo Castañeda, Alberto (2018). Memoria histórica militar en Colombia. *Revista de humanidades*, n. 33, pp. 37-62, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

**Sumario:** 1. Exordio a la memoria histórica: una aproximación conceptual. 2. Memoria entre memorias: la memoria colectiva. 3. Evolución del derecho a la memoria en Colombia. 4. La memoria histórica militar colombiana como deber de memoria. 5. La construcción de la memoria histórica militar en Colombia. 6. Categorización de la Memoria Histórica desde un relato Militar. 7. Conclusiones.

## 1. EXORDIO A LA MEMORIA HISTÓRICA: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

La memoria histórica como concepto parte de la conjunción de dos palabras que, en sí mismas, determinan lógicas específicas que se diferencian a raíz de su propio bagaje etimológico. Es necesario recalcar que, memoria proviene del latín *memor* que evoca al que recuerda. La Real Academia Española define el recuerdo como la “memoria que se hace o aviso que se da de algo pasado o que ya se habló y también, evoca al objeto que se conserva para recordar a una persona, una circunstancia, un suceso” (RAE, 2016). Con lo anterior, se desea expresar que la memoria está estrechamente vinculada con el recuerdo; dicho de otra manera, el recuerdo conlleva un proceso de construcción cognitiva que se desarrolla en nuestro cerebro con base

en percepciones acumuladas a través de nuestros sentidos como seres humanos. En otras palabras, los recuerdos terminan diferenciándose según el sujeto que lleve a cabo este proceso psíquico de rememorar.

Autores como Maurice Halbwachs (1995, p. 210) establecen que el recuerdo es “una reconstrucción del pasado con la ayuda de datos tomados prestados al presente y preparada, además, por otras reconstrucciones hechas en épocas anteriores de donde la imagen de antaño ha salido ya muy alterada”. Por otra parte, en cuanto a la historia, esta se construye como una ciencia social fundamentada en un paradigma científico que busca, a través de métodos y técnicas sistematizadas, el estudio del pasado y la recopilación de los hechos. En sintonía con lo anterior, se establece una brecha en torno a la reducción de la historia a la narración de los hechos en términos comparables para conseguir una visión resumida del pasado (Halbwachs, 1995, p. 217). En efecto, las diferencias entre memoria e historia son palpables dentro de la misma concepción y objetivos que persiguen cada una de ellas; por una parte, la historia busca segmentar y parcelar el estudio de los hechos y su estudio se realiza con distancia entre el investigador y su objeto de estudio, buscando ser objetivo e imparcial. Por otro lado, la memoria abarca un *continuum* de recuerdos que vienen canalizados a través de los grupos sociales e implica una participación activa de los agentes de memoria. En resumen, historia solo podría existir una, en cambio, memorias podrían existir tantas como individuos o grupos concurren en la actualidad.

Simultáneamente, Pierre Nora (1984 citado en Baer, 2010, p. 135) coincide con el planteamiento de Halbwachs en la diferenciación entre memoria e historia, toda vez que, la historia debe contar con una separación analítica del objeto de estudio, por lo cual, deberá construirse sobre la base de los hechos y de manera generalizada. Así pues, Jean-Pierre Rioux (1997) resume de manera clara que el historiador no es un memorialista, en cambio, “su voluntarismo crítico y su obsesión científica erigen a distancia un tema de estudio que en seguida él modelara a su antojo y con sus reglas, destruyen el recuerdo-fetiche, desenmascaran a la memoria sacándola de sus espacios naturales”. El caso contrario ocurre con la memoria, que debe ser referida a un grupo específico, por lo cual, es dinámica, puntual y sacrificadoria.

En resumen, como lo señala María García Alonso (2012, p. 243) la memoria actúa como la narrativización del recuerdo que ha sido elaborado de manera individual con distintos materiales sensoriales y puede ser transmitida por tradición oral o escrita. A pesar de que la memoria como concepto ha venido siendo usado desde la antigua Grecia y Roma -sobre todo asociado a la idea de rememoración y memorización-, la noción de memoria de la sociedad relacionada con procesos sociales y políticos es bastante reciente (Baer, 2010). Finalmente, es necesario recalcar que el recuerdo es un proceso individual cognitivo que realiza cada persona desde su propia percepción sensitiva y, por otro lado, la memoria se enmarca como un proceso social y compartido, por lo cual, deberá ser entendido como colectivo. Por consiguiente, la memoria histórica es un tipo de relato que incluye elementos políticos y sociales de una comunidad.

## 2. MEMORIA ENTRE MEMORIAS: LA MEMORIA COLECTIVA

Al hablar de memoria es importante centrarse específicamente en la memoria colectiva toda vez que al evocar un hecho que por su naturaleza hace parte de un grupo, se realiza desde el punto de vista de esa colectividad, por lo cual, es en esos momentos en donde estamos brindándole un carácter social y compartido a dicho recuerdo a través de la interacción del grupo. En realidad, no se puede entender una memoria histórica que no sea colectiva, es decir, que no esté enmarcada en un contexto social de un determinado grupo, aunque pueda terminar siendo diferente de la historia oficial.

La noción de memoria colectiva conlleva un componente fundamentalmente práctico, puesto que instituye varias formas de conciencia del pasado -incluyendo el olvido- que terminan siendo compartidas por varios individuos a través de percepciones fundamentales (Candau, 2002). Dicho brevemente, la memoria colectiva no resulta ser un compendio de recuerdos o memorias individuales, más bien, termina enmarcándose como el constructo colectivo que realiza un grupo por medio de las percepciones dentro de su propio marco social referencial intersubjetivo. Así pues, es a través de las distintas relaciones y narrativas que se construye conjuntamente la memoria grupal, tal como sucede con la construcción de los mitos o leyendas en un grupo social. Indiscutiblemente, la memoria colectiva cuenta con una entidad propia y su existencia no está vinculada a las memorias individuales o a los individuos, más bien depende de las interacciones intersubjetivas, de los marcos sociales y de las relaciones de poder en la comunidad, tal como se puede observar en el gráfico 1.

En pocas palabras, un sujeto cuenta con una memoria individual que a través de sus procesos psíquicos establece una selección, descripción e interpretación autónoma de sus recuerdos tomando en consideración sus propios marcos individuales. Este mismo sujeto hace parte de una comunidad y en su proceso de relacionamiento e interacción con otras personas encuentra escenarios de marcos sociales vinculados por medio de factores comunes –valores, creencias y condicionantes- que brindan una interpretación socio-cultural de dichos recuerdos, que, a su vez, potencia y consolida la existencia de dicho grupo social. Al final, el grupo social construye la realidad sobre la base de luz que proyecta sobre los recuerdos que termina conservando y, por tanto, se establece una oscuridad en los elementos que no considera relevante hasta que la interpretación socio-cultural así lo considere.

A partir de lo anterior, se induce que la memoria colectiva se construye desde un presente que observa un pasado a partir de una interpretación socio-cultural resultante de la interacción de los sujetos en comunidad que determinan los valores sobre los cuales se hará la lectura del recuerdo. Joël Candau (2002) resume claramente esta idea cuando establece que “la memoria colectiva es más la suma de los olvidos que la suma de los recuerdos pues, ante todo y esencialmente, éstos son el resultado de una elaboración individual, en tanto que aquellos tienen en común, precisamente, el haber sido olvidados”.

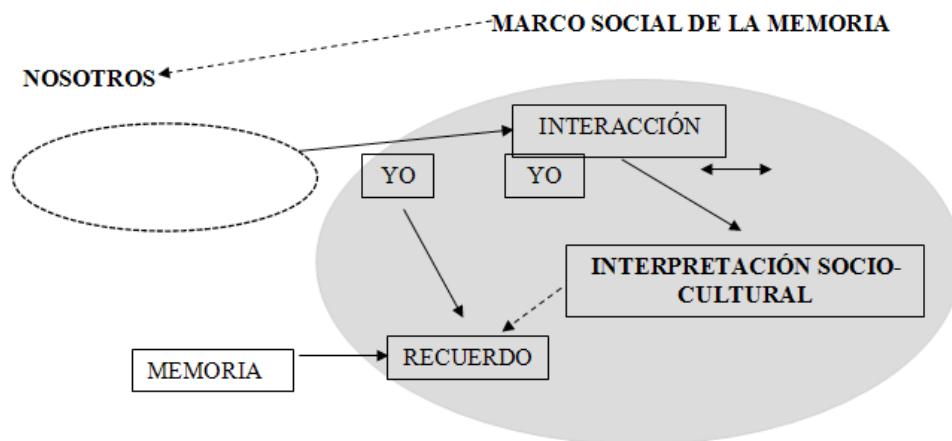


Gráfico 1. Marco de conformación de la memoria social

Es necesario recalcar que, el olvido puede llegar a constituirse también como aquel debilitamiento del marco referencial a partir del desvanecimiento del marco social vivido. Considerando la idea del olvido como la consolidación del deterioro del marco social en el cual se encuentra fundamentada la memoria colectiva, se genera pues que los grupos sociales dejan de compartir y repetir, dejan de rememorar y recordar. A partir de este postulado, se retoma el planteamiento de Elizabeth Jelin (2001, pp. 29-30) quien señala que la memoria es selectiva debido a que conlleva un olvido necesario para la sobrevivencia bien sea individual o grupal, asimismo, al igual que la memoria, no se puede hablar de un único olvido, sino que en cambio existen multiplicidad de situaciones en las cuales se manifiestan los olvidos y silencios.

Por lo tanto, la memoria colectiva consistirá en recuperar aquellos hechos que han marcado el curso de la historia de los grupos sociales implicados y que terminarán como recuerdos comunes, motivos de fiestas, ritos y celebraciones públicas (Halbwachs, 2004; Ricoeur, 1999, p. 19) Así pues, la importancia de la memoria y el olvido reside en el uso que se le brinda desde un enfoque político, toda vez que los grupos sociales realizan la trasmisión de su memoria para preservar y reproducir su marco social convirtiéndolo en un interés propio de supervivencia y fortalecimiento de la identidad. Así, como afirmaba Cabrera Suárez (2013) el olvido histórico es el gran aliado de la violencia y en el mismo sentido, es la memoria la que lograría neutralizarla.

De manera que la memoria termina constituyéndose como un elemento fundamentalmente político, toda vez que las diferentes memorias de los grupos sociales entraran en contraposición unas con otras para lograr mantener su identidad y no terminar opacadas ante la consolidación de memorias hegemónicas y unilaterales que impongan solo una versión de los hechos y excluyan los diferentes contextos

socio-culturales existentes en la sociedad. De lo anterior, es que reside la importancia de construir una memoria histórica desde los diferentes actores del conflicto armado interno colombiano y en especial, desde las Fuerzas Militares Colombianas, no sólo para ofrecer el recuerdo del contexto a partir de la interpretación socio-cultural de la institución sino también para contribuir a la verdad sobre el conflicto.

### 3. EVOLUCIÓN DEL DERECHO A LA MEMORIA EN COLOMBIA

El derecho a la memoria en Colombia ha venido forjando sus cimientos a través de la recopilación de sus propias experiencias y especialmente, focalizando su quehacer en la intención de salvaguardar los derechos humanos y como elemento fundamental, la centralidad de la víctima como sujeto de derecho. En este sentido, empieza a tener una importante relevancia dentro de las dinámicas de reparación simbólica de las víctimas a través del derecho a la verdad y, por tanto, la memoria se erige como un instrumento fundamental para poder evitar la repetición de dichos actos. Además, como lo señala Millard (2014) el derecho a la memoria se entiende como “el conjunto de normas y políticas públicas destinadas a dar cuenta de la violación de los derechos humanos que han precedido”.

Avanzando en nuestro razonamiento, se puede inferir que dentro del proceso de consolidación del Derecho a la Memoria en Colombia se ha seguido un camino resultado de la evolución normativa nacional e igualmente, se han extraído elementos de la experiencia jurisprudencial internacional. En otras palabras, con la Ley 975 del 25 de julio de 2005<sup>3</sup>, conocida como la Ley de Justicia y Paz, se hace una primera aproximación a la reparación simbólica a las víctimas por medio de sus artículos cuarto y octavo. En este sentido, el artículo cuarto establece el derecho a la verdad, la justicia, la reparación, el debido proceso y las garantías judiciales. Asimismo, el artículo octavo define la “reparación simbólica como toda prestación realizada a favor de las víctimas o de la comunidad en general” por lo cual, asegura la preservación de la memoria histórica con el objetivo de lograr la “no repetición de los hechos victimizantes, la aceptación pública de los hechos, el perdón público y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas”.

En consonancia con los dos artículos anteriormente mencionados de la ley 975 de 2005 que prevén el tratamiento de la memoria histórica como una forma de reparación simbólica para lograr la no repetición y la dignificación de las víctimas, se instituyó la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) que dentro de sus funciones se encontraba la de presentar un informe público sobre las razones para el surgimiento y evolución de los grupos armados ilegales.

---

3. Para ampliar la información véase la Ley 975 de 2005 en <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley975de2005.pdf>

A nivel internacional, la Resolución 2005/66 sobre el Derecho a la verdad adoptada en la sesión 59<sup>a</sup> de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas del 20 de abril de 2005, aportaba una definición del Derecho a la verdad en donde se destacaba la importancia de reconocer el derecho de las víctimas de violaciones de los derechos humanos, así como sus familias de conocer la verdad sobre dichas violaciones en particular la identidad de los autores y las causas, los hechos y las circunstancias relacionados con las mismas. (CDH/RES 66, 2005)

De la misma manera, la Organización de Estados Americanos en Asamblea General (AG/RES 2267) del 2007 reconocía el derecho a la verdad no sólo a las víctimas sino también a los familiares y sociedad en general y destacaba el compromiso regional para conocer “la verdad sobre tales violaciones de la manera más completa posible, en particular la identidad de los autores y las causas, los hechos y las circunstancias en que se produjeron” (AG/RES 2267, 2007)

En ambas resoluciones, el derecho a la verdad no solo asiste a la víctima, sino que se extiende a sus familiares, por tanto, no es un derecho exclusivamente individual, sino que puede entenderse expandido a la sociedad en general. En consecuencia, la memoria funciona como un mecanismo idóneo para resarcir a las víctimas y garantizar la no repetición. En términos de Lizandro A. Cabrera (2013) “la memoria neutraliza la violencia y el olvido la refuerza, (...) el olvido histórico es el gran aliado de la violencia”.

Continuando con la consolidación del derecho a la memoria en el ordenamiento nacional colombiano se puede deducir que luego de la Ley 975 de 2005 se instituyó la Ley 1408 del 20 de agosto de 2010 por la cual se rinde homenaje a las víctimas del delito de desaparición forzada y se dictan medidas para su localización e identificación. Su artículo décimo cuarto recoge la esencia del derecho a la memoria de manera individual ya que determina específicamente que se conmemorará a las víctimas del conflicto desaparecidas forzosamente por medio de un homenaje que establezca reflexiones en torno al derecho a la memoria, a la verdad, a la vida y al respeto por los derechos humanos (Ley 1408, 2010)

Finalmente, con la Ley 1448 de 2011 conocida como la Ley de víctimas, en su capítulo IX, artículo 141 correspondiente a la reparación simbólica, retoma el concepto trabajado en el artículo octavo de la Ley 975 de 2005. El desarrollo más importante de esta Ley corresponde a lo dispuesto en el artículo 143 que contempla el deber de memoria del Estado que incluye a “(...) los organismos del Estado que cuenten con competencia, autonomía y recursos, puedan avanzar en ejercicios de reconstrucción de memoria como aporte a la realización del derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto” (Ley 1448, 2011)

La reconstrucción de las memorias, tal como se señala en el articulado, servirá como aporte para la consecución del derecho a la verdad, así como una reparación, no repetición y reconciliación de las víctimas. Del mismo modo, se restringe cualquier

intento de las instituciones estatales de construir una historia que niegue o vulnere la pluralidad de memorias. De igual forma, en el artículo 145 de la Ley 1448 de 2011 se establecen siete acciones en materia de memoria histórica que se deben realizar desde la iniciativa privada o a través del Centro de Memoria Histórica que se crea con el artículo 146 y sucesivos.

#### 4. LA MEMORIA HISTÓRICA MILITAR COLOMBIANA COMO DEBER DE MEMORIA

A partir de lo anterior, se debe considerar que las Fuerzas Militares en Colombia como organismos del Estado, debido a la legislación vigente, deberán avanzar en la reconstrucción de la memoria como aporte al derecho a la verdad. Considerando que, la reflexión en torno a una Memoria Histórica Militar como Deber de Memoria permitirá contar con una perspectiva fundamental de uno de los actores claves dentro del conflicto armado interno colombiano y así, tal como lo expresó María Emma Wills refiriéndose a las Fuerzas Militares (citada en CNMH, 2014) “el desconocimiento de su sufrimiento es un engranaje más de la guerra. Se desconoce su costo, y no hablo de costos económicos sino de vidas humanas, por eso es un ciclo que se sigue repitiendo”. En este sentido, más allá de una simple directriz específica emanada por un marco normativo se fundamenta la necesidad de poder contextualizar el sufrimiento del cual han sido objeto los miembros de las Fuerzas Militares por la vulneración a los Derechos Humanos o al Derecho Internacional Humanitario.

La Memoria Histórica Militar tiene como objetivo estratégico, según el Centro de Estudios Históricos del Ejército Nacional (2016), “mantener la integridad institucional” y, por tanto, llevar a cabo 8 líneas de acciones en las que intervienen la investigación de la memoria histórica institucional, historiografía, contexto y víctimas, apoyo con museos, archivos y lugares de memoria y de difusión con pedagogía y comunicaciones estratégicas. En otras palabras, el mantenimiento de la integridad institucional se consolida a partir de la reconstrucción de la memoria colectiva por medio de la interpretación desde un enfoque polemológico a los hechos ocurridos en el conflicto, sin opacar, claro está, otras memorias emergentes.

Las líneas de acción propuestas por el Ejército Nacional fundamentan tres tipos de memoria histórica que Baer (2010, p. 132) ha clasificado en “memoria comunicativa, memoria colectiva y memoria cultural”. En primer lugar, la memoria comunicativa sería aquella que se forja de la biografía individual; que se conforma por todos aquellos momentos vividos y experimentados por el soldado, promoviendo el reconocimiento de una carga emocional bastante elevada producto de sus recuerdos y basada en la interacción hablada de los mismos.

En segundo lugar, se habla de la memoria colectiva entendiéndola como la más estable y delimitada dentro de los marcos sociales, quiere esto decir, se establece sobre la base de un encuadramiento de la memoria a fronteras sociales de distintas

colectividades, tal como lo señalaría Michael Pollack (2006) “la referencia al pasado sirve para mantener la cohesión de los grupos y las instituciones que componen una sociedad, para definir su lugar respectivo, su complementariedad, pero también las oposiciones irreductibles”. Este tipo de memoria busca perdurar en espacios temporales más prolongados a través de la transformación de los acontecimientos en arquetipos y las narraciones en mitos dentro de un contexto cultural, social, político o religioso determinado.

Finalmente, Alejandro Baer (2010) nos resalta la última categoría que denomina como memoria cultural. Dicha memoria parte de la institucionalización de la memoria que determina una permanencia más prolongada, en este aspecto, los museos, monumentos y publicaciones fungen una función necesaria y suficiente para que perdure dicha memoria en el tiempo. Por lo cual, la conjunción de estos tres tipos de memorias históricas sería lo que conllevaría un primer paso de construcción de la memoria histórica militar y por tanto, son aquellas que constituyen finalmente una posible cartografía con los lugares de memoria no materiales y son las que determinan la continuidad en el relato y no en el olvido, pues se transforman en memorias hegemónicas dentro del grupo.

Tal como se ha señalado en párrafos anteriores, la memoria histórica colectiva apoya a la unidad y permanencia del grupo social, en este caso, el de las Fuerzas Militares; ya que ratifica los valores, experiencias y vivencias fundamentadas en los recuerdos que tienen traducción y significación en el grupo. Es por ello que, dentro del análisis dicotómico entre recuerdo y olvido, se ha logrado rescatar que, en el caso del olvido, este determina un debilitamiento que tiende a debilitar el marco social de la institución, sus componentes cohesionadores y la falta de contexto socialmente vivido. Asimismo, la memoria histórica militar tiene como objetivo dejar permanente en la memoria histórica nacional su voz y vivencias dentro del contexto legal de sus funciones que fue ratificado en el artículo 217 de la Constitución Política de Colombia de 1991 que encomienda el establecimiento de la seguridad pública y la defensa del orden constitucional, a partir de las Fuerzas Militares que tienen como fin primordial “la defensa de la soberanía, la independencia, la integridad del territorio nacional y del orden constitucional” (Constitución Política de Colombia, 1991)

De manera análoga, otro objetivo de la memoria histórica militar puede llegar a ser la construcción, preservación y difusión de las acciones de los grupos al margen de la ley a partir de los recuerdos de las víctimas militares. En este sentido, tal como señala Jean Carlo Mejía (2014) los miembros de la fuerza pública también son víctimas del conflicto armado toda vez que por medio de las diferentes evoluciones normativas<sup>4</sup> se les ha reconocido dicho derecho y por lo cual, ha prevalecido el

---

4. Véase para mayor información el Derecho internacional de los conflictos armados (DICA), el Artículo 1 de la Constitución Política de Colombia de 1991, Ley 975/2005, Ley 1448/2011, Decreto 4800/2011, Sentencias de la Corte Constitucional C-370/2006, C-575/2006 y C-080/2007

sentido específico de la dignidad humana sobre aquel fundante de su profesión. En consonancia con lo anteriormente expuesto, los militares como víctimas dan constancia de las graves infracciones del Derecho Internacional Humanitario y violaciones manifiestas a las normas internacionales de los Derechos Humanos dentro del conflicto armado interno. En conclusión, son este tipo de sufrimientos y hechos los que deben visibilizarse para no caer en el olvido y, por tanto, por medio de la memoria histórica militar, se debe lograr reafirmar la condición de humanidad de los miembros de la fuerza pública, tal como señaló la sentencia de la Corte Constitucional C-456 de 1997 (M.P Jorge Arango Mejía y Eduardo Cifuentes Muñoz) que aclaraba que los miembros de la Fuerza Pública no anulan su dimensión existencial por lo que no se puede negar su personalidad y su vida por ser servidores públicos en contraposición con la visión deshumanizadora y contraria a la dignidad de la persona humana (C-456,1997)

De ahí que, en el año 2012, a través de la Directiva Permanente 078 del Comando del Ejército Nacional se establecieron las directrices para la construcción, preservación y difusión de la Memoria Histórica de los Militares víctimas de las acciones de los grupos armados ilegales. La finalidad de dicha directiva ha sido la de desarrollar una política institucional en relación a la memoria histórica militar, de esta forma, se ha dado cumplimiento a la necesidad de consolidar una memoria histórica nacional para aportar en la consecución de los derechos de verdad, reparación y no repetición para las víctimas, entendida como Deber de Memoria del Estado (Art. 143 de la Ley 1448, 2011) que determina que dichos organismos, como el Ejército participen en la construcción de la memoria nacional.

Del mismo modo, en el año 2015, el Comando General de las Fuerzas Militares con el ánimo de construir la historia, la memoria histórica y el contexto de la fuerza pública, generó la Directiva Permanente 097. Esta directiva cuyos destinatarios son todos los señores Generales y Almirantes, Comandante del Ejército Nacional, Comandante de la Armada Nacional, Comandante de la Fuerza Aérea Colombiana y el Director General de la Policía, en la cual se dan las instrucciones para el trabajo de construcción de la historia, memoria histórica y contexto a partir de las dimensiones sociales, geográficas, políticas, económicas y operacionales “que ayuden a superar la desinformación o la manipulación de la verdad, constituyendo un relato particular que permita la comprensión de la perspectiva de la Fuerza Pública en Colombia” (Directiva Permanente 097, 2015)

En consecuencia, la Directiva 097 de 2015 da cuenta adicionalmente del andamiaje institucional que se establecerá para concebir un cese al fuego, la dejación de armas e instrumentos para la construcción de paz y posconflicto y, alude a las directrices de la disposición 048 del 2014 que creó el Comando Estratégico de Transición – COET- y también, recoge la disposición 052 del 15 de septiembre de 2014 que conforma la Subjefatura de Estado Mayor Conjunto de Fortalecimiento Jurídico Institucional –SEMCFJI-.

## 5. LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA MILITAR EN COLOMBIA

En concordancia con el artículo 186 del Decreto 4800 del 20 de diciembre de 2011, la Memoria Histórica debe ser entendida como un patrimonio público, en este sentido, las Fuerzas Militares deberán reconocer la necesidad como institución del Estado en llevar a cabo el ejercicio de construcción de la memoria histórica con el objetivo de evitar ser excluidas de una narrativización de los hechos por actores externos que puedan alejarse de los marcos contextuales y referenciales propios de la institución.

En este ejercicio de construcción de la Memoria Histórica Militar se pueden observar algunas dinámicas y líneas de acción que se articulan unas con otras para poder generar los procesos propios de la memoria, tal como se observa en el gráfico nº 2. Dado que, es así como podemos observar dos tipos de acciones fundamentales que se desprenden del proceso de memoria histórica militar; una focalizada a la memoria individual y la otra, a la investigación del contexto.

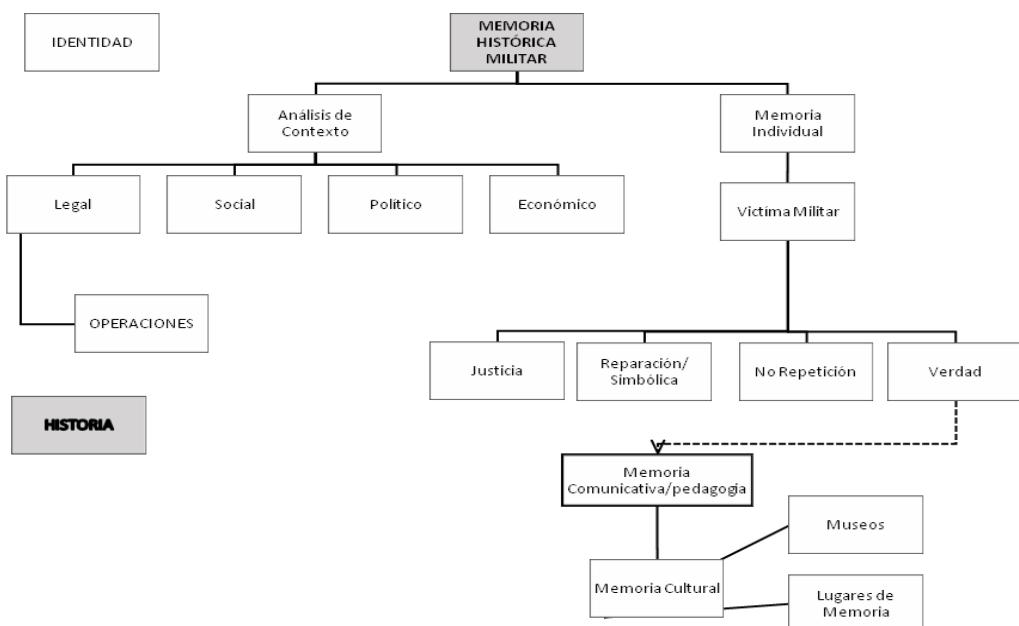


Gráfico nº2. Proceso de construcción de Memoria Histórica Militar en Colombia.

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se parte de la hipótesis que la memoria individual buscaría rescatar y materializar el imaginario del soldado como persona humana y visibilizaría su dignidad, reconociendo al militar y su familia como víctima en aquellos casos en los cuales se ha vulnerado el Derecho Internacional Humanitario y/o las normas

internacionales de los Derechos Humanos tales como “las ejecuciones arbitrarias, las torturas, las desapariciones forzadas, los secuestros agravados con las inhumanas condiciones de retención, el empleo indiscriminado y masivo de artefactos explosivos improvisados, así como métodos de guerra inimaginablemente crueles prohibidos por el derecho internacional de los conflictos armados” (Comando del Ejército, 2012, p. 9).

Acto seguido, se hace necesario e imperativo contar con los testimonios de los recuerdos de dichas víctimas sobre lo sucedido, tomando en consideración la impresión mental que se tiene del hecho y haciendo uso de las diferentes metodologías y herramientas para lograr extraer la información y las construcciones colectivas de diferentes fuentes de información como pueden ser las vivencias, relatos, documentos, testimonios, imágenes, revistas, grupos focales o entrevistas en profundidad, siempre primando la recolección de testimonios de primera mano. En este punto, a través de esta aproximación se logra superar la concepción reduccionista de concebir únicamente a las Fuerzas Militares como victimarias y se amplía dicho escenario de análisis, también al de víctima del conflicto interno armado. En consecuencia, se asegura a la víctima militar un proceso de escucha que facilitará su reparación simbólica, la no repetición de los hechos, la justicia y la verdad.

En segundo lugar, la investigación de contexto pretendería reconstruir el escenario político, económico, social, cultural y legal en el cual se han desarrollado las operaciones militares durante el conflicto armado interno. Dentro de esta línea de actuación, la importancia recae en realizar las reconstrucciones de las acciones de los grupos al margen de la ley en un contexto específico que determina la necesidad de llevar a cabo de manera directa y sobretodo, justifica las operaciones de las Fuerzas Militares en orden a re establecer la seguridad pública y defender el orden constitucional, verbigracia, aplicar un método interdisciplinario y un enfoque polemológico, para abarcar el análisis a nivel nacional y regional de la influencia de las interrelaciones de las acciones ilegales de los grupos al margen de la ley con el ánimo de comprender las operaciones militares dentro de las diferentes dimensiones de la guerra.

Así pues, la historia como ciencia que utiliza un método sistematizado y riguroso, tal como mencionamos en el primer apartado, puede hacer uso de la información que emerge del contexto y de las memorias individuales, para contrastar los procesos de verdad y recopilación de información de las operaciones con el ánimo de fundamentar la reconstrucción de una historia reciente de la fuerza pública. Continuando con este argumento, la verdad jugaría un papel de revelación, la presencia de lo ocultado, por lo cual, se deben concebir los hechos, acontecimientos y la realidad narrada y obviada dentro de los relatos (Escudero Alday, 2011).

La Memoria Histórica Militar no busca suplantar ni acallar otro tipo de memorias, más bien, intenta complementar las voces presentes y evitar el olvido,

fungiendo como un gestor de la memoria nacional, ya que en caso de no intervenir, podría darse un periodo de crisis interna debido a la reinterpretación y revisionismo de la propia memoria y el cuestionamiento de su identidad debido a narrativas de terceros, es lo que Pollack (1992 citado en Jelin E, 2002, p. 26) denominaba la crisis de identidad colectiva y de memoria; si la memoria histórica es única y no existen otras, es decir, es hegemónica, se debería hablar de historia nacional, más no de memoria histórica, por lo cual, para hablar de memorias es necesaria la intersección de varias narrativas y no solo desde una sola visión de la realidad ya que podría eliminar las distintas voces emergentes.

Mientras tanto, la memoria cultural se materializa en torno a los museos y los lugares de memoria para hacer perdurar en el tiempo las narrativas de los gestores de memoria, por lo cual, este proceso requiere de la espacialidad en donde se promueva dichos recuerdos. Otro punto es que, como señala Sarah Gensburger (2008, p. 2) la memoria social ya no remite solo al espacio material físico sino a un espacio que puede declararse como racional y simbólico, esto sería, un espacio abstracto. Dicho de otro modo, los lugares de memoria pueden encontrarse en dos planos; uno visible y otro no visible.

Los escenarios de interacción del grupo, que normalmente están asociados a los museos o monumentos, son lugares en donde se fijan los recuerdos. Por otra parte, encontramos los símbolos de identidad y referencia del recuerdo que estarían en el plano no visible, tal como se observa en el gráfico nº3. Según Pierre Nora (1984) los lugares de memoria son un efecto de la extinción del recuerdo grupal; una deslegitimación del pasado vivido a favor de una fuerza histórica.

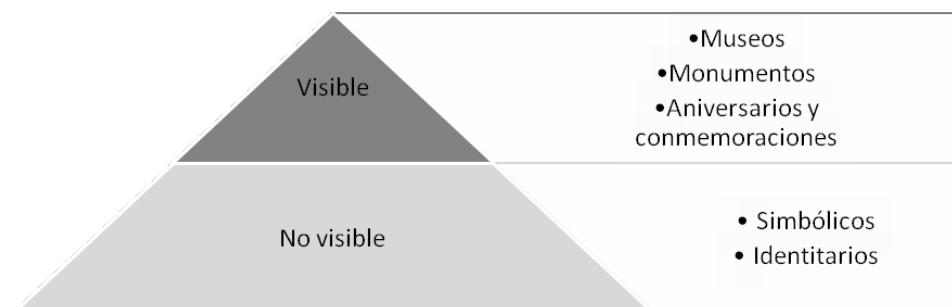


Gráfico nº 3. Los Lugares de Memoria Histórica Militar. Fuente: Elaboración propia.

El museo de historia militar de Colombia, inaugurado el 6 de agosto de 1982, cuenta dentro de sus salas, por iniciativa del Comando General, con un espacio específico para dar visibilidad a las víctimas de la Fuerza Pública. Esta propuesta permite una espacialización del recuerdo, una evasión del olvido y el objetivo de anclar los recuerdos y los pensamientos de los visitantes ante estos hechos de tragedia.

Por otro lado, los monumentos tienen como objetivo hacer recordar y pensar a aquellos que se encuentren frente a los mismos. Es muy común que dichos monumentos terminen normalizándose dentro del paisaje visual de la localidad y, por tanto, pierden su objetivo de valorización e interpretación de los acontecimientos.

Del mismo modo, los aniversarios y conmemoraciones tienen como objetivo lograr recordar los acontecimientos y significarlos nuevamente en el presente, en otras palabras, traer el pasado al presente. Finalmente, los lugares de memoria denominados no visibles son aquellos que logran estar fuertemente vinculados con la identidad y los símbolos; pueden llegar a ser himnos, bailes, ritos, mitos y hasta la religión.

Llegados a este punto, es importante retomar un último concepto para poder ofrecer una distinción de la memoria histórica militar en Colombia. Para tal objetivo vamos a valernos del enfoque de los Marcos de Significación usados por los movimientos sociales. Tal como señala Goffmann (1974 citado en Amparán, 2000, p. 212) los marcos de significación “están formados por un esquema de interpretación que induce a los individuos a percibir ordenadamente sus vivencias tanto en su espacio de vida como dentro del mundo general”.

En concordancia con lo anterior, los marcos de significación “simplifica y condensa el mundo existente, seleccionando y codificando objetos, situaciones, eventos, experiencias y secuencias de acción y relacionándolos con el medio ambiente en el que se desenvuelve” (Chilu Amparán, 2000, p. 213). En consecuencia, es así como cada persona cuenta con marcos de significación que determinan el encuadramiento de su memoria, por lo que se constituye indispensable, llegados a este punto, reflexionar sobre los planos de memoria de los miembros de las fuerzas militares.

## 6. CATEGORIZACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA DESDE UN RELATO MILITAR

A lo largo de la vida, cada individuo forja una biografía individual que se consolida por todos aquellos momentos vividos y experimentados; una memoria individual que se construye por medio de una conciencia alimentada por la experiencia vivida y percibida. Cada persona en el transcurrir de su vida hará parte de ciertos grupos dentro de los cuales compartirá también una memoria; dicha memoria compartida o colectiva será aquella que se tejerá por medio de los contextos grupales a los que pertenece cada uno a lo largo de su vida, tal como se ha matizado a lo largo de este documento. En dicho grupo, cada persona compartirá experiencias vividas, tradiciones o emociones, que pueden o no desaparecer a lo largo de su vida según la intensidad de sus recuerdos. Para ilustrar mejor lo anterior, la historia no sería tan solo la recolección de varias memorias colectivas con sus elementos fundamentales,

más bien se constituiría como “la colección de los hechos que más espacio han ocupado en la memoria de los hombres” (Halbwachs, 1995, p. 210).

Adicionalmente, cada individuo cuenta con un relato propio que se entrelaza de una u otra forma con el de otra persona, pero dicho recuerdo parte de la caracterización del mismo individuo dentro de un grupo, un pueblo o una creencia, que ayudará a forjar una identidad consolidada sirviendo de legado para los que no hayan experimentado lo mismo, pero comparten un lugar en el grupo en el que puedan evocar dichas experiencias.

En cierto modo, a partir de la interacción de los diversos grupos sociales en donde sus integrantes comparten ciertas características comunes se podría llegar a generar recuerdos que con el tiempo construirían la imagen de su pasado. Conviene resaltar que de dicha situación podría inferirse que en las Fuerzas Militares, cada soldado independientemente de la fuerza a la que haya ingresado contará con una memoria individual que estará dotada de aquellos recuerdos que dejaron una huella en su vida. Al entrar en una fuerza, dicho soldado empezará a hacer parte de un grupo específico que cuenta con límites específicos, mitos, leyendas y narrativas propias y, por tanto, el individuo empezará a compartir experiencias que construirán su vida y que a su vez van forjando una identidad de las Fuerzas Militares en su conjunto.

Más allá de las instrucciones y órdenes impartidas a través de la directiva permanente del Comando General de las Fuerzas Militares 097 de 2015, los miembros de las Fuerzas Militares han logrado reconocer la importancia de la Memoria Histórica en la institución militar; su potencial identitario que fundamenta la necesidad de trascender aquellos tipos de relatos individuales y excluyentes para conformar la memoria institucional: de las Fuerzas Militares. Llegados a este punto, se procederá a realizar a partir de un método inferencial una posible categorización de los niveles de memoria de las Fuerzas Militares de Colombia expuestos en este trabajo, como marcos conceptuales y teóricos, a partir del análisis crítico discursivo de cinco entrevistas en profundidad semiestructuradas realizadas a oficiales miembros de la reserva activa de las Fuerzas Militares de Colombia desde el reconocimiento de los lugares de memoria no visible y fundamentalmente, transitando de una memoria individual a una colectiva, para intentar inducir cuales son aquellos referentes históricos que fundamentan sus relatos.

#### a. Memoria histórica como significante militar

En una primera aproximación, las fuerzas militares resaltan la necesidad de construir la memoria histórica para aglutinar los relatos colectivos y apoyar la historia militar. Así pues, dentro del discurso de los miembros de las Fuerzas Militares se puede observar la dicotomía entre la Historia y la Memoria Histórica, por tanto, se observa la posible instrumentalización de la memoria histórica para favorecer la historia y la verdad.

A partir de aquí, tomando la concepción del significante de Lacan (1993) se puede extraer que la Memoria Histórica militar comprendería aquel proceso de rememorar los sucesos que han vivido los miembros de la institución a partir de las vivencias que han marcado su historia para mantener su integridad institucional. De ahí que el significante de la Memoria Histórica varía en sintonía con lo que significa en el ámbito militar, más no a partir del significado, en otras palabras, la memoria histórica militar se enmarca dentro de los marcos referenciales que se diferencian de otros significantes.

Como se ha dicho, la comprensión de la memoria histórica militar parte de lo que significa. Tal como lo señalan algunos de los entrevistados, la dicotomía del significante establece que “la memoria histórica es dividir dos palabras; la memoria que es lo que yo puedo recordar, lo que yo puedo obtener mediante un evento que me sucedió y lo histórico es lo que ha marcado un hito” (CR. RA. Asesor en Memoria Histórica Militar, 2016).

Al igual, dentro de su comprensión militar se puede extraer la posible instrumentalización que puede brindarse a la memoria histórica para la construcción de la historia, tal como lo señala otro de los entrevistados que matiza que la memoria histórica es “los sucesos y relatos; todo aquello dotado de sentimientos, corazón e imaginarios (...) La víctima relata desde su corazón, cómo lo vivió, lo sintió y lo vio, por eso, muchas cosas de esas pueden ser inventadas o imaginadas, por lo general de ahí salen los héroes, de todos esos relatos” (CR. RA. Inteligencia Militar, 2016).

La distinción entre relato, acontecimiento y verdad, es un aspecto fundamental dentro del entendimiento de la memoria histórica militar, pues la verdad se entiende como el fin último dentro del proceso de reconstrucción de memoria y resarcimiento moral a las víctimas, por tanto, se basa en el relato y los acontecimientos, si bien cada individuo relata a partir de su subjetividad dichos acontecimientos, estas dinámicas pueden entrar en contraposición a la hora de alcanzar la verdad, tal como lo señala un entrevistado “La memoria es supremamente importante para llegar a la construcción de esa verdad; la verdad se logra a través del testimonio de todas las partes comprometidas en esto y esa verdad puede desdibujarse en la medida en que el tiempo pasa y esa memoria se va perdiendo, ese es un gran vacío que le está quedando a la institución” (CR. RA. Asesor Comando Estratégico de Transición, 2016).

Otro rasgo que se puede extraer de la memoria histórica militar es la importancia de considerar los elementos contextuales del pasado para hacer la lectura desde el presente, es decir, realizar una lectura del conflicto desde un escenario de paz no contaría con todos los elementos para lograr el entendimiento de los acontecimientos y de los relatos que se generen a partir de los mismos. Para aclarar esta idea, se propone incorporar al relato del conflicto colombiano las diferentes variables intervenientes tales como el narcotráfico, el uso de armas no convencionales, el secuestro y el reclutamiento de menores que conllevaba la

modificación de las acciones militares debido a la capacidad de daño que contaba la contraparte, al mismo tiempo, contar con aquellos relatos de los hombres y mujeres que hicieron parte de cada década en su momento histórico del conflicto de Colombia

### b. La memoria individual militar como elemento discursivo

Un primer nivel de análisis dentro de la memoria histórica emerge en el discurso de las Fuerzas Militares: la memoria individual. En esta, se reconocen de manera particular algunas categorías vivenciales que son individuales pero que terminan siendo comunes a todos los miembros de la institución, por lo cual, van consolidando una memoria comunicativa que favorece el entendimiento del militar a partir de sus vivencias operacionales, administrativas y familiares.

Los recuerdos tienden a centrarse específicamente en el sacrificio propio y familiar en contraposición con sus funciones militares y dar cumplimiento a las exigencias constitucionales. Tal como lo señala un entrevistado “Los trasladados militares me marcaron la vida, con sus cosas buenas y con sus cosas malas (...) estos trasladados afectan a todo el entorno familiar, en mi caso particular, tuve 14 trasladados cuando me casé, entonces eran catorce veces que se tenía que empacar, desempacar, acomodar, buscar colegio, cambiar colegio, hablar con los profesores, toda esa rutina que usted está enmarcando y llega una nueva” (CR. RA. Asesor en Memoria Histórica Militar, 2016). Aunque las vivencias y recuerdos son diferentes en cada soldado, el aspecto central que se incluye en los propios discursos es el sacrificio continuo y constante de los miembros de las Fuerzas Militares a favor de su nación.

Categorías como la dignidad y la humanización de las acciones son algunas que se han logrado inferir de las palabras de los entrevistados y, por tanto, fortalecen su comprensión como víctimas del conflicto. El discurso del relato que se logra identificar fundamenta el entendimiento del soldado como víctima y de su relación pasado-presente en cuanto a la superación de dichos momentos traumáticos, tal como lo señalaba uno de los entrevistados “(...) yo veía pasar los lisiados, los heridos, recuerdo un teniente del ejército, una operación en campo minado, lo que después quedó de él es un tronco, él está vivo, esa persona perdió sus brazos, sus piernas, impresionante las historias de vida. Yo estuve en el hospital acompañándolo y lo lograron salvar y lo que me corre ahora en la mente es su esposa, a pesar de que su esposa lo vio reducido a un tronco y esa señora habla con cariño de su país y su ejército” (VA. RA. Armada Nacional, 2016)

Ahora bien, no sólo es comprender la violencia directa a la que están sujetos los militares sino también las características socio-económicas y regionales de sus miembros, esto determina una heterogeneidad social dentro de la institución que no hace más que reflejar la imagen de Colombia en cuanto al acceso y capacidades de sus ciudadanos. Así queda reflejado en el siguiente comentario “(...) compartir con un soldado es darse cuenta que gana 80.000 pesos mensuales, un soldado regular y

el soldado en ese momento es tan capaz de ahorrar esa platica para mandársela a la mamá, entonces el soldado es tomando agua de la llave para no gastarse la plática pa' mandársela a la mamá porque no hay otra fuente de ingreso" (CR. RA. Asesor en Memoria Histórica Militar, 2016)

Finalmente, el sacrificio de los hombres y mujeres no siempre trasciende en la memoria histórica, pues dichas vivencias operacionales y administrativas, por su propia naturaleza, deben quedar relegadas a un ámbito más reservado que no termina trascendiendo la memoria individual, así lo señala un entrevistado "Hoy en día Colombia es, gracias a todo un trabajo y un esfuerzo dedicado, que gran parte de ese aporte, ha sido con el esfuerzo, el riesgo altísimo que han representado los hombres y mujeres de la especialidad (inteligencia militar), a lo largo del conflicto armado y obviamente por razones de la especialidad pues la cultura del hombre y de la mujer de inteligencia ha sido de bajo perfil, de un trabajo silencioso, callado pero supremamente importante, somos y hemos sido los ojos y oídos de la institución" (CR. RA. Inteligencia Militar, 2016).

Las historias de vida se terminan convirtiendo en el objeto de creación de memoria como método toda vez que permitirá relevar qué huellas han dejado en su existencia. Cada uno de estos relatos ha intentado identificar de manera personal las marcas que los recuerdos han dejado en sus propias memorias sin que llegue a incidir de manera especial el cuerpo de seguridad del cual provienen. Recordemos que una memoria individual dentro de un grupo no tiene que ser compartida por todos sus miembros, sin embargo, lo que sí se comparte, es el marco social común de interpretación.

### c. La memoria colectiva como construcción no lineal de la memoria institucional

Prosigamos nuestro análisis, proponiendo que el marco social de las Fuerzas Militares puede construirse dentro del imperativo constitucional que brindaría facultades para salvaguardar la soberanía, la seguridad y el territorio nacional. Retomando a Hallbwachs (1995, p. 210) en su idea de transposición de los recuerdos a la actualidad, se podría asegurar que los soldados traerían dichos momentos vividos a través de los recuerdos, los cuales serían "una reconstrucción del pasado con la ayuda de datos tomados prestados al presente y preparada, además, por otras reconstrucciones hechas en épocas anteriores de donde la imagen de antaño ha salido muy alterada"

Haciendo uso del marco conceptual de Pierre Nora (1984) y Sarah Gensburger (2008) quienes establecen la categoría de lugares de memoria como aglutinante de la identidad, las Fuerzas Militares cuentan con memorias colectivas dentro de espacios simbólicos no visibles en donde se logra acaparar la memoria de todos los miembros de las fuerzas que lo comparten, se genera asimismo un sentimiento compartido con el que sus miembros realmente se logran identificar y diferenciar con respecto a otros grupos.

Algunos de los hitos históricos compartidos dentro de las Fuerzas Militares que han transformado su identidad y, por tanto, su lectura de los hechos enmarca la participación de Colombia en la guerra de Corea en 1950 con el Batallón Colombia como inicio de la profesionalización del Ejército “nos sirvió muchísimo, nos obligó a transformarnos, a que la gente se especializará en el exterior, los ingenieros militares empezaron a trabajar los puentes metálicos, nos fortaleció en temas de inteligencia, nos ayudó a estructurarnos como ejército regular para terminar enfrentando una guerra irregular” (CT. RA. Asesor Comando General Ejército, 2016)

Años más tarde, la tarea de modernización se consolida bajo el liderazgo del General Jorge Enrique Mora y del General Fernando Tapias en el gobierno del presidente Andrés Pastrana “(...) ahí se da un vuelco militar de fortalecimiento, entonces hay un cambio importante, se empieza a tener suficientes medios, la infantería de marina es la segunda más grande del mundo seguida de la de Estados Unidos” (VA. RA. Armada Nacional, 2016). “Cuando el orden público se fue endureciendo y empezaron a exigir resultados, no habían camuflados, tocaba coser, no había helicópteros, las raciones eran tarros de salchichas y lechera, apareció la leishmaniasis y el paludismo, tocaba tomar ron o aguardiente con ajo para evitar el paludismo, con un ejército así y una guerrilla creciente con acciones como en Delicia, Mitú, Miraflores, el Billar, Puerto Lleras, Marina (...)” (CR. RA. Asesor Comando Estratégico de Transición, 2016).

Las Fuerzas Militares como grupo social requieren de elementos aglutinadores, como es la memoria compartida para distinguir la formación de una colectividad y encontrar su propia identidad. Extrayendo el planteamiento de Lorenzo Peña (2010) hacia las Fuerzas Militares, la memoria histórica sirve como un aglutinante social y, por tanto, se debe reconocer su importancia y valía ya que terminará aportando a la mejoría del conocimiento colectivo y su pasado común. Lo anterior cobra mayor importancia teniendo en cuenta que se debe evitar a toda costa el *doblepensar*, refiriéndonos al neologismo que hace George Orwell en su novela 1984 en el que se refiere como aquella “facultad de sostener dos opiniones contradictorias simultáneamente, dos creencias contrarias albergadas a la vez en la mente”

Otro de los elementos que marca un hito dentro de las Fuerzas Militares fue el discurso del presidente Alberto Lleras Camargo en el Teatro Patria en 1958 tras la caída del General Rojas Pinilla –quien a su vez se constituyó como un hito militar– y el inicio del Frente Nacional quien señalaba que las Fuerzas Militares deben permanecer alejadas de la deliberación política porque la nación les ha dado el poder físico con el objetivo de defender el interés público, por lo cual, se aparta a los militares de la política.

Al mismo tiempo, el surgimiento del narcotráfico como motor del financiamiento de los grupos al margen de la ley, propició un elemento diferenciador dentro de la evolución del conflicto colombiano y, por tanto, en las funciones de las Fuerzas Militares que cada vez más asumían funciones de mantenimiento del orden público

y de lucha frontal contra el narcotráfico. Se procedió a generar bloques de búsqueda; “una organización altamente capacitada con todas las herramientas, inteligencia, operaciones, parte jurídica, participación de la fiscalía con muchas y eso quebró el corazón de los carteles del narcotráfico, de Pablo Escobar y del cartel de Cali, así también se golpeó a las FARC y las Autodefensas” (CR. RA. Inteligencia Militar, 2016)

Mantener un recuerdo implantado de otro grupo o contexto social que no sea propio resultaría ser de bastante fragilidad y podría generar una ruptura dentro de la propia cohesión grupal toda vez que llegaría a corresponder a una falsedad que entra en conflicto con las propias memorias individuales.

Ahora bien, dentro del propio grupo, intentar modelar una categorización de la memoria con elementos tales como la temporalidad y el espacio, constituye un proceso bastante complejo puesto que se requiere un espacio que para este caso no sería físico sino que a su vez se haría mención a un lugar de memoria colectiva y a un espacio temporal pasado que es catapultado al presente; en otras palabras, estos dos espacios no visibles nos permitirían establecer los límites y los alcances propios de la memoria de las Fuerzas Militares. Verbigracia, las entrevistas en profundidad lograron distinguir que algunos de los recuerdos que se comparten de manera casi conjunta son aquellos relacionados con la reestructuración a las Fuerzas Militares que realiza el General Tapias y el General Mora, la participación en la Guerra de Corea y el Plan Colombia en la lucha contra el narcotráfico. Es así como dicha selección de recuerdos que no es exhaustiva, pero si nos señala unos límites comunes a todas las Fuerzas Militares, nos conduce a distinguir lo que se recuerda y lo que se olvida colectivamente.

Otro lugar de memoria sería el previsto dentro de un posible nivel intermedio que estaría vinculado a los diferentes cuerpos de seguridad de las Fuerzas Militares. En este sentido, se podría señalar que los hitos que marcan especialmente un espacio de memoria en esta subcategoría son aquellos referidos a las operaciones que se han realizado desde los diferentes cuerpos de seguridad y que, en algunos casos, cuenta con versiones que son ajenas al propio grupo. Algunas de estas operaciones fueron, la Operación Soberanía, conocida también como operación Marquetalía de 1964. Del mismo modo, la Operación Aromo en el 2007 desarrollada en los Montes de María en donde se da uno de los más contundentes golpes contra las FARC en el norte de país y la Operación Jaque en el 2008 que ha sido considerada como una de las mejores operaciones de rescate por el alto componente de trabajo de los centros de inteligencia y su ejecución sin ningún disparo. Análogamente, se ha reconocido también la conjunción de todos los cuerpos de seguridad dentro de la Fuerza de Tarea Conjunta OMEGA que desde el año 2003 está trabajando para aplacar la avanzada de la guerrilla FARC.

La categorización de la memoria histórica estaría inmersa en laberintos que vislumbran varios caminos dentro de cada individuo, pero que, a fin de cuentas,

se constituyen como una realidad del grupo social, en nuestro caso de las Fuerzas Militares, que se va materializando a través de los diferentes niveles de memoria transitando de la memoria individual a la memoria colectiva y finalmente, en la consolidación de insumos para la verdad y una memoria cultural. Según el encuadramiento social del grupo al que pertenecen los miembros se va matizando el tipo de contexto social que brindará un marco interpretativo para los recuerdos individuales y colectivos. La estrategia no debe ser solo enmarcada en los espacios físicos, más bien, se debe pensar y proyectar a una formación de identidad a través de los relatos comunes, de los mitos y leyendas propios de las fuerzas militares.

## 7. CONCLUSIONES

Como se señaló a lo largo del texto, el Ejército Nacional ha propuesto unas líneas de acción en el marco de la construcción de la memoria histórica. Dichas líneas de acción se encuadran en tres categorías de memoria histórica propuestas por Baer (2010, p. 132), que permiten analizar la construcción de la memoria histórica militar en Colombia, a saber: memoria comunicativa, memoria colectiva y memoria cultural.

Entendiendo que la memoria comunicativa hace referencia al reconocimiento de la dignidad humana del soldado y, por ende, del soldado como víctima del conflicto mediante un relato de índole biográfico en el que se percibe una alta carga emocional. Por otro lado, la memoria colectiva se centra en la reconstrucción del escenario político, social, legal y cultural en el que se desarrollaron las operaciones de la institución en el marco de su deber constitucional; en otras palabras, se trata de justificar –desde un enfoque polemológico- las acciones y operaciones de las Fuerzas Militares con base en las acciones de grupos armados ilegales. Finalmente, la memoria cultural busca la institucionalización de la memoria militar mediante la generación y mantenimiento de museos, monumentos y publicaciones.

Con base en lo anterior, es posible afirmar que la Memoria Histórica Militar en Colombia se fundamentará tanto en el nivel individual, es decir del soldado como víctima, como en el nivel colectivo o institucional. Tal lo demuestra la Directiva Permanente 078 del 2012 del Comando del Ejército Nacional, en la cual se establece la ruta a seguir para la construcción de la memoria histórica de los militares víctimas del conflicto armado. Asimismo, la Directiva Permanente 097 de 2015 del Comando General de las Fuerzas Militares, establece los parámetros bajo los cuales se desarrollarán las actividades encaminadas a la construcción de la memoria, memoria histórica y contexto, teniendo como base el análisis de la dimensión social, geográfica, política y económica que llevaron a la realización de determinadas operaciones militares.

En resumen, las Fuerzas Militares en Colombia se han ido encaminando en el proceso de construcción de memoria histórica, tanto en el nivel individual como

colectivo, de manera que puedan generar un discurso hegemónico dentro de la institución, que les permita, a su vez, participar en la construcción de la memoria histórica nacional.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

Alonso García, María (2012). La memoria colectiva: del recuerdo a la acción. En J. L. Honorio Velasco Maillo (Ed.). *Equipaje para aventurarse en antropología. Temas clásicos y actuales de la antropología social y cultural*. Madrid: UNED.

Amparán, Aquiles Chilu (2000). El análisis cultural de los movimientos sociales. *Sociológica: revista del Departamento de Sociología*, año 15, n. 42, p. 209-230.

Baer, Alejandro. (2010). La memoria social. Breve guía para perplejos. En J. Zamora, & A. S. (Eds.). *Memoria Política Justicia: en dialogo con Reyes Mate*. Madrid: Trotta. pp. 131-148

Cabrera Suarez, Lizandro Alfonso (2013). El derecho a la memoria y su protección jurídica: avance de investigación. *Pensamiento Jurídico* (36), pp. 173-188.

Candau, Joël. (2002). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Centro de Estudios Históricos del Ejército. (2016). Ejército Nacional de Colombia. Centro de Estudios Históricos del Ejército [en línea]. Disponible en: <https://www.ejercito.mil.co/?idcategoria=39377> [Consulta: 26 julio de 2016]

Centro Nacional de Memoria Histórica (2014). ¿Cómo crear memoria histórica con las fuerzas militares? *Centro Nacional de Memoria Histórica* [en línea]. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/como-crear-memoria-historica-con-las-fuerzas-militares> [Consulta: 26 de junio de 2016]

Comando del Ejército (2012). Directiva 078 del 2012. Construcción memoria histórica miembros Ejército Nacional - víctimas acciones grupos armados ilegales. Bogotá: Ejército Nacional de Colombia

Comando General de las Fuerzas Militares (2015). Directiva 097 del 2015. Construcción de Historia, Memoria Histórica y Contexto de la Fuerza Pública. Bogotá: Ejército Nacional de Colombia

Congreso de Colombia (2005). *Ley de Justicia y Paz* [Ley 975 de 2005]. DO: 45.980

Congreso de Colombia (2010). *Ley de Víctimas de Desaparición Forzada* [Ley 1048 de 2010] DO: 47.807

Congreso de Colombia (2011). *Ley de Víctimas* [Ley 1448 de 2011] DO: 48.096

Constitución Política de Colombia 1991 (1996). Santafé de Bogotá: Derecho Vigente

Corte Constitucional Colombiana (1997). *Sentencia C-456*. M.P Jorge Arango Mejía y Eduardo Cifuentes Muñoz

CR. RA. Asesor Comando Estratégico de Transición (2016). *Comunicación Personal*. A. Castillo Castañeda, Entrevistador. 13 de mayo de 2016. Bogotá, Colombia.

CR. RA. Asesor en Memoria Histórica Militar (2016). *Comunicación personal*. A. Castillo Castañeda, Entrevistador. 13 de mayo de 2016. Bogotá, Colombia.

CR. RA. Inteligencia Militar (2016). *Comunicación Personal*. A. Castillo Castañeda, Entrevistador. 13 de mayo de 2016. Bogotá, Colombia.

CT. RA. Asesor Comando General Ejército (2016). *Comunicación Personal*. A. Castillo Castañeda, Entrevistador. 13 de mayo de 2016. Bogotá, Colombia.

Chilu Amparán, Aquiles. (2000). El análisis cultural de los movimientos sociales. *Sociológica: revista del Departamento de Sociología*, año 15, n. 42, pp. 209-230.

Escudero Alday, Rafael (2011). *Diccionario de Memoria Histórica: conceptos contra el olvido*. Madrid: Libros La Catarata.

Gensburger, Sarah (2008). Lugares materiales, memoria y espacio social: el recuerdo de los campos anexos de Drancy en París. *Anthropos: huellas del conocimiento*, n. 218, pp.21-35.

Halbwachs, Maurice. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 69, pp. 209-222.

Halbwachs, Maurice. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Jelin, Elizabeth. (2001). *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo Ventiuno.

Lacan, Jacques (1993). *Psicoanálisis Radiosonía & Televisión*. 3<sup>a</sup> ed. Barcelona: Anagrama.

Mejía Azuero, J. C. (2014). El militar, el policía y sus familias como víctimas de conflicto armado. *Revista Fuerzas Armadas*, n. 227, pp. 8-19.

Millard, Eric. (2014). *¿Por qué un derecho a la memoria?* Derecho del Estado (32), pp. 145-156.

Nora, Pierre. (1984). *Les Lieux de Mémoire*. París: Gallimard.

Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (2005). *Resolución 2005/66 sobre el Derecho a la verdad* adoptada en la sesión 59<sup>a</sup> de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones unidas del 20 de abril de 2005.

Organización de los Estados Americanos (2007). *El Derecho a la Verdad*. Asamblea General AG/RES. 2267 (XXXVII-O/07). Aprobada el 5 de junio de 2007.

Peña, Lorenzo. (2010). El valor de la memoria como aglutinante y seña de identidad para la cohesión de una sociedad. *CSIC-CCHS Grupo de Estudios Lógico-Jurídicos*, pp. 1-9. <http://hdl.handle.net/10261/26457>

Pollack, Michael. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Al Margen.

Ricoeur, Paul. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Rioux, Jean-Pierre & Sirinelli, Jean F. (1997). *Para una historia cultural*. México: Taurus.

VA. RA. Armada Nacional (2016). *Comunicación Personal*. A. Castillo Castañeda, Entrevistador. 13 de mayo de 2016. Bogotá, Colombia.

# **La interpretación inferencial y los espacios mentales en el discurso mediático sobre inmigración en España**

**Toumader Chakour**  
Universidad Ibn Tofail de Kenitra (Marruecos)

**Jesús Portillo Fernández**  
Universidad de Sevilla (España)



## **La interpretación inferencial y los espacios mentales en el discurso mediático sobre inmigración en España**

## **Inferential interpretation and mental spaces in media discourse about immigration in Spain**

**Toumader Chakour**

Universidad Ibn Tofail de Kenitra (Marruecos)

ctoumader@gmail.com

**Jesús Portillo Fernández**

Universidad de Sevilla (España)

jeporfer@gmail.com

Fecha de recepción: 04/03/2017

Fecha de aceptación: 27/10/2017

### **Resumen**

Análisis inferencial de la tergiversación mediática del fenómeno inmigratorio en España a partir de la creación de espacios mentales. Estudio de las causas y los indicadores responsables de dicha deformación informativa y de las amalgamas conceptuales construidas para sesgar el discurso mediático.

**Palabras clave:** Inmigración; Tergiversación mediática; Inferencia; Espacios mentales; España.

### **Abstract**

Inferential analysis of the media misrepresentation of immigration phenomenon in Spain from the creation of mental spaces. Study of the causes and indicators responsible for this informative deformation and the conceptual blendings built to twist media discourse.

**Keywords:** Immigration; Media misrepresentation; Inference; Mental spaces; Spain.

**Para citar este artículo:** Chakour, Toumader y Portillo Fernández, Jesús (2018).

La interpretación inferencial y los espacios mentales en el discurso mediático sobre inmigración en España. *Revista de humanidades*, n. 33, pp. 63-86, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Causas e indicadores responsables de la tergiversación mediática del fenómeno migratorio en España. 3. Análisis la construcción de amalgamas conceptuales como base de la tergiversación mediática. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

La inmigración, como fenómeno socio-político, es una de las temáticas acuciantes de los países desarrollados, entre ellos España, que acogen o deberían acoger a grandes cantidades de personas que abandonan sus países de origen por razones políticas, económicas, religiosas y culturales. Es más, las migraciones por motivos políticos van creciendo cada vez más, pues muchos países europeos reciben constantemente a refugiados que solicitan asilo (político o humanitario). La diversidad étnica se está haciendo muy presente en las sociedades de acogida, generando opiniones y actitudes diferentes, que van desde la aceptación y la asunción del fenómeno hasta la exclusión y rechazo del mismo.

La mayor parte de la información que la sociedad conoce del fenómeno inmigratorio procede de los medios de comunicación. Estos últimos, a través de mecanismos lingüísticos y extralingüísticos, conforman y orientan la opinión pública. Los estereotipos almacenados en la línea de pensamiento popular sobre inmigración se producen y/o se alimentan de las noticias e imágenes que estos medios transmiten, imágenes que contribuyen a la destrucción de la imagen de estas minorías y a la asociación de su presencia en el país a aspectos negativos como el crimen, el terrorismo, el machismo, la violencia y el drama. Por lo tanto, las formas de integración de la inmigración en los distintos países receptores pasan por una adecuación de las fórmulas lingüísticas y cognitivas empleadas para el tratamiento de este aspecto social en los medios.

El objetivo de este trabajo es analizar los mecanismos que intervienen en la generación y la comprensión del discurso sesgado en los medios de comunicación en torno a la inmigración en España. Investigaremos el modo en que el discurso mediático con frecuencia utiliza estereotipos caracterizados por la agresividad y la violencia, muchas veces encubiertas, atendiendo a ideologías xenófobas, racistas e intolerantes con otros credos y teniendo como propósito perjudicar, discriminar e incluso criminalizar a los inmigrantes.

La metodología utilizada para el análisis de las manifestaciones lingüísticas de la (re)presentación de la figura del inmigrante es la Lingüística Pragmática (Fuentes, 2000). Es una perspectiva que nos permite incorporar las aportaciones

de la Pragmática sociocultural, centrando la atención en el elemento lingüístico y su interpretación en función del contexto. Nos facilita, del mismo modo, desvelar los efectos sociales que el uso del lenguaje produce en los receptores del mensaje periodístico.

Partiendo de la Teoría de los Espacios Mentales de Fauconnier y Turner ([1985] 1994), y de su posterior Teoría de la Integración Conceptual o amalgama / “blending” (1994, 1998 y 2002), examinaremos la creación de asociaciones perniciosas para la inmigración (amalgamas conceptuales) a través de la combinación tergiversada de espacios mentales, que en principio no estaban relacionados. Una vez localizadas las causas (intereses e ideologías hostiles hacia la inmigración) y los indicadores mediáticos que prueban este fenómeno, procederemos al análisis y a la relación de los mecanismos lingüísticos y cognitivos en el proceso de interpretación que el gran público lleva a cabo.

Por último, expondremos las consecuencias de esta tergiversación mediática y la réplica que parte de los receptores de estos medios hace. Nos referimos a la multiplicación de espacios mentales hostiles hacia la inmigración, el aumento del acervo argumentativo que apoya políticas excluyentes y la defensa de posturas violentas hacia los inmigrantes residentes en el país.

## 2. CAUSAS E INDICADORES RESPONSABLES DE LA TERGIVERSACIÓN MEDIÁTICA DEL FENÓMENO MIGRATORIO EN ESPAÑA

Entre los estudios de análisis de contenido destacan las investigaciones realizadas desde la perspectiva del Análisis del Discurso (Van Dijk, 2007; Zapata-Barrero y Van Dijk, 2007) y los estudios abordados desde la Antropología social (Castilla-Vazquez, 2017, Checa Olmos, 2013; Checa y Olmos, 2002 y 2014), entre otros, que han constatado que la inmigración se asocia con noticias de carácter negativo (illegalidad, delincuencia, violencia de género, terrorismo, entre otros). Predomina un tratamiento superficial del tema que contribuye a la reproducción de estereotipos y prejuicios negativos sobre el colectivo. Evidentemente, los efectos cognitivos y emocionales que provoca la recepción de estas informaciones en la población española se reflejan claramente en sus actitudes de rechazo hacia el fenómeno.

Atendiendo a la definición de los diccionarios, *inmigrar*<sup>1</sup> significa salir de un lugar para instalarse temporal o definitivamente en otro. No ofrece más connotaciones y se podría asimilar a *viajar*, *residir*, o *mudarse*. Así, podríamos calificar de inmigrantes a los jubilados de Europa en busca de condiciones climáticas favorables, los turistas en busca de exotismo, los estudiantes en busca de formación y adquisición de lenguas

---

1 Real Academia Española. (s.f.). En Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/>. *Inmigrar*.

nuevas, o los futbolistas en busca de afiliación a los equipos de fútbol español. De la misma manera, cabría hablar de inmigración a la hora de aludir a trabajadores en busca de sustento o, simplemente, en busca de posibilidades de acceso a mejores condiciones de vida, tanto materiales como de desarrollo individual.

Sin embargo, la realidad social ofrece un panorama diferente. La aplicación de este término a los miles de personas procedentes de Gran Bretaña y residentes en las costas andaluzas, por ejemplo, es poco habitual, tanto como lo es su aplicación a directivas y directivos de sociedades transnacionales en misión en España. La palabra *inmigración* se asocia sistemáticamente con nacionales de países del Tercer Mundo. La carga semántica del término es subjetiva por excelencia. Va relacionada, por ejemplo, con trabajadoras dominicanas, rumanas, marroquíes, colombianas, bolivianas que trabajan en el servicio doméstico, a los agricultores extranjeros que trabajan en los campos españoles, a los albañiles que trabajan en el sector de construcción, o simplemente a las personas que llegan ilegalmente al país para buscar mejores condiciones de vida.

Desafortunadamente, esta percepción aparece con frecuencia en el discurso mediático español, en casos en los que la *inmigración* se utiliza en relación con la pobreza, la miseria, el crimen, el drama, la invasión, etc. En un número significativo de ocasiones, la prensa presenta a estos colectivos, a veces de forma exclusiva, como los principales responsables de la situación en la que viven, eludiendo hacer referencia a cualquier otro factor que justifica su emigración. Según Torregrosa (2015), este aspecto origina un notable problema socio-informativo, ya que dificulta la tarea de entender el fenómeno por parte del receptor, y le permite juzgar el hecho migratorio solo y únicamente a través de la información que recibe de estos medios.

La percepción que se tiene de la inmigración va habitualmente unida a la idea de “fuerza arrolladora, incontrolable y, por tanto, destructiva”. El fenómeno se describe como una *presión* que amenaza los intereses económicos, políticos, sociales y culturales del país. La terminología utilizada para tal efecto mantiene una estrecha relación con el campo léxico de la *guerra*. Se transmite una idea de *peligro* y *amenaza* que influye notoriamente en la interpretación de la opinión pública española y legítima, por ende, la expulsión del factor *perturbador* de esta sociedad, esto es, la población inmigrante (Márquez, 2006, p. 91). Los procedimientos léxicos desempeñan una tarea importante en la expresión de esta visión. En varias ocasiones, observamos el uso de posesivos entre las argumentaciones más contrarias de la inmigración (*nuestro país, sus países de origen, etc.*), elementos que contribuyen satisfactoriamente a marcar las distancias entre el *Ellos* y el *Nosotros*, presentando a los primeros como *invasores* y a los segundos como *invadidos*.

En los ejemplos siguientes, estudiaremos el funcionamiento de los recursos léxicos y su contribución a la creación de una imagen *bélica* del fenómeno migratorio. Los verbos, por ejemplo, son elementos que expresan una acción realizada por un sujeto determinado. El uso abundante de estos recursos atribuye un gran dinamismo

al discurso. En el contexto que nos ocupa, la mayoría de los verbos utilizados pertenecen a los campos semánticos *bélico* y *militar*. Conducen al lector a considerar la inmigración como un fenómeno amenazante de la seguridad ciudadana e incluso de *nuestra* integridad territorial. Esto puede reflejarse en el fragmento siguiente:

**(1) Las llegadas se producen después de que el viernes desembarcaran en la costa de la provincia 195 ‘sin papeles’ procedentes de Senegal**

Un total de 456 inmigrantes indocumentados procedentes de Senegal fueron *interceptados* ayer en aguas de Tenerife en seis cayucos que *desembarcaron en suelo español* en diferentes horas. Estas llegadas se producen después de que el viernes *arribasen* a la provincia 195 sin papeles en tres cayucos, todos venidos del mismo país (...).

El cuarto cayuco llegado ayer a primera hora de la tarde al puerto de Los Cristianos, en el municipio de Arona, *transportaba* a 89 inmigrantes en situación de ilegalidad, y fue también escoltado por embarcaciones del Instituto Armado y de Salvamento Marítimo. Entre sus ocupantes había 13 menores de edad.

*ABC*, (15-02-2016)

Desde el titular del ejemplo, salta a la vista el uso de los términos *bélicos*, que connotan *guerra* e *invasión*. Más concretamente, nos referimos al verbo *desembarcar*. Este término es más propio de contextos militares. Utilizarlo para aludir a la llegada de inmigrantes significa que estos últimos son considerados como *enemigos* contra los que hay que luchar; son personas que vienen a *conquistar nuestros* territorios. Otra interpretación que podría darse al respecto, ateniéndonos a la tercera acepción que ofrece el *DRAE* del término, esto es, “llegar a un lugar, ambiente cultural, organización política o empresa con la intención de iniciar o desarrollar una actividad” (s.v. *desembarcar*), es que esas personas vienen a *nuestro* país para iniciar un nuevo proyecto de vida. La intención manifestada por los inmigrantes por emprender una nueva vida en España entraña también ese sentimiento de *invasión* en la mente de los receptores. No se trata de extranjeros comunitarios o norteamericanos que vienen a invertir su capital en proyectos beneficiosos para la economía española, sino de extranjeros que llegan en condiciones extremas y con nulos recursos económicos para sacar provecho de los beneficios que ofrece el país y que se perciben como recursos para el desarrollo de *nuestro* país. Este hecho no provoca más que *miedo* y *alarma* entre los ciudadanos autóctonos.

La *cosificación* de los inmigrantes se percibe en el uso de los verbos *interceptar*, *transportar* y *arribar* para aludir a la llegada, detención y expulsión de esas personas. En primer lugar, el verbo *interceptar*, por ejemplo, se usa generalmente con el sentido de “1. Apoderarse de algo antes de que llegue a su destino. 2. Detener

algo en su camino” (s.v. *interceptar*). Entendemos, pues, que los objetos son los que se interceptan y no las personas. Sin embargo, en el ejemplo –y en gran parte de los ejemplos del corpus– este verbo se utiliza siempre en relación con los inmigrantes. En segundo lugar, el verbo *transportar*, y basándonos en la definición de la Real Academia Española, alude tanto a cosas como a personas. No obstante, pensamos que el contexto en que aparece empleado este término presenta a los inmigrantes como *mercancías* que hay que transportar y no como personas que tienen derechos y obligaciones.

Lo mismo se podría afirmar con respecto al verbo *arribar*. El *DRAE* lo define del siguiente modo: “1. Dicho de una nave: Llegar a un puerto. 2. Llegar por tierra a cualquier parte” (s.v. *arribar*). Incluso, y además de constituir una auténtica cosificación de la figura del inmigrante, este verbo tiene también connotaciones propias del campo militar y de guerra. El autor podría haber optado por el uso del verbo *llegar* para expresar la idea de manera más objetiva. Sin embargo, manejar el verbo *arribar* persigue otros fines puramente subjetivos, que pretenden alertar y advertir al ciudadano autóctono del peligro de conquista e invasión que supone la llegada de estos individuos a la sociedad española. Léxico con matices bélicos aparece frecuentemente en el texto. No se percibe sólo en los verbos sino también en sustantivos como *expedición*, *suelo (español)*, etc. Estos términos connotan guerra, peligro y amenaza contra la que hay que luchar a toda costa. Se inserta al receptor, pues, en un panorama no exento de miedo y terror, que le conduce sistemáticamente a *rechazar* y *excluir* todos los que vienen de fuera de manera ilegal.

Por lo tanto, a través del ejemplo (1), podemos observar que para magnificar el número de inmigrantes que *invaden* la sociedad española, se echa mano de una serie de elementos verbales que contribuyen a la denigración y marginación de la figura del inmigrante. A esto se añade también el juego de números, acompañado de adverbios de cantidad (*más*, *poco más*, etc.), que colabora también en asentar una imagen única y estereotipada de toda la población procedente del continente africano que emigra a España. Hemos de señalar, además, que esta percepción del fenómeno migratorio como *invasión* no se manifiesta sólo en las noticias en relación con la entrada de inmigrantes de forma clandestina en España, sino también a través de las noticias relativas a los inmigrantes ya instalados dentro del país.

La situación administrativa y jurídica de los inmigrantes es un dato que sobresale en la mayoría de las noticias relativas a la llegada de inmigrantes al país, independientemente de si su modo de llegada es legal o ilegal. Términos como *sin papeles*, *irregulares*, *indocumentados*, etc. aparecen con mucha frecuencia en las páginas de los periódicos. Veamos el ejemplo siguiente:

## **(2) Más de 400 'sin papeles' llegan a Canarias en las últimas 24 horas**

Continúa la llegada de cayucos al archipiélago canario. La cifra de inmigrantes localizados rumbo a Canarias en un plazo de poco más

de 24 horas ha aumentado hasta los 419, tras ser rescatados ayer 77 *sin papeles* que viajaban en una embarcación que fue localizada a 165 millas al sur de Tenerife, según informaron ayer a Efe fuentes de la Delegación del Gobierno de Canarias.

*Los 77 sin papeles*, todos varones y tres de ellos posiblemente menores de edad, fueron trasladados a la embarcación Salvamar Adhara, indicaron las mismas fuentes, que afirmaron que no fue preciso evacuar a ninguno de los ocupantes del cayuco.

(*El Mundo*, 13/05/16, pp.30)

En el titular del fragmento (2), se informa de la llegada de *más de 400 'sin papeles'* a las costas canarias. El adverbio *más* aporta una valoración aproximada del número de inmigrantes que llegan. Sin embargo, esta aproximación alerta al lector del peligro que supone la llegada de esas personas y magnifica su número. En este titular, la expresión *sin papeles* aparece como el identificador común de estos inmigrantes. La situación jurídica de estas personas pasa a ser su auténtica denominación, una denominación basada en un sintagma nominal con preposición que se gramaticaliza. En algunos ejemplos, esta expresión se presenta como adjetivo (“inmigrantes sin papeles”), un atributo, una cualidad (Fuentes Rodríguez, 2006). Sin embargo, en otros casos, y tal como aparece en el titular del ejemplo (2), esta expresión llega a sustantivarse, constituyendo una denominación más de este colectivo y utilizándose familiarmente por parte de los ciudadanos autóctonos e, incluso, por parte de los propios inmigrantes.

En el mismo titular la expresión *sin papeles* aparece entre comillas mientras que en el cuerpo de la noticia no se da el caso. Esto tiene consecuencias comunicativas, pues en el cuerpo aparece ya totalmente normalizado frente al titular en que aparece como un término extraño, adecuado, que puede recordar su origen no español.

En algunos casos, la prensa española en relación con la inmigración utiliza el humor para ridiculizar la imagen social de los inmigrantes, describiendo de forma cómica el modo de llegada de estas personas. En lo que sigue, presentamos una muestra de ello:

### **(3) *El cayuco de Barajas***

*Los sin papeles se globalizan*. En la era del low cost y de la proliferación de todo tipo de vuelos y aerolíneas, los inmigrantes prefieren coger un avión para introducirse ilegalmente en nuestro país (...).

*La patera pierde adeptos y los gana el billete electrónico*, un sistema infinitamente más cómodo, alejado de las mafias y, en algunos casos, hasta un 50% más barato. En dos años se ha duplicado el número

de indocumentados que utilizan la vía aérea para colarse en nuestro país.

*Estos nuevos viajeros* vienen desde Senegal, Malí, Guinea Conakry, Nigeria, Guinea Bissau, Marruecos... (...). La mayoría de las veces tienen que dar la vuelta al mundo antes de llegar a su destino final, para burlar los estrictos controles a los que se ven sometidos los vuelos calientes tradicionales.

(*El Mundo*, 20/01/16, pp. 22).

Desde el titular del ejemplo (3), a través de la metáfora “El cayuco de Barajas”, empieza a introducirse de forma indirecta el elemento humorístico en el texto. Estamos ante un uso inapropiado de la palabra *cayuco* que precede al denominativo *Barajas*. Este tipo de embarcación se utiliza frecuentemente en relación con los inmigrantes que llegan de África del Sur por vía marítima. En esta metáfora, no obstante, se atribuye al *cayuco* un significado impropio para transmitir la idea de que la *avalancha* de inmigrantes no llega sólo a través de las costas, sino también a través de vías aéreas. Este término, como comentamos anteriormente, es un recurso léxico que posee connotaciones altamente negativas. Hace referencia a la *oleada* de inmigrantes que *franquean* casi a diario las costas españolas de manera ilegal. El uso de este término en relación con el aeropuerto, es decir como equivalente de la palabra *avión*, previene del aumento de la *invasión* de estas personas que ya no entran sólo por la vía comúnmente conocida, esto es, el Estrecho, sino que se han buscado otra vía más cómoda y *moderna*. Es más, normalmente este *medio de transporte* se presenta como exclusivo de las personas que proceden de África. Sin embargo, en este fragmento el uso de este medio se extiende también a los hispanoamericanos y asiáticos. Entendemos, pues, que *cayuco* en este contexto hace referencia a la entrada ilegal de toda persona procedente de los países del Tercer Mundo, independientemente de su nacionalidad y de su modo de entrada en el país. También es sinónimo de *desgracia*; dramatiza las condiciones de llegada de estas personas con un tono claramente sarcástico, manteniendo la idea de que ni los aviones para *ellos* son aviones. El objetivo de esto no es empatizar con el inmigrante, sino más bien ridiculizar esta situación y presentarla al receptor autóctono de forma apaciguada.

El rasgo humorístico de este artículo se manifiesta también en el inicio del texto. “Los sin papeles se globalizan” es un recurso humorístico que persigue ridiculizar la figura de estas personas. *Globalización* es un proceso económico, tecnológico, social y cultural, que consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo, unificando sus mercados, sociedades y culturas a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter *global*. El desplazamiento de personas por las distintas partes del mundo, sobre todo las pertenecientes a países terciermundistas, es un fenómeno que a menudo se excluye del mapa de la globalización. En este enunciado humorístico, observamos

la combinación de dos términos: *sin papeles* y *se globalizan*. Es una asociación muy llamativa. La expresión *sin papeles* es altamente despectiva, ya que deshumaniza a las personas inmigrantes y los reduce a una simple situación jurídico-administrativa. La vinculación de esta denominación al verbo *globalizarse*, a nuestro juicio, supone la ridiculización y desconsideración manifiesta hacia esas personas. Esta asociación, siguiendo la lógica del autor, es prácticamente imposible, ya que cuando se carece de documentación las personas dejan de *ser personas*, hecho que viene corroborado por el uso del verbo “se devolvieron” que presenta un imaginario de personas cosificadas, y no pueden formar parte de los intercambios sociales, económicos y culturales que vive el mundo en la actualidad.

Después de argumentar esta idea, poniendo énfasis en el hecho de que los *inmigrantes irregulares* ya tienen preferencias y ofertas de viajes ofrecidas por las distintas compañías aéreas, el periodista llega a la conclusión de que, efectivamente, “la patera pierde adeptos y los gana el billete electrónico”. Asistimos al uso de otro rasgo humorístico que confirma la idea postulada anteriormente. En este caso, se utiliza la palabra *patera* en vez de *cayuco*. Las actuaciones de los inmigrantes y sus intentos por entrar en España aparecen presentadas sarcásticamente en este texto periodístico, dañando la imagen de estas personas. La *patera* o *cayuco* ya no son los *medios de transporte* exclusivos de los inmigrantes; estas personas llegan ahora de forma más cómoda gracias a las ofertas de vuelos que proporcionan las agencias de viaje a través de Internet.

Los inmigrantes dejan de ser, pues, *adeptos de la patera*. El *DRAE* define el adjetivo *adepto*, en su primera acepción, de la siguiente manera: “Partidario de alguna persona o idea” (s.v. “*adepto*”). Es decir, el contexto en que se utiliza este elemento es completamente diferente, cosa que atribuye el rasgo de humor al enunciado, pero que al mismo tiempo connota conceptos muy significativos. Presenta a estas personas como ansiosas por usar este tipo de embarcaciones; la clandestinidad forma parte de su forma de ser y estar uno de los medios “preferidos” de transporte, como algo “de moda” en lugar de “por necesidad”. La ridiculización de la imagen social de estas personas consiste precisamente en no tomar en serio la situación de llegada de los inmigrantes, concibiéndola como una situación graciosa, que provoca risa. Utilizar este tipo de recursos humorísticos abre heridas profundas en los sentimientos de los inmigrantes, ya que se burla de su manera de llegar y se va generalizando una sensación de *desconfianza* hacia este colectivo y su situación jurídica y administrativa en general. Los *irregulares* van entrando en *nuestros territorios* de forma más cómoda, lo cual propiciará el aumento del número de *ellos* entre *nosotros*. La *invasión* se acentúa, pues, al desvelar esta nueva manera de entrar de los inmigrantes. Y, además de ser rémoras de la sociedad de acogida, se están volviendo cómodos; “ya no tienen ni que jugarse la vida para *invadirnos*”.

El humor se manifiesta también en la denominación que otorga el autor a estas personas, esto es, “nuevos viajeros”. Este elemento contribuye claramente a

marcar las diferencias entre los *viajeros habituales*, pertenecientes mayoritariamente a los países del llamado “Primer Mundo”, y los *nuevos viajeros sin papeles* que empiezan a gozar también de las mismas comodidades. Se establece, por tanto, una gran barrera entre el *Ellos* (inmigrantes) y el *Nosotros* (ciudadanos occidentales). El último rasgo humorístico del texto aparece en un *plano del tesoro*. Esta expresión se utiliza para caracterizar de manera sarcástica el plano que siguen esas personas, una vez que llegan al aeropuerto, para escapar sin pasar por el control fronterizo. Se burla de la situación de irregularidad de estos inmigrantes y se ignoran los motivos socio-económicos que se encuentran detrás de su decisión de emigrar con el fin de llegar al *paraíso europeo*.

### 3. ANÁLISIS LA CONSTRUCCIÓN DE AMALGAMAS CONCEPTUALES COMO BASE DE LA TERGIVERSACIÓN MEDIÁTICA

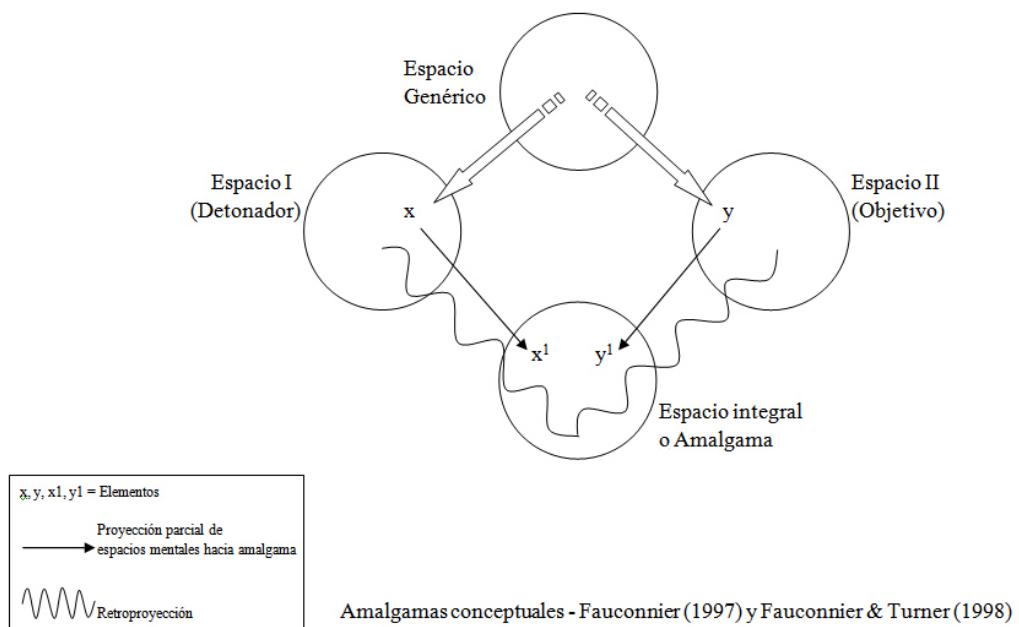
A continuación, revisaremos las ideas de *espacio mental* y *amalgama conceptual* de Fauconnier y Turner para ilustrar con más ejemplos de prensa cómo se construyen espacios integrales (amalgamas) que tergiversan la información y logran manipular la opinión pública, guiados por intereses políticos, económicos, religiosos... que fomentan conductas hostiles hacia los inmigrantes.

En 1945, Fauconnier ([1985] 1994) presentaba la noción de *espacios mentales* y se refería a ellos como dominios de cognición que quedan “detrás del escenario”, una suerte de “backstages cognitivos” descritos como estructuras conceptuales parciales de realidades posibles que se activan de forma dinámica cuando se escucha un discurso o se lee un texto. Años más tarde, Fauconnier y Turner (1995, p. 184) los definían como pequeños paquetes conceptuales en los que el individuo construye con el propósito de ejecutar operaciones cognitivas de comprensión y de acción. Lo interesante del planteamiento de estos autores para nuestro estudio es el modo en el que se producen las amalgamas conceptuales.

En la integración conceptual o combinación (*blending*) se proyecta la estructura conceptual de dos o más espacios aducto a un tercer espacio, el espacio combinado o “blend”, que integra parte de la estructura de los espacios aducto. El espacio genérico posee estructura abstracta común a los espacios aducto y es el que la correlaciona y permite la proyección.

Los espacios mentales pueden representar realidades posibles en vez de reflejar de manera objetiva y exacta una realidad concreta. Desde un punto de vista lingüístico, Langacker (1997) los definió como “constituyentes conceptuales” que pueden o no estar simbolizados por una estructura o elemento gramatical concreto.

Fauconnier (1997) explicaba que el proceso de construcción del discurso es inestable, muy fluido, creativo y dinámico; establecemos categorías provisionales en espacios apropiados, conexiones temporales, se crean nuevos marcos sobre la

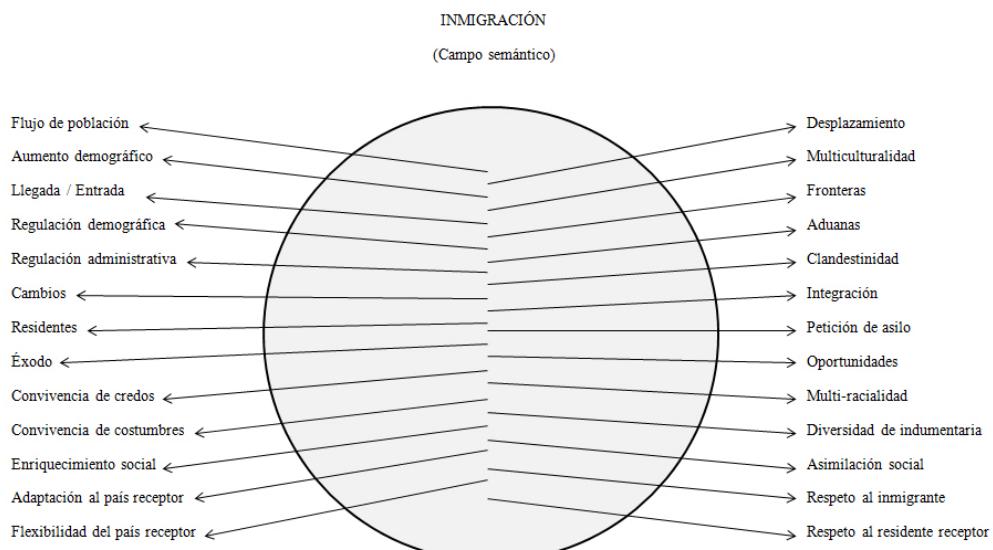


Esquema de las amalgamas conceptuales de Fauconnier (1997) y Fauconnier & Turner (1998)

marcha y el significado se negocia. Precisamente, en este último matiz expuesto por Fauconnier reside la gran ventaja del *espacio mental* frente al tradicional *campo semántico*, en la capacidad de construirse en tiempo real (sobre la marcha) a través de flujos cognitivos que asocian significados que en principio forman parte de grupos semánticos separados.

Cualquier representación de los espacios mentales debe entenderse como una posible muestra entre otras muchas, es decir, estos espacios dinámicos en los que se agrupan las ideas no están determinados ni cerrados de modo alguno, sino que son aglomeraciones de ideas asociadas mediante la experiencia personal, la información enciclopédica del mundo, el contexto inmediato, las relaciones con las personas o temas tratados, la cultura y sus costumbres (religión, formas de gobierno, sistema económico, etc.), así como las decisiones interpretativas y la voluntad de creer o no del receptor.

Por ejemplo, en las siguientes figuras podemos ver la posible representación del ideario (espacios mentales) que una persona, dependiendo del punto de vista, puede tener sobre el fenómeno migratorio. Analizando la palabra *inmigración*, como ya hemos explicado antes, descubrimos que significa salir de un lugar para instalarse temporal o definitivamente en otro, viajar, residir o mudarse. En principio, el concepto que una persona pueda tener sobre *inmigración* contemplará una red semántica relacionada con el sentido originario de la palabra.

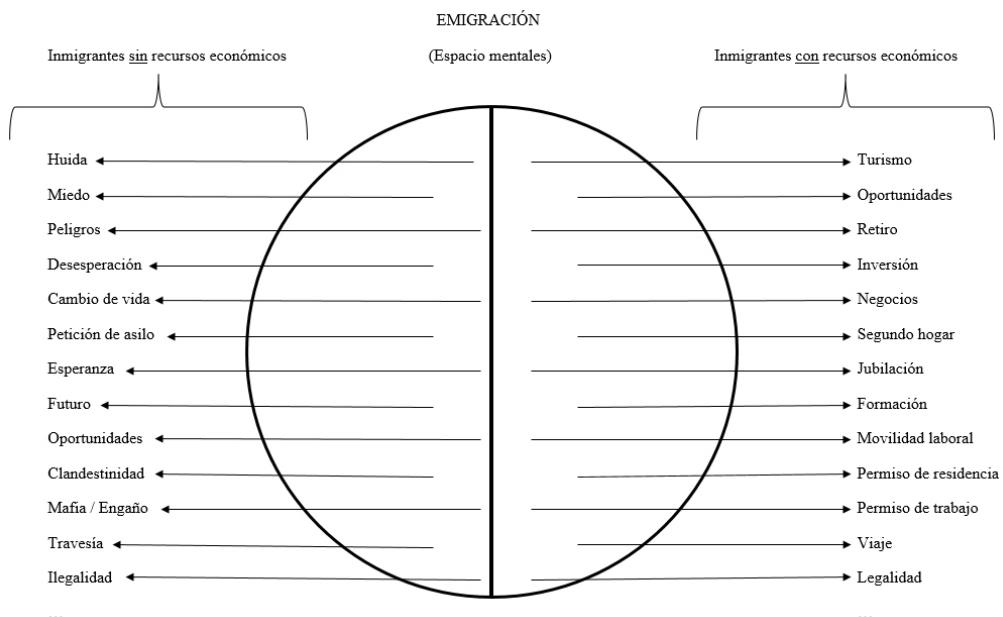


Campo semántico del fenómeno migratorio.

A esto hay que añadirle las múltiples y variables asociaciones que constituirán el espacio mental que el hablante utilice en su vida diaria, influenciado como hemos explicado antes por diferentes factores, entre ellos los medios de comunicación.

Es fundamental ser conscientes de las diferencias significativas entre los dos tipos de inmigración, descritas en el punto 2: inmigrantes pobres e inmigrantes con poder adquisitivo. La visibilidad de estos colectivos es diferente, los segundos suelen pasar desapercibidos (salvo casos excepcionales en los que se haga una inversión millonaria en el país receptor), mientras que los primeros protagonizan el sumario de sucesos. La perspectiva del inmigrante que huye de la guerra, de la esclavitud, del hambre y/o represión política (lo que denominamos refugiado, que pide asilo) es muy diferente del estudiante, empresario o jubilado extranjero que cambia su escenario de vida y supone para el país de acogida una inyección económica. Si comparamos el ideario (siempre abierto y cambiante) de un inmigrante sin recursos y de otro con recursos económicos, descubriremos que el espacio mental del emigrante (la otra perspectiva del fenómeno migratorio) es muy distinto al que el residente puede poseer.

En primer lugar, rara vez se pone atención en los medios cuando hablan de inmigración (salvo ONGs y campañas de sensibilización) a la perspectiva del migrante que se juega la vida huyendo de su país de origen, acompañado de embarazadas y niños inclusive. Palabras como "huida", "miedo", "peligro", "desesperación", "asilo", "engaño", "mafias", etc., relacionadas con la experiencia de sufrimiento del inmigrante que llega son omitidas para no hacer cargo de conciencia y aportar distancia psicológica al problema, un problema de este modo ajeno.



La doble perspectiva de los espacios mentales del fenómeno migratorio (con y sin recursos económicos).

De igual modo, la ideología de un medio sobre la inmigración puede transferirse a la opinión pública mediante diversos mecanismos asociativos, como los ya analizados, que tienen como resultado amalgamas (*conceptual blending*) hostiles para la población inmigrante. Estas asociaciones se producen, en la mayoría de los casos, por repetición, por generalización (razonamientos inductivos) y por flujos semánticos no necesariamente causales. Es decir, algunos medios con la intención de perjudicar la imagen de los inmigrantes concitan ideas pertenecientes a espacios mentales, en principio, inconexos para crear alarma, rechazo y preocupación en la población nacional (territorio de acogida). Analicemos algunos casos reales significativos:

**(4) ¿Qué mensaje se transmite a los musulmanes en la mezquita?**

Si el imam es el líder de la plegaria y ahora figura en la lista de detenidos por terrorismo, la pregunta surge sola: ¿qué mensaje transmitía a los fieles en la mezquita? (...)

*Pero el discurso de los musulmanes que lideran a miles de inmigrantes nunca ha sido una prioridad en la agenda política catalana. Es más, la mezquita que en la madrugada del viernes era registrada por la Guardia Civil es la única que aparece como servicio religioso en las guías turísticas de la Generalitat y el Ayuntamiento de Barcelona...*

*(El Mundo, 20/01/08).*

En este ejemplo, el periodista presenta de manera consecutiva conceptos pertenecientes a ámbitos semánticos independientes: el islam y el terrorismo. La voluntad de criminalizar a los musulmanes identificando el credo con la violencia y a su líder religioso con el reclutador de asesinos, constituye una falacia basada en la universalización o generalización de las características del detenido y de las funciones del templo musulmán, ateniéndonos a la falta de pruebas en el texto periodístico.

$$\begin{aligned}
 & \forall x Px \rightarrow Qx \\
 & \exists x Qx \rightarrow Rx \wedge Sx \\
 & \forall x Qx \rightarrow Tx \\
 & \forall x Tx \rightarrow Ux \\
 & \forall x Ux \rightarrow Vx \wedge Yx \\
 & \forall x Zx \rightarrow Qx \\
 & \forall x Ax \rightarrow Bx \wedge Cx \\
 & \exists x Dx \rightarrow Tx \wedge Ex \\
 \\ 
 & \neg \exists x (Dx \rightarrow Tx \wedge Ax) \rightarrow (Ux \wedge Yx \wedge Cx) \\
 & \neg \exists x (Qx \rightarrow \neg Rx \wedge Sx) \rightarrow Cx \\
 & \neg \exists x Qx \rightarrow Bx
 \end{aligned}$$

$P$  = Templo de islam  
 $Q$  = Mezquita  
 $R$  = Dar servicio religioso  
 $S$  = Aparecer en guía turística  
 $T$  = Ser Imán  
 $U$  = Líder religioso  
 $V$  = Difundir ideas  
 $Y$  = Influir en los fieles  
 $Z$  = Ser musulmán  
 $A$  = Ser terrorista  
 $B$  = Hacer daño  
 $C$  = Reclutar terroristas  
 $D$  = Ser una persona  
 $E$  = Detenido por terrorismo

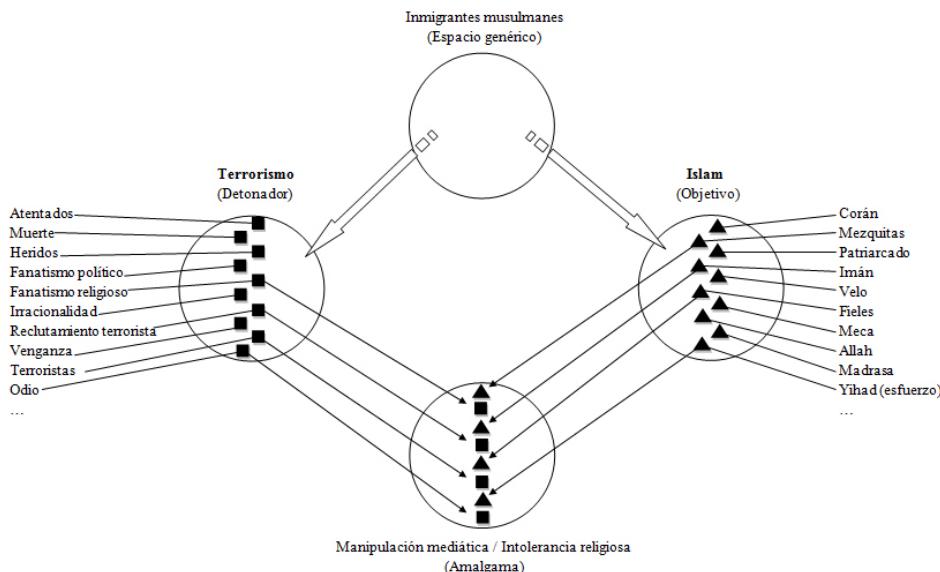
Posibles conclusiones inferidas por inducción / generalización a las que da pie la publicación analizada:

$$\begin{aligned}
 & \neg \forall x Qx \rightarrow Bx \wedge Cx \\
 & \neg \forall x Zx \rightarrow Ax \wedge Bx
 \end{aligned}$$

La pregunta “¿qué mensaje transmitía a los fieles en la mezquita?” funciona como elemento detonador (gatillo) o *trigger* entre los espacios genéricos y la amalgama resultante, una ostensión a los lectores para que infieran a partir de la información dada. Del razonamiento que hace el periodista se concluyen tres ideas: 1) Hay una persona que es Imán y terrorista que como líder religioso, influía en los fieles de la mezquita y reclutaba terroristas -  $\exists x (Dx \rightarrow Tx \wedge Ax) \rightarrow (Ux \wedge Yx \wedge Cx)$  -. 2) Hay una mezquita que no da servicio religioso y sí aparece en la guía turística como tal, por lo que reclutaba terroristas -  $\exists x (Qx \rightarrow \neg Rx \wedge Sx) \rightarrow Cx$  -. Y 3) Hay una mezquita que hace daño a la población -  $\exists x (Qx \rightarrow \neg Rx \wedge Sx) \rightarrow Cx$  -. Estos razonamientos, por desgracia, suelen generalizarse para alimentar la intolerancia religiosa y la xenofobia, convirtiéndose en las siguientes afirmaciones:

- $\forall x Qx \rightarrow Bx \wedge Cx$  – Todas las mezquitas hacen daño y reclutan a terroristas.
- Y por extensión, totalmente injustificado,  $\forall x Zx \rightarrow Ax \wedge Bx$ –Todos los musulmanes son terroristas y hacen daño.

Este mismo ejemplo podemos representarlo en el esquema de Fauconnier y Turner (1998) para ver la asociación en la que confluyen elementos amalgamados de distintos espacios mentales.



Construcción de la amalgama de base a la intolerancia religiosa, basada en el esquema de Fauconnier y Turner (1998).

En el siguiente ejemplo analizamos otro fenómeno de generalización relacionado con la xenofobia y la asociación peyorativa a poblaciones extranjeras. En este caso, la vinculación entre los ciudadanos marroquíes y la delincuencia se explica en dos ocasiones.

**(5)** Un hombre, “con acento marroquí”, ha atacado con un cuchillo a un agente de la Guardia Civil cuando ha intentado reducirle y le ha causado varias heridas, al tiempo que otro agente, cuando el agresor se disponía a pincharle, ha efectuado varios disparos alcanzando a este varón, así como a un ciudadano ajeno al suceso que se encontraba en la zona del municipio malagueño de Mijas donde se han producido estos altercados.

Fuentes cercanas a la investigación han explicado a Europa Press que sobre las 20,30 horas de este viernes un particular ha alertado al Servicio Coordinado de Emergencias 112 de Andalucía de que en

una calle de Mijas había una persona, “con acento marroquí”, portaba un cuchillo de grandes dimensiones, “pegando voces” y que parecía “encontrarse fuera de sí”, aunque no se conocen los motivos.

Hasta el lugar se ha desplazado una patrulla de la Guardia Civil de Mijas. Un agente ha intentado reducir a este hombre cuando ha sufrido un ataque con el cuchillo, sufriendo varias heridas. Momentos después, el agresor ha intentado “pinchar” al segundo agente, que ha efectuado varios disparos alcanzando a este hombre, así como a un ciudadano ajeno a los hechos.

(EuropaPress – Mijas / Málaga – 23/10/15)

Si extraemos los hechos descritos por el periodista descubrimos que un hombre sin motivo aparente (o no conocido) estaba armado con un cuchillo y dando voces en una calle de Mijas, que una pareja de la Guardia Civil alertada por el 112 de Andalucía se ha personado, un guardia civil intentó reducirle, este hirió con el arma blanca al guardia y que un segundo agente le disparó cuando el hombre armado intentó agredirle también con el cuchillo, alcanzando el fuego del segundo agente a un ciudadano ajeno a los incidentes. Sin embargo, más allá del altercado entre el hombre armado y las fuerzas del Estado, el periódico presenta al protagonista como un hombre “con acento marroquí” que parecía “encontrarse fuera de sí”, que estaba “pegando voces” (sin motivo o sin conocerse) y que quería “pinchar” a los agentes.

Primero, no se constata la nacionalidad del agresor por parte del periodista, sino que se le supone marroquí por el “acento”, focalizando la atención en el origen sin pruebas fehacientes y dando lugar a la gratuita asociación entre marroquíes y delincuentes. Segundo, las expresiones entrecerrilladas que describen al autor del alboroto y las agresiones, suponen una ostensión para el lector que puede generalizar, como en el ejemplo anterior, dichas características a toda la población marroquí. Por último, cabe destacar que la consecución de las características del protagonista del suceso describe a un perturbado, alguien que no tiene motivos aparentes que justifiquen su comportamiento irracional; una premisa que nada tiene que ver con su nacionalidad.

$$\begin{array}{l}
 \forall x(Px \rightarrow Qx \wedge Rx \wedge Sx) \\
 \forall x Px \rightarrow Tx \\
 \exists x(Ux \rightarrow Qx \wedge Rx \wedge Sx) \rightarrow (Px \wedge Tx) \\
 \vdash \exists x(Vx \rightarrow Qx \wedge Rx \wedge Sx) \rightarrow (Px \wedge Tx)
 \end{array}$$

P = Perturbado
Q = Gritar sin motivo
R = Agredir
S = Estar fuera de sí
T = Ser un peligro
U = Ser una persona
V = Una persona con acento marroquí o ser marroquí

Possible conclusión inferida por el lector mediante la falacia por inducción precipitada:

$$\vdash^2 \forall x Vx \rightarrow Tx$$

Nos encontramos ante una *falacia por inducción precipitada*<sup>2</sup>, un tipo de falacia informal que contraviene el criterio de suficiencia. El hecho de suponer la nacionalidad del agresor a partir de un dato no verificado y focalizar la atención en el origen de este, pone de relieve al lector un caso puntual que puede sumarse a otros conocidos similares, pudiendo llegar a la conclusión de que todos los marroquíes son un peligro y que se comportan igual -  $\forall x \forall x \rightarrow T_x$  -. La falacia por inducción precipitada consiste en generalizar a partir de muestras que no satisfacen las condiciones de suficiencia o representatividad. Este tipo de prensa perjudica la imagen de los inmigrantes, en este caso marroquíes, partiendo de una pequeña muestra de delincuentes para mostrar indirectamente la posibilidad de que toda la población lo sea o pudiera serlo; generando desconfianza y rechazo, no a la delincuencia y a la violencia, sino, por extensión injustificada, al origen de la persona.

Por último, analizamos dos noticias de manera conjunta, la primera es una primicia que EuroPress publicaba el mismo día del suceso y doce días más tarde una aclaración crítica del diario digital Izquierdadiario.es sobre los mismos acontecimientos.

**(6)** El magrebí detenido en Atocha tras amenazar inmolarse no lleva explosivos, sólo una mochila con una botella de agua.

El magrebí detenido en Atocha tras amenazar inmolarse no lleva explosivos, sólo una mochila con una botella de agua.

El ciudadano de origen magrebí que esta mañana amenazó con inmolarse, lo que obligó a desalojar la estación de Atocha y parar la circulación de los trenes de cercanías de Madrid, no llevaba explosivos. La mochila con la que viajaba sólo contenía una botella de agua, informaron a Europa Press en fuentes policiales. En cualquier caso, los TEDAX están revisando el tren por precaución, pero en principio las fuentes policiales consultadas por Europa Press, consideran que puede tratarse de una falsa alarma.

(EuropaPress – 02/01/15)

**(7)** El más cercano, denunciado por SOS Racismo Madrid, fue cuando el pasado 2 de enero en Madrid, un hombre llamado Jamal Herrad, “ciudadano español”, intentó suicidarse en las vías del tren. Lo tragicómico del caso es que la policía activó un protocolo creado ante casos de terrorismo, por supuesto arrestando a la víctima convertida en “terrorista” que no intentaba suicidarse, sino “inmolarse”. Consecuentemente, los relatos explicados por la prensa estaban teñidos descripciones xenófobas, creando alarma ante un “paquete” que dejó esta persona que podría contener un “explosivo”.

(Izquierdadiario.es – 14/01/15)

---

2. Cfr. Bordes (2011).

Encontramos casos en la prensa, como el ejemplo (6), en el que no se produce siquiera la hibridación de contenidos, sino que directamente y sin pruebas se inventan los datos de la noticia con el objetivo de acentuar el rechazo a la población inmigrante. La manipulación de los espacios mentales de la opinión pública tiene como objetivo generar polémica y actitudes hostiles, en este caso contra el pueblo magrebí, al que se le asocia con el terrorismo islamista. La islamofobia es palpable en este texto en diferentes niveles.

- Primero, falta a la veracidad de los hechos, no se contrasta la información con fuentes oficiales y se presupone a partir de prejuicios xenófobos e islamofóbicos. Como consecuencia, siembra la alarma, fomenta la asociación mental entre la población magrebí (natural de Argelia, Marruecos y Túnez) y el terrorismo, y dinamiza paquetes de ideas que alientan la generalización e identificación de estas personas con radicales religiosos.
- Segundo, igual que hemos visto en el ejemplo (5), se identifica a una persona por un rasgo sin comprobar, en este caso el color de piel, y se procede de nuevo a la asociación y a la falacia por inducción precipitada.
- 

$$\forall x Px \rightarrow Qx$$

$$\exists x Px \rightarrow Rx$$

$$\exists x(Px \wedge Rx) \rightarrow (Sx \wedge Ux)$$

$$\vdash \forall x(Qx \wedge Tx) \rightarrow (Px \wedge Ux)$$

P = Ser magrebí

Q = Tener piel morena y rasgos caucásicos árabes

R = Ser musulmán, practicar el islam

S = Ser terrorista

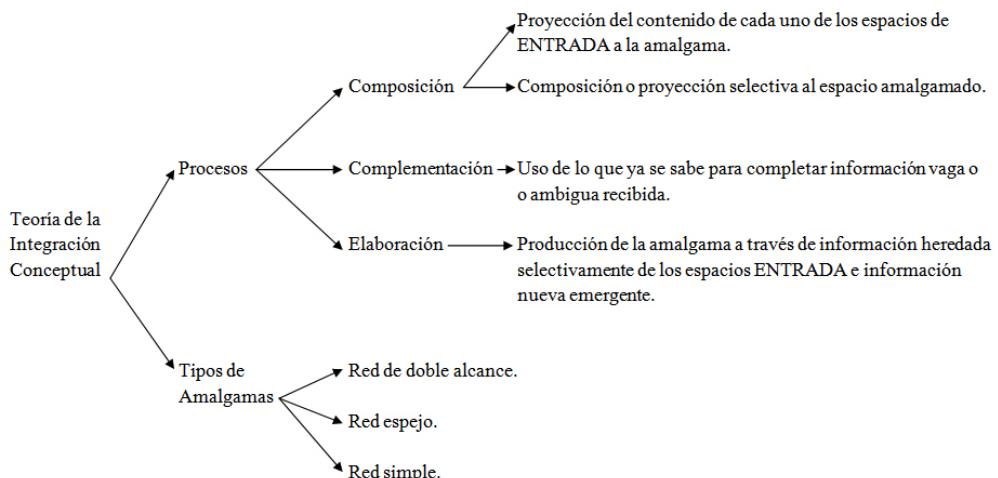
T = Llevar mochila

U = Llevar mochila-bomba

- En tercer lugar, la policía (según informa EuropaPress) activó preventivamente un protocolo antiterrorista basándose en la premisa descrita con anterioridad -  $\forall x(Qx \wedge Tx) \rightarrow (Px \wedge Ux)$  – Toda persona con piel morena y rasgos caucásicos árabes que porta una mochila, puede ser un terrorista que porte una mochila-bomba. Claro está que el espacio mental manejado por las autoridades al ser aletardas de una persona que quería suicidarse, debe contextualizarse y tener en cuenta los antecedentes recientes al suceso (los atentados terroristas del 11M, 11 de marzo de 2014 en la misma estación madrileña). En este caso, como en cualquier otro en el que la seguridad ciudadana esté en juego por distintas circunstancias, la anticipación a cualquier posibilidad puede evitar una masacre. Sin embargo, el caso que nos ocupa atribuye nacionalidad concreta a un supuesto acto terrorista, agravando de ese modo el desprecio a la población señalada.

A partir de razonamientos como los analizados surgen, desgraciadamente, amalgamas conceptuales que coinciden en forma con la Teoría de la Integración Conceptual de Fauconnier y Turner y obedecen a cristalizar perjuicios e idearios hostiles hacia los inmigrantes. Estos autores distinguieron tres procesos claves de la capacidad imaginativa de la mente identificables en los modos de comunicación y en el versátil uso del lenguaje y tres tipos de amalgamas conceptuales (ver figura 5.)

Fauconnier y Turner (2002)



Esquema de los procesos y tipos de amalgamas de las Teoría de la Integración Conceptual de Fauconnier y Turner.

Bien sea por composición, complementación o elaboración, se han ido formando en los medios amalgamas conceptuales que generalizan y perpetúan en parte de la población española la imagen negativa sobre los inmigrantes.

**(8)** Marruecos es un cáncer para España (Votoenblanco.com – 13/07/15)

Ejemplo de red de doble alcance (*Double-scope network*), consistente en la fusión de dos o más espacios mentales de ENTRADA con estructuras distintas. En este caso, Marruecos es calificado de enfermedad letal (cáncer) para el organismo (España).

**(9)** Los magrebíes son hijos de la delincuencia. (Gaceta.es – 06/05/16 – Comentario no moderado).

Ejemplo de red simple (*Simplex network*) basada en la fusión de uno o más espacios mentales de ENTRADA con un marco socio-cultural de referencia.

El peligro potencial que tienen este tipo de publicaciones es que lleguen a cristalizarse y convertirse en *topoi*<sup>3</sup> de una comunidad hablante, integrándose como argumentos que precedan a la experiencia (prejuicio) o que generalicen comportamientos delictivos puntuales o no representativos.

#### 4. CONCLUSIONES

En conclusión, el análisis lingüístico de los recursos verbales empleados por los periodistas en los casos analizados demuestra que estos elementos desempeñan un papel importante en la (re)presentación del fenómeno migratorio, en casos puntuales pero influyentes, en la prensa española y, sobre todo, en la proyección de una imagen determinada del colectivo inmigrante. Se ha observado el uso de un léxico perteneciente al campo semántico *militar*, contribuyendo a la sedimentación de estereotipos y prejuicios que asocian el fenómeno con la idea de *invasión* y *conquista*. Tanto los sustantivos como verbos y adjetivos acentúan de forma abierta el peligro que supone la llegada de las personas inmigrantes a la Península, gracias a las valoraciones que connotan y matices que contienen. Los gentilicios se utilizan a su vez para asociar el concepto de *amenaza* a determinadas nacionalidades, en su mayoría pertenecientes al llamado “Tercer Mundo”.

En cuanto a las figuras retóricas, el humor y la metáfora son los recursos más empleados en esta estrategia, pues el primero sirve para acentuar de forma cómica la dimensión problemática del fenómeno, y el segundo para sobredimensionar los hechos relativos a la entrada y presencia de los inmigrantes en el país de acogida. La retórica de los números se usa con la misma finalidad y se refleja a través de datos numéricos y estadísticas que informan acerca de la llegada masiva de esas personas, atribuyendo un toque de científicismo a la información enunciada.

En cuanto al análisis lógico de los contenidos reseñados destaca la voluntaria criminalización de la población inmigrante a partir de razonamientos inconsistentes, falacias y generalizaciones. La xenofobia, el racismo y la intolerancia religiosa son las principales causas que sirven de base a este tipo de prensa, teniendo como objetivo la creación de amalgamas conceptuales a partir de espacios mentales que no guardan conexión. La asociación forzosa y repetida de estas publicaciones (musulmanes | terrorismo, marroquíes | delincuencia, magrebíes | atentados, etc.) sumada a la desinformación de muchos lectores llega a calar en parte de la población, creando o reforzando sentimientos de odio muchas veces infundados.

Por último, quisieramos poner de relieve los efectos perniciosos de la cristalización de estas amalgamas. El constante bombardeo mediático, que focaliza su atención en perjudicar, discriminar e incluso criminalizar a los inmigrantes; crea asociaciones que pueden asumirse como garantes argumentativos (*topoi*) de una comunidad

---

3. Cfr. Portillo (2017).

hablante. Es decir, las generalizaciones precipitadas (falacias argumentativas), el sesgo discursivo que presenta el fenómeno migratorio (inmigración desde el punto de vista español) como una amenaza / invasión y las asociaciones conceptuales formadas mediante yuxtaposición de información, falta de veracidad o información incompleta / no contrastada, pueden llegar a formar parte del ideario colectivo de la sociedad española; perpetuándose de este modo el rechazo al modelo aperturista y multicultural de sociedad y al enriquecimiento étnico / religioso.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bordes, Montserrat (2011). *Las trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal*. Madrid: Cátedra.

Castilla-Vazquez, C. (2017). Mujeres en transición: la inmigración femenina africana en España. *Migraciones internacionales*, nº 33, pp. 143-171. DOI: <http://dx.doi.org/10.17428/rmi.v9i33.290>

Checa Olmos, Juan Carlos y Arjona, Ángeles (2013). Los inmigrantes vistos por los españoles: entre la amenaza y la competencia (1997–2007). *Revista de estudios sociales*, nº 47, pp. 118-132. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res47.2013.09>

Checa y Olmos, Francisco (2002). Los inmigrados en Andalucía: otros excluidos de la “tarta del bienestar”. *Gaceta de antropología* [en línea] nº 18. Disponible en: <http://www.gazeta-antropologia.es/?cat=820>

Checa y Olmos, Francisco (coord.) (2014). *Los inmigrados marroquíes en Andalucía: una investigación necesaria*. Almería: Universidad de Almería.

Fauconnier, Gilles (1985/1994). *Mental spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Languages*. Cambridge University Press: Cambridge, Mass.

Fauconnier, Gilles (1997). *Mappings in Thought and Language*. Cambridge University Press: Cambridge, Mass.

Fauconnier, Gilles y Turner, Mark (1998). Conceptual integration networks. *Cognitive Science*, 22, nº 2, pp. 133-187. DOI: [http://dx.doi.org/10.1207/s15516709cog2202\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15516709cog2202_1)

Fauconnier, Gilles y Turner, Mark (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. Nueva York: Basic Books.

Fuentes, Catalina y Márquez, María (eds.) (2006). *Actitudes ante la inmigración: el reflejo lingüístico*. Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Junta de Andalucía.

Fuentes, Catalina (2000). *Lingüística Pragmática y Análisis del Discurso*. Madrid: Arco/ Libros.

Fuentes, Catalina (2006). ¿Rechazo?, ¿Aceptación?, ¿Integración? En Fuentes, Catalina y Márquez, María (eds.), pp. 233-276.

Fuentes, Catalina (2006). ¿Rechazo? ¿Aceptación? ¿Integración?: En Fuentes, C. y Márquez, M. (eds.). *Actitudes ante la Inmigración: el reflejo lingüístico*. Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Junta de Andalucía, pp. 233-276

Instrumento de Adhesión de España (1978) a la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, (Ginebra – 28/07/1951), y al Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados, (Nueva York – 31/01/1967). En: *BOE* [en línea] nº 252 (21/10/1978), pp. 24310 - 24328. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1978/10/21/pdfs/A24310-24328.pdf>

Langacker, Ronald W. (1997). Consciousness, construal, and subjectivity. Language structure, discourse and the access to consciousness. (En: Stamenov, Maxim I. (ed.). *Language Structure, Discourse and the Access to Consciousness*. Amsterdam: John Benjamins). *Advances in Consciousness Research*, n. 12, pp. 49-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/aicr.12.05lan>

Márquez, María (2006). Los aludidos eludidos. La invisibilidad simbólica de los inmigrantes. En Fuentes, C. y Márquez, M. (eds.). *Actitudes ante la Inmigración: el reflejo lingüístico*. Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Junta de Andalucía, pp. 87-114.

Portillo, Jesús (2017). Topoi y espacios mentales. *Tonos digital: revista electrónica de estudios filológicos*, n. 32. Disponible en: <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1647>

Torregrosa, Juan Francisco (2005) El tratamiento informativo de la inmigración como paradigma de la alteridad. *Revista Pueblos* [en línea], 15/09/2005. Disponible en: <http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article263>

Van Dijk, Teun A. (eds.) (2007). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.

Zapata-Barrero, Ricard y Van Dijk, Teun A. (eds.) (2007). *Discursos sobre la inmigración en España: los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: Fundación CIDOB.

# **La pertinencia de enseñar a aprender estratégicamente en el nivel de posgrado**

Ana María Martín-Cuadrado  
UNED

Elizabeth Salcedo Lobatón  
UNED



## **La pertinencia de enseñar a aprender estratégicamente en el nivel de posgrado**

## **The pertinence of teaching to learn strategically in postgraduate education**

**Ana María Martín-Cuadrado**

UNED

amartin@edu.uned.es

**Elizabeth Salcedo Lobatón**

UNED

elysalce@gmail.com

Fecha de recepción: 09/02/2017

Fecha de aceptación: 20/09/2017

### **Resumen**

Aprender estratégicamente es hacerlo con plena conciencia de la influencia del entorno y de las capacidades propias para aprender. Este aprendizaje, asumido como paradigma orientador por algunas reformas de la educación básica y de pregrado, no suele ser una preocupación para los gestores educativos en la enseñanza de posgrado.

Mediante el estudio de un caso, que abordó la consulta de alumnos, docentes, coordinadores y especialistas educativos de una maestría a distancia, se evidenciaron necesidades y carencias que llevan a plantear la pertinencia de enseñar a aprender estratégicamente en un programa de posgrado.

La exploración del caso de estudio revela posturas de alumnos y docentes sobre la necesidad de fortalecer algunas capacidades estratégicas, muestra importantes brechas de capacidad, y plantea la discusión sobre la responsabilidad que tienen alumnos y docentes en el logro de las capacidades para aprender en un contexto de educación a distancia.

**Palabras clave:** Aprendizaje estratégico; enseñar a distancia; educación de posgrado; aprendizaje autorregulado.

### **Abstract**

Strategic learning means to learn with full awareness of the influence of the environment and the skills within learning. This kind of learning, which is made into the guiding paradigm on some reforms of basic and college education, is often not a concern to those in charge of managing distance education.

Through a case study, that involves consultation with the students, professors, coordinators and specialists of a distance master degree program, certain needs and gaps were shown, which lead us to raise the issue about the pertinence of teaching to learn strategically on a postgraduate program.

The exploration of the case study reveals points of view from students and professors about the necessity of strengthen some strategic skills, demonstrates major capacity gaps and promotes the discussion about the accountability of students and professors in the achievement of the skills to learn, in a context of distance education.

**Keywords:** Strategic Learning; Distance learning; Postgraduate education; Lifelong learning; Self-regulated learning.

**Para citar este artículo:** Martín-Cuadrado, Ana María y Salcedo Lobatón, Elizabeth (2018). La pertinencia de enseñar a aprender estratégicamente en el nivel de posgrado. *Revista de humanidades*, n. 33, pp. 87-114, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Los antecedentes del concepto. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Conclusión y discusión. 6. Bibliografía.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de cambio tecnológico y del auge de los paradigmas del nuevo siglo: sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje, y de las exigencias que conllevan estas transformaciones, diversas reflexiones (Beneitone, Esquetini, González, Marty Maleta, Siufi y Wagenaar, 2007; González y Cabrera, 2013; Pozo, Monereo y Castelló, 2001; Monereo y Badia, 2013; Pozuelo, 2014; UNESCO, 1998) han expresado la necesidad de cambios y adecuaciones en los procesos de enseñar y aprender, y han sugerido el desarrollo de nuevas capacidades para realizar aprendizajes en el transcurso de la vida. El conocimiento del cómo aprender vuelve a cobrar vigencia y revela la necesidad de privilegiar en los procesos formativos algunas capacidades que se indican como fundamentales para enfrentar los retos de una sociedad en permanente transformación, en donde el conocimiento cobra un rol central para su desarrollo.

Sin embargo, estas reflexiones y propuestas renovadas sobre el cómo aprender y el cómo enseñar generalmente asociadas a la calidad de la educación básica regular y a algunas reformas universitarias de pregrado no han cobrado la misma relevancia en el análisis de la educación superior de posgrado y menos aún en la modalidad a distancia, pese a la existencia de una problemática observable desde el quehacer cotidiano docente.

En un programa de maestría interdisciplinaria a distancia, de una universidad peruana, se han recogido durante algunos años, mediante la observación participante, ciertas características recurrentes en algunos grupos de estudiantes, que llevaron a plantear la preocupación central de este estudio: alumnos con baja motivación para

aprender; poca predisposición para informarse de las novedades en su materia; poca curiosidad científica; débiles capacidades para la búsqueda, selección, organización y sistematización de información; escaso manejo de metodologías para la recuperación de conocimiento empírico y documental; poca disposición hacia el trabajo colaborativo; baja capacidad de análisis. También se advierte que la motivación por aprender no siempre está presente, y que es la presión del mercado laboral la que induce, mayormente a los jóvenes y adultos, a participar de los programas de formación de posgrado.

Una atención especial ha merecido la observación del proceso de aprender a distancia en este caso de estudio, por la comprobación empírica de algunas particularidades en el proceso de aprendizaje que realizan los alumnos: baja motivación; participación irregular en las actividades programadas; mínima comunicación e interacción con el docente; baja participación en los foros; desacuerdo con las actividades colaborativas; debilidades metodológicas para gestionar información; baja calidad de los trabajos de investigación (tesis), entre otros; problemática que ocurre en medio de un creciente debate en el medio universitario sobre las competencias transversales en educación superior en respuesta a los cambios tecnológicos y sociales. Todo ello, ha llevado a preguntarnos sobre cuán importante puede ser para alumnos y docentes potenciar capacidades para aprender estratégicamente, y si la enseñanza de estas capacidades es pertinente para un programa de posgrado.

## 2. LOS ANTECEDENTES DEL CONCEPTO

Diversas teorías psicopedagógicas han contribuido a la construcción de las nociones *aprender* y *enseñar estratégicamente*, que utiliza este estudio. El paradigma cognitivo ha sido la referencia central, desde las construcciones efectuadas por Bruner, Ausubel, Glaser, entre otros autores, de los años sesenta y parte de los setenta, que ha devenido en la llamada psicología instruccional, una de las corrientes hegemónicas de la disciplina psicoeducativa que ha venido desarrollando diversas líneas de investigación y propuestas prescriptivas (Hernández, 1998).

En este contexto surgen algunas aplicaciones educativas, como el aprendizaje autorregulado y el aprendizaje estratégico, paradigmas que hoy convergen en la reflexión y discusión contemporáneas sobre el aprender a aprender (El Parlamento Europeo y El Consejo de la Unión Europea, 2006) o el “aprender estratégicamente” noción que asume este estudio.

### 2.1. El aprendizaje autorregulado

El constructo de autorregulación es trabajado por Schunk & Zimmerman (1989), en torno a los aportes del aprendizaje cognitivo social y los mecanismos

de autorregulación desarrollados por Albert Bandura (1986) en la búsqueda por explicar los factores que intervienen en el rendimiento de los alumnos más allá de la inteligencia (García, 2007; Torrano y Gonzales, 2004).

Posteriormente se han realizado numerosas investigaciones para explicar cómo los alumnos controlan activamente su proceso de aprendizaje, orientando su cognición y motivación hacia metas personales. Según Torrano y Gonzales (2004), Schunk & Zimmerman (1994), Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000) y Schunk & Zimmerman (2001), han generado diversas líneas de estudio sobre el aprendizaje autorregulado.

El concepto de autorregulación incluye la dimensión cognitiva y motivacional-afectiva del comportamiento; es decir, supone que el alumno posea una clara conciencia de su proceso de aprender y de las estrategias para hacerlo (metacognición), y que muestre una firme voluntad para regular su proceso.

Autorregular el proceso de aprendizaje ayuda a tomar conciencia sobre cómo opera el pensamiento, y a ser estratégicos para el logro de metas del saber. Es un aprendizaje activo y constructivo por el cual el estudiante establece sus propios objetivos de aprendizaje, y procura monitorizar, regular y controlar sus pensamientos (Zimmerman, 2002).

A partir de Torrano y Gonzales (2004), Zulma (2006), y Cerezo, Núñez, Fernández, Suárez y Tuero (2011), se han recogido hasta tres tipos de planteamientos sobre autorregulación del aprendizaje; los que asumen que el concepto de autorregulación y metacognición se refieren a los mismos procesos; los que proponen la autorregulación como un componente de la metacognición; y los planteamientos que integran ambos conceptos que se han denominado aprendizaje regulado.

Los estudiantes que autorregulan su aprendizaje:

- Conocen y saben emplear estrategias cognitivas (elaboración, organización) que les ayudan a transformar, organizar, elaborar y recuperar información.
- Observan motivación y emoción asociadas a la autoeficacia en las tareas académicas (disfrutan el logro de tareas).
- Saben planificar, y controlar el tiempo y el esfuerzo que emplean en la tarea; y, lo orientan al logro de metas personales.
- Ponen en marcha estrategias volitivas para evitar distracciones externas y mantener la concentración.

El presente estudio dará especial importancia a los primeros tres componentes, y recuperará en el componente motivacional la asociación con metas de perspectiva social<sup>1</sup> vinculadas al quehacer disciplinar.

1 Torrano y Gonzales (2004) abordan la actual discusión que existe en el papel que cumplen las metas en el proceso de aprendizaje. Sugieren que para tener éxito los alumnos deben orientarse tanto

Para desarrollar la capacidad de autorregulación, es necesario revisar la manera como los alumnos aprenden. Para Monereo (2001), se trata de establecer de qué forma se ejerce la mediación y la cesión de los propios dispositivos de aprendizaje y cómo ese modo de realizar la mediación repercuten en las habilidades de autorregulación del aprendiz. Aquí aparece otro constructo clave que es la “autonomía de aprendizaje” entendida como una facultad o capacidad para tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje en un determinado contexto. Muy vinculada a la autorregulación, el aprendizaje autónomo se puede entender como resultado de la autorregulación (Peñaloza, Landa y Vega, 2006). Supone una capacidad de “filtrar conocimiento socialmente construido” (MacDougall, 2010, p. 50), lo cual implica un sistema conceptual muy personal, que más adelante le sirva al estudiante para seleccionar información útil a sus objetivos (personalización del aprendizaje). La autonomía promueve el compromiso efectivo del estudiante en el proceso de aprendizaje. Sin autonomía el objetivo de aprendizaje autorregulado estaría en riesgo.

La gestión autónoma y autorregulada implica también competencias de gestión, planificación competencias cognitivas superiores, y competencias de gestión de la calidad y la innovación (Martín-Cuadrado, 2011).

Aunque se proponen discusiones teóricas y controversias que hacen inacabado el concepto, desde un sentido práctico, la autorregulación del aprendizaje parece central en la conducción y control del proceso de aprender, cualidad indispensable en los estudios de nivel superior y a distancia. Desde esta última perspectiva, Monereo y Badia (2013) señalan que las tecnologías y medios de enseñanza virtual pueden hacer posibles nuevos procesos de autorregulación y corregulación del aprendizaje mediante indicaciones reflexivas: el *feedback* de una tarea o la interacción con un “metatutor” en plataformas programadas.

## 2.2. El aprender estratégicamente (AE)

El aprendizaje estratégico hace referencia a la enorme importancia que tiene para los estudiantes la utilización adecuada de las estrategias de aprendizaje para construir conocimiento. Desde las teorías de aprendizaje, las estrategias son un conjunto de procesos mentales, operaciones y procedimientos que facilitan la solución de problemas y la realización exitosa de tareas, al facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información (Gonzales y Cabrera, 2013).

Monereo y Pozo (1999) realizaron una exhaustiva revisión sobre cómo la

---

a metas intrínsecas y extrínsecas. Refieren que la investigación centrada en el estudio de metas desde una perspectiva social ha puesto de relieve que una orientación del alumno hacia metas sociales (de responsabilidad social) con orientación hacia metas académicas es una de las maneras más viables y beneficiosas de aumentar el aprendizaje y el rendimiento.

noción de estrategia de aprendizaje fue cambiando durante los años, influida también por las teorías psicológicas socioculturales, que han logrado incorporar la idea de que la inteligencia humana nace de la interacción con la sociedad o cultura, con lo cual se revaloran las interacciones, y el aprendizaje con otros y de otros.

Sin embargo, para el paradigma cognitivo que sustenta el aprendizaje estratégico, el alumno no solo debe adquirir información y aprender estrategias cognitivas, sino que también demanda estrategias de reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje, es decir, estrategias metacognitivas. Esto implica el desarrollo de ciertas habilidades que se han denominado “estratégicas” y que introduce la idea de intencionalidad que guía las acciones de aprendizaje hacia las metas de conocimiento. Para ello la noción de Aprendizaje Estratégico involucra el planeamiento en relación con las condiciones del contexto (Pozo, Monereo y Castelló, 2001).

El carácter *estratégico* también es definido por esta noción como una “cualidad” o “característica” del proceso educativo, en el que también participan otros factores vinculados al proceso de enseñanza” (el diseño instruccional, el rol docente, la evaluación, entre otros), y factores del contexto inmediato que rodea al estudiante, que al ser externos no son posibles de modificar; pero que desde nuestro propósito asumiremos que son posibles de “gestionar”.

Por ello, diremos que el AE no es el solo uso de estrategias de aprendizaje por parte del alumno ni una categoría de análisis de tipo personal o individual, sino que su logro está sujeto a la participación de factores “estratégicos” que pueden ser “gestionados” desde el sistema educativo y que probablemente requieren de una comprensión y soporte más interdisciplinarios.

El alcance del aprendizaje estratégico (como proceso) se sustenta en la noción más antigua y universal de estrategia que proviene del lenguaje de la guerra, Sun (2009) y su sentido común, como el “arte para enfrentar al enemigo”. Metáforicamente, en el aprendizaje, son enemigos todos aquellos factores que pueden colocar barreras o minar posibilidades al logro de saberes. Esta acepción de la estrategia, tomada de la práctica militar, aplicada tradicionalmente al campo gerencial, y llevada al terreno del aprendizaje, podría considerar por lo menos cinco factores estratégicos relevantes para enfrentar el proceso educativo (o la “acción militar”, o la empresa, según se aplique): *una doctrina* que alude al conjunto de reglas, principios y orientaciones explícitos asumidos por los alumnos y docentes (enfoques educativos, el perfil de competencias, plan de estudios); *el clima*, que consiste en el ambiente educativo y las condiciones del entorno que influyen en el proceso de aprendizaje; *el terreno*, factor que alude al reconocimiento de las propias fortalezas, en este caso las capacidades del estudiante para avanzar en el proceso de aprendizaje; *el liderazgo*, que se asume como un factor fundamental para ganar la guerra o para lograr cualquier objetivo intencional propuesto. En este caso, es la conducción adecuada del proceso de aprendizaje, centrada en la capacidad de autorregulación del estudiante sin desconocer el liderazgo compartido de la orientación docente que lo conducirá

hacia un desempeño progresivamente más autónomo; y *la disciplina*, que se refiere a la organización, planificación, respeto a lo normado, etc. En el proceso educativo estratégico, la planificación y organización aparecen como condición fundamental para la consecución del objetivo.

Desde esta perspectiva, se vislumbra una necesidad de gestionar el AE, tarea que involucra un conjunto de procesos vinculados a la enseñanza y al aprendizaje para conseguir una meta (cualitativa) o competencia genérica que integra varias capacidades.

Este proceso integra no solo al alumno, sus motivaciones, su capacidad metacognitiva, entre otras; sino también el diseño instruccional, a los docentes y el sistema de evaluación. Todos estos procesos requieren ser diseñados intencionalmente para lograr un aprendizaje sostenido en los estudiantes, en diálogo con el contexto inmediato en que opera.

A manera de síntesis diremos que el AE:

- Supone “pensar” estratégicamente. Ello implica tener conciencia clara de la necesidad de aprender, conocimiento de los diversos factores que intervienen en la construcción de saberes.
- No es solo cognitiva, sino que implica voluntad e intencionalidad (motivación).
- Supone más que autonomía absoluta, el crecimiento progresivo en el ejercicio de un aprendizaje independiente (autonomía relativa y poder aprender).
- Exige conciencia clara de metas y autocontrol de su proceso de aprendizaje.
- Exige superar las barreras que impone el contexto, aprovechando de sus propias capacidades (cognitivas y metacognitivas); y a la vez superando sus debilidades.
- Es de carácter relacional. El aprendizaje entendido como un producto social que se construye en interacción con la experiencia y los agentes educativos.
- Que implica capacidades para la selección, elaboración, organización, procesamiento de información.
- Demanda destrezas para hacer procesos propios de conocimiento (investigación).
- Es transversal a cualquier materia y transdisciplinaria.
- No es solo una conducta del estudiante. El estudiante es central porque es en él que se miden los cambios y resultados. Sin embargo, aprender estratégicamente supone no solo un aprendiz con habilidades diferentes (autonomía, autorregulación, motivación, entre otros), sino un proceso de enseñanza dirigido en el mismo sentido. Se enseña y se aprende estratégicamente.

- No es un aprendizaje independiente, sino que influido por las teorías del aprendizaje sociocultural recupera el importante rol del docente y de los otros alumnos como agentes relevantes del proceso.
- Se sustenta en una perspectiva constructivista y sociocultural para un aprendizaje más efectivo.
- Rescata una visión sistémica del proceso de aprender, e involucra factores inherentes al estudiante y a otros agentes educativos que interactúan con él y con su entorno.
- Puede ser operacionalizado como un conjunto de capacidades que sirve al aprender a aprender y como un conjunto de características del proceso de enseñanza necesario para su logro.

El AE no está referido solo al uso de estrategias de aprendizaje: activación intencional y deliberada de unos conocimientos conceptuales, procedimentales o actitudinales (Monereo y Badia, 2013), concepto más difundido (Díaz y Monereo, citados en Huertas, 2007), sino que involucra procesos cognitivos y motivacionales que promueven el aprendizaje significativo de los alumnos, es decir, el aprendizaje con sentido. Por ello, para Gargallo (2011) aprender estratégicamente supone indistintamente funcionamiento autónomo y autorregulado, noción compartida desde esta propuesta. La diferencia fundamental entre el AE y la sola aplicación de estrategias de aprendizaje parece estar en la idea del llamado “control estratégico” (Monereo y Badia, 2013), que aporta un valor agregado al uso de conocimientos conceptuales y técnicos para aprender.

Una secuencia adecuada para la instrucción estratégica implica una transferencia progresiva del control de la tarea, del profesor al alumno; de forma que este tenga cada vez más autonomía y responsabilidad en su aprendizaje (Monereo y Badia, 2013).

Desde investigaciones referidas principalmente al sistema escolar, Badia y Monereo (2008) han señalado que el AE no ha logrado convertirse aún en la columna vertebral de las programaciones educativas. En el medio universitario y en la modalidad virtual, hay poca comprobación empírica sobre el tema. Desde las preocupaciones actuales de la educación superior, y en la modalidad a distancia, interesa a este estudio plantear el AE como una noción integradora de varios paradigmas contemporáneos, capaz de orientar procesos de enseñanza aprendizaje a distancia.

### 2.3. Enseñar a aprender estratégicamente

En los paradigmas revisados, observamos un importante rol del proceso de enseñanza a través de la actuación docente y el diseño instruccional que concreta las actividades de aprendizaje. También se expresa la importancia del aprendizaje

colaborativo, como parte de un sistema de autorregulación grupal para la planificación, supervisión y evaluación de procesos de aprendizaje.

Para que el alumno realice fluidamente los procesos y las actividades de aprendizaje hasta adquirir la capacidad de autoaprender, y poder ser progresivamente más autónomo, le corresponde al proceso de enseñanza -responsabilidad de los centros de formación- acompañar cada uno de estos momentos y ofrecer oportunidades para que los alumnos hagan posible el tránsito hacia una mayor autonomía. Hablamos de procesos de enseñanza a distancia que por la característica de estar mediados por tecnologías de información y comunicación implicará modalidades de interacción, y estrategias y actividades adecuadas que deben ser reguladas permanentemente a la medida de cada estudiante.

Algunos autores asumen que el proceso de enseñanza es parte del entorno del aprendizaje estratégico, lo cual denota que dicho aprendizaje es entendido como un proceso individual. Refieren el “contexto estratégico” (Monereo, 2007) como un constructo teórico que integra a diversos componentes claves, pero externos en su manejo e intervención.

Desde la perspectiva de la gestión educativa que asume esta investigación, la enseñanza es un proceso clave o componente interviniente en la construcción del aprendizaje estratégico de los alumnos. Su participación es decisiva en la consecución de un desempeño estratégico. No es un proceso externo, sino que forma parte de los elementos susceptibles de ser mejorados desde la gestión intencional del programa.

Para Monereo (2001), la enseñanza estratégica entendida como método para obtener la autonomía del alumno consiste en ceder o transferir progresivamente el control de la estrategia, que en un primer momento ejerce de manera absoluta el profesor, a fin de que el estudiante se apropie de ella y pueda empezar a utilizarla de manera autónoma (González, 2009). Los autores describen tres fases en el proceso de transferencia: el reconocimiento cognitivo de la estrategia, la práctica de la estrategia y finalmente el dominio de la estrategia.

Enseñar a aprender estratégicamente implica no solo la enseñanza de estrategias para aprender, aunque esta dimensión procedural conlleve orientaciones metodológicas útiles para que un docente pueda mejorar el aprendizaje de sus alumnos. En modelos pedagógicos mediados por entornos virtuales, enseñar a aprender estratégicamente supone un proceso más complejo que se inicia con antelación desde el diseño instruccional para anticipar respuestas a todos los momentos y actividades del ciclo educativo influido por determinadas tecnologías. Ello supone el entrenamiento de los docentes como especialistas en estrategias didácticas y metodológicas adecuadas a esta modalidad de estudio.

El proceso de enseñanza es casi un “macroproceso”<sup>2</sup> del programa a distancia, que se ocupa de prever desde una concepción educativa determinada:

- a. El diseño de la estructura, estrategia, procedimientos y actividades del programa (diseño instruccional).
- b. El proceso metodológico y de acompañamiento docente que asegure la producción de un conocimiento significativo y las principales capacidades para el autoaprendizaje mediante la actuación docente.
- c. El proceso de evaluación (criterios y herramientas para apreciar los resultados).

## 2.4. Capacidades para un aprendizaje estratégico

Desde el análisis de las capacidades genéricas deseables en la educación superior, hay un debate abierto sobre cuáles son aquellas dimensiones claves que deben ser incorporadas en el currículo universitario. Desde espacios europeos y latinoamericanos, se han desarrollado reflexiones y propuestas de reforma educativa que han impactado positivamente en algunas universidades, y han promovido el debate y la incorporación de capacidades transversales, entre ellas algunas vinculadas al aprender estratégicamente (motivación para aprender, capacidades metacognitivas, planificación y autorregulación, entre otras). No obstante, existe poca aplicación e investigación empírica sobre la transversalización de tales capacidades en programas de educación superior, y de posgrado y sus resultados. Mención expresa merecen los programas de educación a distancia, en los que con frecuencia se asume que el manejo de un estudio autónomo y autorregulado, por tanto estratégico, es casi una característica propia que traen los alumnos a este nivel de formación; o bien se estima que son características favorecidas por la educación mediada por las TIC sin contemplar la relevancia que tiene el diseño instruccional, el rol docente y las propias características del modo en que aprende el estudiante en el logro de las capacidades.

Numerosos estudios citados por Meng-Jung (2009) observaron que la estrategia de aprendizaje (principalmente metacognitiva) es uno de los factores que más influye en el proceso de aprender a distancia. Se ha comprobado que la búsqueda de información, selección, sistematización, en línea, son procesos complejos y difíciles para los estudiantes que participan de estos programas.

Para el caso de estudio, el aprender estratégicamente se ha asumido como una categoría síntesis que articula dieciocho capacidades en siete dimensiones estratégicas<sup>3</sup> sustentadas en bases teóricas de los paradigmas que le dieron origen. A su

2 En la definición operativa construida subyace el enfoque de procesos orientados a resultados que es utilizado por los procesos de mejora de la calidad, que se implementan actualmente en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

3 Estas áreas fueron operacionalizadas en 17 dimensiones para efectos del proceso de consulta

vez, *el aprender estratégicamente* aparece como una noción que articula parte de las necesidades y los retos de la educación superior propuestos por Unesco desde fines del siglo pasado (UNESCO, 1998); asimismo, integra nueve de las veinticinco capacidades genéricas propuestas por el Proyecto Tuning para América Latina (2004-2007).



Gráfico 1. AE: Propuesta de capacidades transversales orientadoras para la formación universitaria. Fuente: Elaboración propia

Identificadas las capacidades para aprender estratégicamente, el estudio se propuso como objetivos recoger la perspectiva de docentes y alumnos para:

- Conocer si las capacidades para aprender estratégicamente son consideradas necesarias para la formación y el desempeño de los alumnos de la Maestría en Gerencia Social a distancia (MGS-D) de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Conocer la autopercepción de los estudiantes y docentes sobre el nivel de desarrollo en que se encuentran estas capacidades.
- Conocer la percepción de docentes y estudiantes sobre la responsabilidad que tiene la universidad y ellos mismos en el desarrollo de estas capacidades.

### 3. METODOLOGÍA

El estudio se orienta a aportar a la mejora continua de la gestión académica del programa, por tanto se concibe como una investigación aplicada que ha optado por la modalidad de estudio de caso intrínseco (Stake, 1998), es decir, un examen sistemático y exhaustivo del problema de estudio en un caso específico que es el Programa de Maestría en Gerencia Social a Distancia (MGS-D), programa interdisciplinario dirigido a formar profesionales tomadores de decisiones en políticas públicas.

Aunque el objeto de conocimiento (capacidades genéricas que promueve el programa) es esencialmente cualitativo, el estudio realizó un tratamiento metodológico mixto: combinó la aplicación de una encuesta *online* a alumnos, una entrevista estructurada y una entrevista a profundidad a docentes; asimismo, entrevistas a profundidad a coordinadores académicos y diseñadores instruccionales. Estos medios permitieron obtener datos clasificados, relatos, descripciones y discursos.

El proceso de conocimiento se organizó en tres fases de estudio. En fase inicial se realizó la revisión teórica y recuperación de estudios empíricos relacionados con el aprendizaje estratégico, que alimentó la identificación y elaboración de un menú de capacidades genéricas fundamentales para la construcción de la noción operacional del AE, y la construcción de una propuesta de perfil de capacidades. La segunda fase permitió la validación de la propuesta de perfil para el AE, que diferenció la validación técnica (con coordinadores y diseñadores instruccionales), y el proceso de consulta a la comunidad educativa involucrada en el programa. De esta fase, se han obtenido como producto “datos clasificados” (Stake, 1998, p. 35) para un perfil de capacidades genéricas deseables para la MGS-D y el recojo de percepciones de la comunidad educativa involucrada sobre la pertinencia del aprendizaje estratégico en el programa de estudio, fases que son recogidas por el presente artículo.

Una tercera fase del estudio profundizó luego acerca del análisis de algunas variables asociadas al proceso de instrucción a distancia en el programa de la MGS-D, en la idea de proponer orientaciones para una enseñanza estratégica.

#### *Informantes*

Al ser un estudio de caso no es una investigación de muestras (Stake, 1998). Al estudio le interesó alcanzar a todos los informantes “claves” o más calificados para dar opinión sobre las capacidades que deben orientar el programa la percepción. El objetivo era la comprensión del propio caso; es decir, el programa, y por tanto se buscaba recuperar la percepción de los involucrados: alumnos con cierta antigüedad en el programa, los docentes, los diseñadores instruccionales y los coordinadores académicos. Se fijaron algunos criterios de elección que permitieron alcanzar a un total de 63 informantes en esta fase de estudio.

Tabla 1. Informantes y criterios de selección

Tipo de informante	Criterios de elección	Total	Participaron
Estudiantes	Alumnos regulares que completaron al menos tres de los seis ciclos de estudio. Voluntad de participar del estudio.	157	44
Profesores coordinadores	Profesores de cursos obligatorios. Que participan del diseño de los cursos Antigüedad mayor a 1 año.	26	15
Gestores académicos y diseñadores instruccionales	Gestores y asesores académicos.	4	4

La cifra de estudiantes no alcanzó la meta esperada, lo que demuestra el escaso interés de los alumnos en los pocos esfuerzos de investigación que realiza la maestría.

### *Instrumentos*

Se prepararon tres instrumentos para el proceso de consulta:

Tabla 2. Instrumentos

	Técnica / Instrumento	Características del Instrumento	Variables de consulta
Estudiantes	Consulta mediante cuestionario online	Incluyo datos clasificados (tabla de capacidades) con fines de obtener frecuencias para una comparación más objetiva de las percepciones.	Capacidades consideradas fundamentales Nivel de desarrollo de las capacidades. Responsabilidades en el desarrollo de las capacidades
Docentes	Consulta a Docentes, mediante Entrevista semi-estructurada	Incluyo datos clasificados con fines de obtener frecuencias comparables Incorporo preguntas abiertas y a profundidad	Capacidades consideradas fundamentales Nivel de desarrollo de las capacidades. Responsabilidades en el desarrollo de las capacidades Perfil del docente Relevancia del AE para la MGS-D Posibilidad de que su curso contribuya a desarrollar AE
Coordinadoras Diseñadoras Instructacionales	Consulta a Gestores mediante Entrevista a profundidad	Preguntas abiertas y a profundidad	Responsabilidades en el desarrollo de las capacidades Perfil del Docente Relevancia del AE para la MGS-D

## 4. RESULTADOS

Los estudiantes consultados son profesionales, predominantemente mujeres, provenientes de universidades públicas de regiones diferentes de la capital. Un tercio de ellos son nativos digitales, y la cuarta parte observa dificultades de acceso a la red desde su hogar. Solo el 18 % ha tenido alguna experiencia anterior de estudio virtual.

Los docentes participantes en su mayoría tienen el grado de magíster entregado por la misma universidad y el mismo programa. El 7 % son doctores; el 36 % han recibido alguna formación o capacitación en temas de pedagogía, y el 21 % han recibido alguna capacitación en educación a distancia.

Las coordinadoras académicas son profesionales en temas sociales con posgrado en Educación Virtual, y las especialistas en diseño instruccional son educadoras especialistas en Diseño de Programas de Educación a Distancia.

### 4.1. Las capacidades que fueron consideradas necesarias en la formación de alumnos de la MGS-D.

Los alumnos consultados valoraron como capacidades necesarias para su formación profesional: la **motivación del alumno**: considerando que el punto de partida que “los moviliza a resolver la necesidad de estudiar” (A3) es la toma de conciencia de la demanda de conocimiento que tiene el gerente social (89 %), y la claridad en los objetivos y metas que persigue (86 %).

Otro aspecto valorado como necesario es la **gestión de información y conocimiento**: el manejo de metodologías y técnicas de investigación (89 %), y el uso de fuentes de información (84 %); también el análisis y resolución de problemas: la identificación de factores que influyen en su desempeño (80 %).

Aunque la mayoría de alumnos (más del 50 %) coinciden en la necesidad de incorporar todas las capacidades, hay un sector importante de ellos que relativizan (41 %) o niegan (4 %) la necesidad de la interacción con otros y el trabajo colaborativo como procesos estratégicos a causa de malas experiencias vividas, que deben revisarse desde el proceso de enseñanza:

...Se me hace difícil encontrar un buen grupo, ya que no conozco a los alumnos... Resulta frecuente que uno o dos hacen el trabajo del resto... La forma que la maestría califica (nota grupal) hace que una porción de alumnos sobrevivan, curso tras curso, a partir del trabajo de otros. Hay una cultura de falso compañerismo... el problema es que algunos alumnos aprenden que siendo lentos en responder correos, o apareciendo ocupados, y contribuyendo lo mínimo es más fácil, y no hay ninguna consecuencia, ya que otro termina haciendo el trabajo para salvar la nota... (A6).

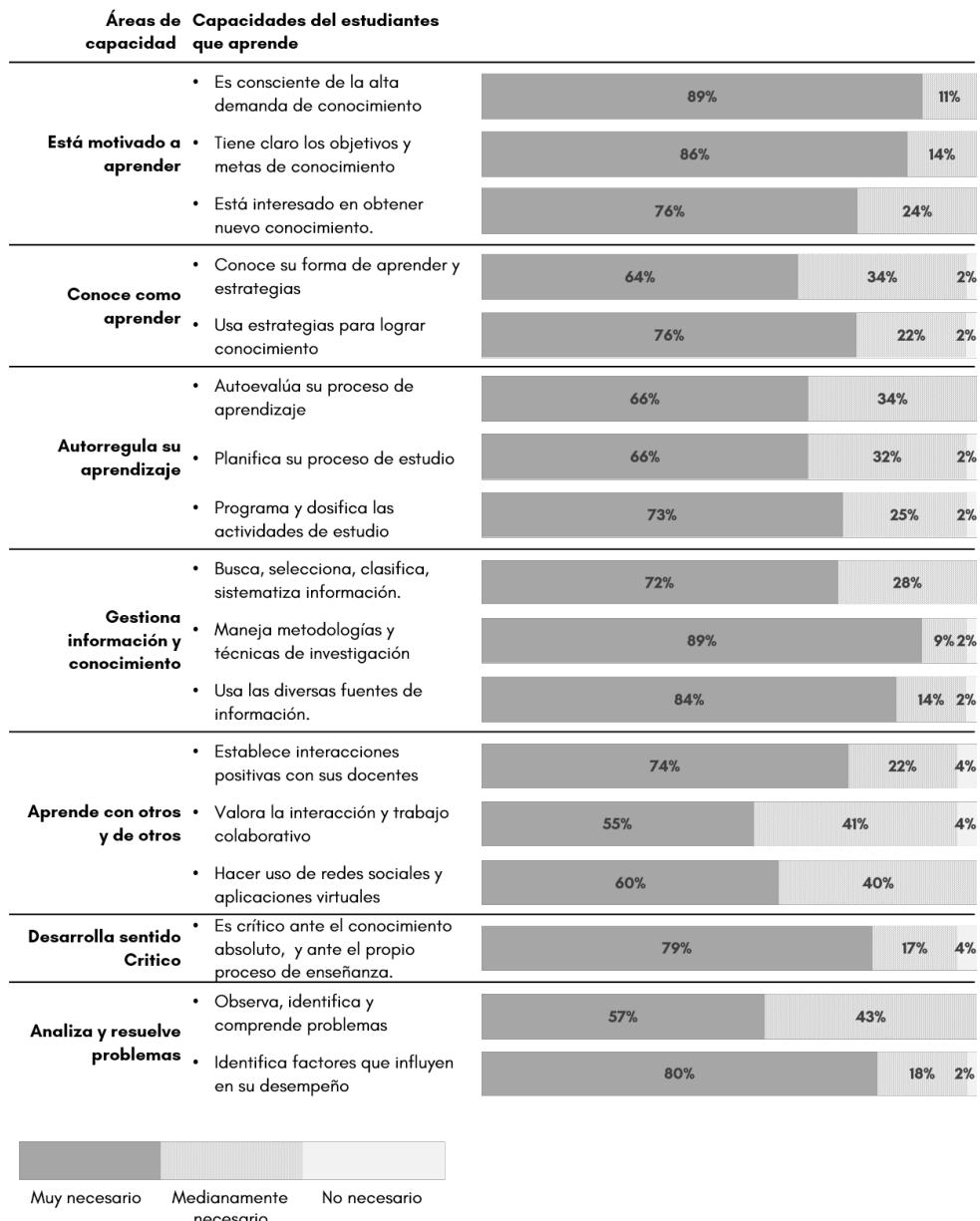


Gráfico 2. Valoración de estudiantes sobre la importancia de las capacidades AE en su formación. Fuente: Encuestas Online a estudiantes.

También se relativizó la necesidad del uso de redes y aplicaciones virtuales (40 %). Es preciso señalar que el grupo resistente a las aplicaciones virtuales no son nativos digitales, sino alumnos que no han tenido experiencia anterior en estudio virtual y más de la mitad de ellos no tienen Internet en casa. Razones que se suman y explican su posición.

En el caso de los docentes, hay acuerdo unánime en valorar como necesarias cuatro capacidades: la conciencia del alumno sobre la demanda de conocimiento actual; el tener claro los objetivos y metas de conocimiento que desean conseguir; el uso intencional de estrategias propias para lograr conocimiento, la necesidad de tener en cuenta la influencia de los factores del contexto.

Mayoritariamente, los docentes validaron todas las capacidades del perfil propuesto, pero es importante destacar también algunas percepciones en desacuerdo. Un caso es la autorregulación. Algunos docentes y diseñadores instruccionales insisten en que la MGS debe planificar y programar con detalle las actividades para regular la participación del alumno, pues le será difícil hacerlo de manera autónoma.

Es clave, es crítico, tendríamos que saber los puntos débiles para poder establecer formas de automejora (D4).

En el proceso de “autoaprendizaje real no tiene por qué haber planificación desde la MGS” (D12).

Para un adulto con responsabilidades es muy difícil conseguir esta organización (D15).

Otro aspecto de parcial desacuerdo es la necesidad de formar capacidades para la investigación en un gerente social. No se trata solo de un desacuerdo en el perfil profesional, algunos discursos dan cuenta de una cierta imposibilidad de lograr esta capacidad en los alumnos.

Me gustaría que ellos tengan esta capacidad (investigar); pero sé que si se pone esto en un perfil no se va a cumplir (D8).

Debemos impulsar esta capacidad, vemos con pena que las tesis (de investigación) de los alumnos no son todavía lo que se quisiera (D16).

Finalmente, hay docentes que también se resisten al uso de aplicaciones virtuales, según coordinadores y diseñadores:

“las redes sociales no han tenido el boom que se esperaba...” (DI 2);

“... no va a funcionar por sí solo, sino que va a depender del rol que tenga el docente para impulsarlo” (DI1),

Prevalece la idea de la herramienta y esto se ve como un asunto complejo para desarrollarlo con los docentes.

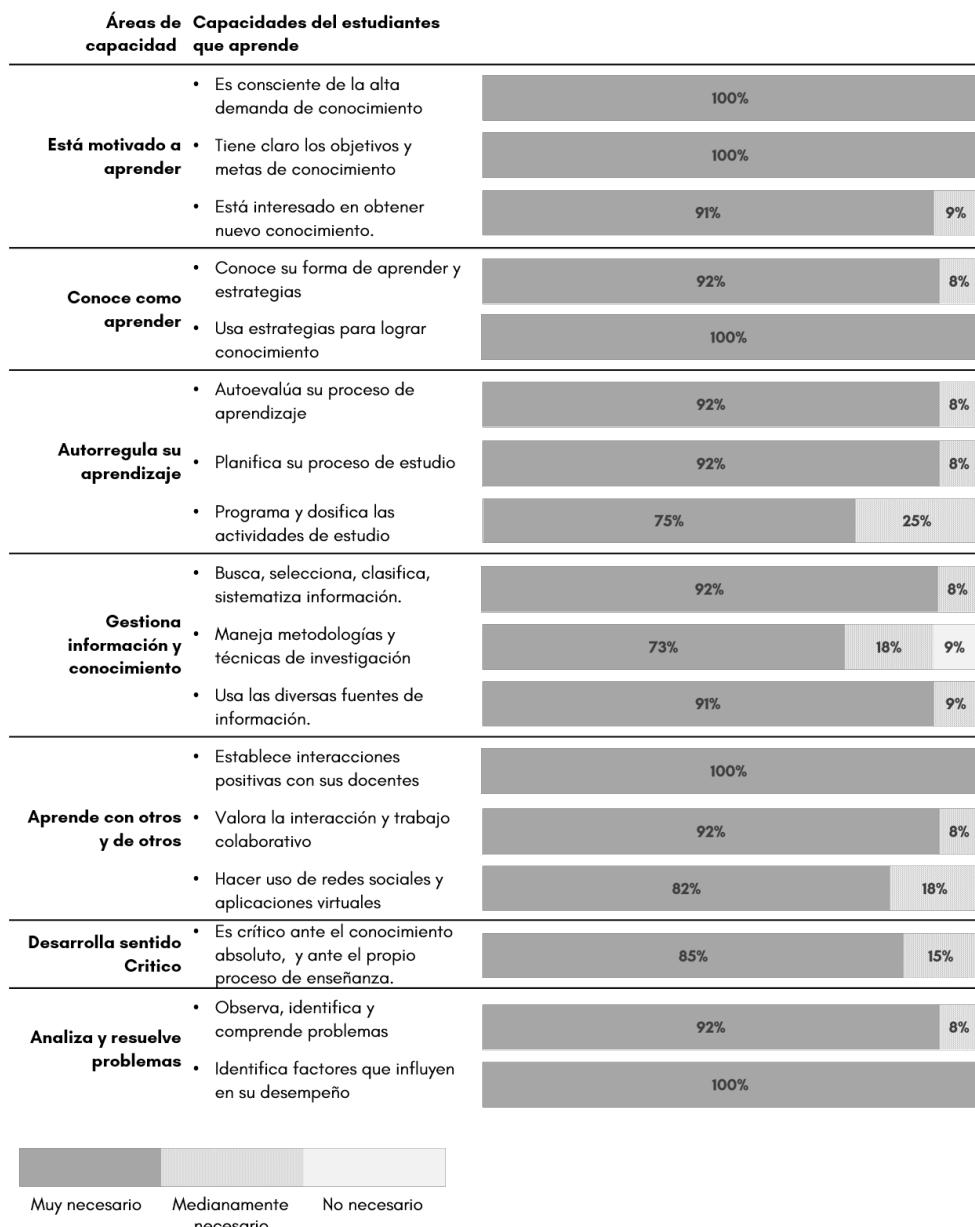


Gráfico 3. Valoración de docentes sobre la importancia de las capacidades AE en la formación de los estudiantes de la MGS-D. Fuente: Entrevistas a Docentes de la MGS-D.

#### 4.1. Nivel de desarrollo en que se encuentran las capacidades de AE en los alumnos

Según el gráfico 4, menos de la mitad de los alumnos consultados autoperciben que lograron las capacidades propuestas, cifra muy baja en alumnos del nivel posgrado.

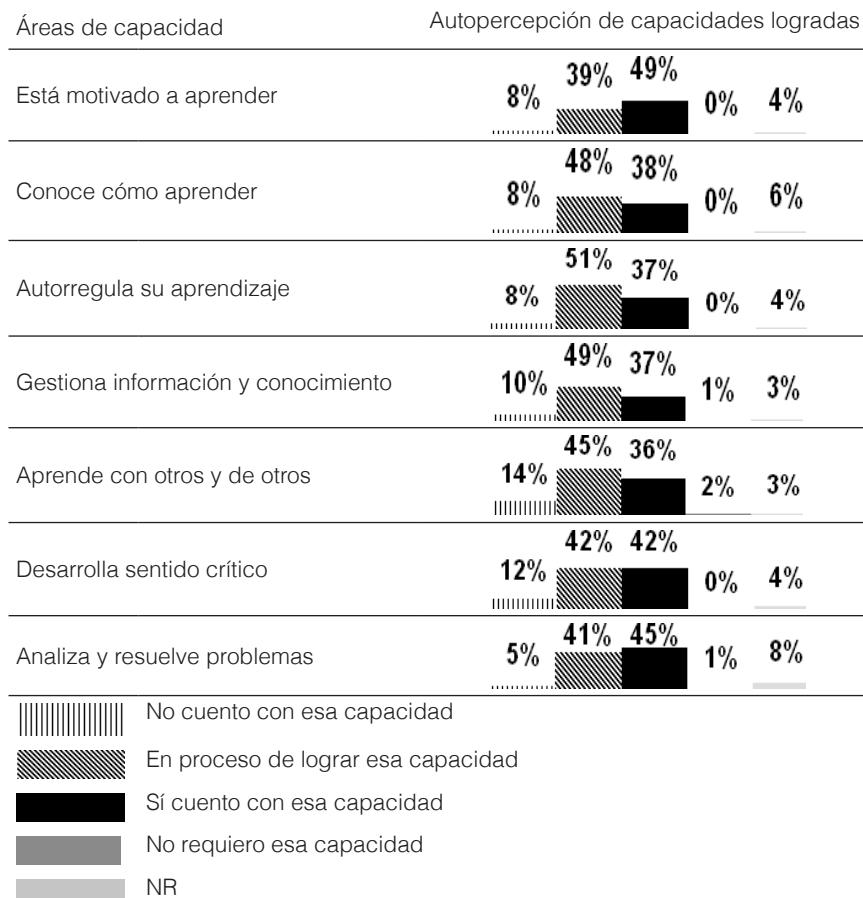


Gráfico 4. Autopercepción de estudiantes sobre capacidades que forman parte de su desempeño actual. Fuente: Encuestas Online a estudiantes de la MGS-D.

Se observa una mejor performance en la capacidad de “motivación para aprender” en la que el 49 % de alumnos afirma el logro de la capacidad respecto de otras como la autorregulación (poco comprendida por algunos estudiantes); gestión de la información y trabajo colaborativo, dato que puede explicar la relativa importancia que le asignaron a estas capacidades en la pregunta anterior.

Como muestra la tabla, las capacidades que se autoperciben como menos logradas son:

“aprendizaje con otros y de otros”, “autorregulación de su proceso de aprendizaje”, “gestión de información y conocimiento” y “conoce cómo aprender”.

Un 14 % de estudiantes afirman carecer completamente de la capacidad de “aprender con otros”, que integra a su vez a la “relación docente- alumno” que fue valorada como capacidad necesaria por el 72 % de alumnos, pero que en esta medición aparece con un bajo nivel de logro. En cuanto a los docentes, la responsabilidad de esta interacción recae fundamentalmente en ellos porque los estudiantes pocas veces toman la iniciativa de establecer vínculos. Sin embargo, algunos testimonios recogidos presentan síntomas que algo sucede en esta interacción fundamental para el proceso de aprendizaje:

Con algunos profesores no da ganas de hacer el curso, no contestan mensajes, no hacen buena retroalimentación (E5).

... hay docentes que demoran en evaluar los trabajos, no intervienen en foros, y uno se siente un poco a la deriva en el curso (E12).

... algunos docentes no responden los correos de coordinación para tutorías presenciales (E17).

Sé que el problema de no aprovechar al máximo la interacción con el docente es en gran parte mi responsabilidad; sin embargo, en los primeros 4 semestres noté que los profesores no profundizaban en el análisis de lo que uno reportaba en los trabajos o en la participación en los foros. Me he quedado con la impresión de que el análisis superficial es lo más común en los docentes de la maestría... (E31).

Para las diseñadoras, la autoevaluación es una práctica poco instalada en los alumnos porque desde los cursos de la maestría no se promueve. En varios casos relatados por las coordinadoras, la falta de planificación e inadecuada programación de los procesos de estudio son causa directa de desaprobación de los cursos.

Se ha encontrado una asociación (del 20 % al 25 %) en las respuestas de los alumnos que relativizan la importancia de las capacidades de “autorregulación” y “aprendizaje con otros”, y a la vez muestran un menor logro de estas capacidades; lo cual advierte de alumnos que enfrentan problemas en el desarrollo de estas capacidades y que no aspiran a su desarrollo en el interior de la maestría (actitud poco favorable a un cambio).

Algunas de las debilidades de autorregulación son confirmadas por los docentes:

Hay un buen grupo de alumnos que no planifica y lo que hacen es mandarte siempre excusas, no se organizan para entregar... (DC6).

La mayoría no tiene esta capacidad, y cuando tú los desapruebas reclaman (DC2).

No se ha encontrado asociación entre la variable “capacidad lograda” y edad de los participantes, variable que Hussein-Farraj, Barak y Dori (2012) recomiendan explorar por el distinto relacionamiento que enfrenta la población más joven con las tecnologías de información y el estudio a distancia.

#### 4.2. Responsabilidades en el desarrollo de capacidades de AE

Más de la mitad de los estudiantes consultados han manifestado autocriticamente su responsabilidad individual en el desarrollo de las capacidades de AE propuestas. En otros casos, han evidenciado que es una responsabilidad compartida. La revisión teórica indica que el aprendizaje estratégico es una responsabilidad compartida entre el proceso de enseñanza a cargo de los docentes y la acción individual del alumno. Algunos alumnos perciben que por ser adultos y por haber atravesado la educación superior no pueden demandar mayor participación de la maestría en su proceso de aprender. Inclusive dicen “tener vergüenza de comunicar sus debilidades” (A7).

Desde las diseñadoras y las coordinadoras, se percibe que las variables asociadas a la motivación son de estricta responsabilidad del estudiante. Sin embargo, señalan que el programa debe conocer el nivel de motivación que trae el estudiante y sobre ello adecuar su oferta educativa.

El gráfico 5 resume las tendencias encontradas en la percepción de alumnos y docentes sobre la responsabilidad en el logro de las siete capacidades.

El 42 % de los docentes no son muy conscientes de la importancia del proceso de enseñanza en este logro. En el otro extremo, un 25 % de docentes, algunos muy críticos del programa de maestría, señalan que la responsabilidad principal en el logro de estas capacidades es el programa de formación.

También se observa una cuarta parte de docentes, aproximadamente, que consideran que el aprender estratégicamente es una responsabilidad individual de los alumnos.

Desde los docentes, hay un mayor acuerdo en que las capacidades “motivación”, “aprendizaje con otros” y “desarrollo de un sentido crítico” son responsabilidades compartidas, pero atribuyen mayor responsabilidad a los alumnos en el desarrollo de capacidades metacognitivas.

El alumno tiene que venir con esa capacidad (de aprender) (DC2).

Es responsabilidad del estudiante (capacidad de aprender)... Se debe poner así en los formularios (de ingreso) (DC14).

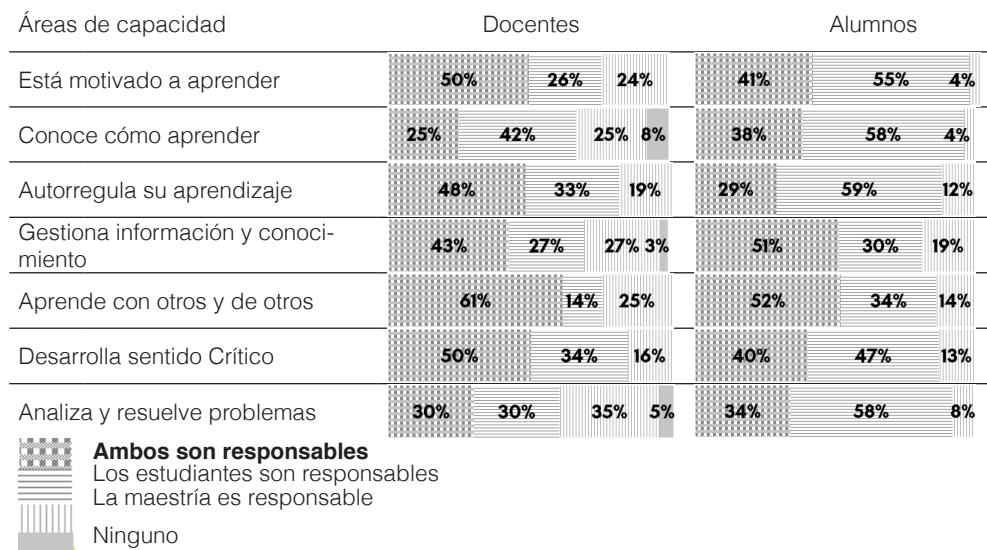


Gráfico 5. ¿Quién(es) (son) responsable(s) de lograr un AE en los alumnos de la maestría?.

Fuente: Encuestas Online a estudiantes y entrevista a docentes de la MGS-D

## 5. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Trece capacidades transversales correspondientes a seis áreas de competencia<sup>4</sup> consultadas fueron priorizadas y validadas como necesarias por la mayoría de los participantes del estudio. El proceso, tal como lo recomendaron Kamsah (2014), Doyle (2010), Rodríguez (2008), permitió involucrar a los estudiantes en la comprensión y reflexión de algunas habilidades necesarias para su formación profesional, lograr ciertos consensos y prioridades y conseguir algunos compromisos de los docentes para incorporar algunas de estas capacidades desde las actividades de sus cursos. Ello advierte de una oportunidad de mejora inmediata. El estudio además permitió identificar algunas debilidades de concepción y actuación de los docentes, que se explican por la poca formación recibida en aspectos pedagógicos y en procesos de educación virtual, dejando evidencia de la necesidad de revisar los procesos de enseñanza<sup>5</sup> para que los alumnos puedan aprender estratégicamente.

Del caso estudiado, se desprende como tema central de debate la pertinencia de un modelo de enseñanza- aprendizaje que incorpore capacidades para aprender estratégicamente en la formación de posgrado. El sentido común indicaría que no corresponde, que se trata de una medida aplicable a la educación básica y quizás de

4 No se validó el área “Analiza y resuelve problemas” porque se comprobó que está incorporada a la currículo como capacidad específica.

5 Aspectos que se abordan en una segunda etapa del proceso de investigación.

pregrado. De hecho esperaríamos que en la próxima década esta necesidad desaparezca en nuestro contexto. La investigación pone sobre el tapete la identificación de una brecha de capacidades transversales para aprender estratégicamente, reconocida por alumnos y docentes, que probablemente exista también en otras escuelas de América Latina con similares condiciones.

El estudio comprueba que alumnos y docentes perciben que determinadas capacidades para aprender estratégicamente resultan muy necesarias en su formación, ya que más de la mitad de los estudiantes consultados muestran un débil desarrollo. El origen del problema procede sin duda de la formación básica y de pregrado que trae la población de estudiantes, pero se han encontrado también otras razones concurrentes asociadas a la actuación docente: metodología, relación establecida con el alumno; además de los procesos de selección e inducción, etc.

De no incluir estas capacidades genéricas para aprender en la formación actual de posgrado, el alumno promedio no contará con herramientas suficientes para aprovechar satisfactoriamente la oferta de información y conocimiento disponibles en su campo profesional, lo cual restará potencial a su desempeño, y habrá pocas posibilidades de revertir esta situación, ya que se trata del último eslabón de formación en la cadena educativa. Para aquellos profesionales que cumplirán labores de supervisión y docencia, el riesgo de reproducir sus deficiencias cobra mayor relevancia. Por tanto, más allá de la discusión, se evalúa como pertinente la enseñanza para aprender estratégicamente en el posgrado en el contexto particular de estudio y similares.

Asociado a esta discusión, no podemos olvidar que se trata de un proceso educativo a distancia; con procesos y dinámicas de interacción particulares; con alumnos que en su mayoría no desarrollaron una experiencia educativa similar y con docentes que no recibieron entrenamiento para ceder o transferir progresivamente el control de las estrategias y fortalecer un aprendizaje autónomo Monereo (2001) y González (2009).

El estudio advierte procesos críticos que pueden ser gestionados, y que algunos autores han denominado elementos del “contexto estratégico” (Monereo, 2007). En la medida en que el contexto es entorno posible de ser neutralizado, mas no modificado, diremos que se trata de factores o componentes que intervienen en el aprendizaje estratégico. Aparecen como factores críticos: algunas características y experiencia que trae el estudiante; aspectos de diseño del programa: orientación, organización, estrategias y actividades; la preparación y la actuación docente, y el proceso de evaluación.

Finalmente, ¿qué responsabilidad alcanza a los programas de posgrado para asumir la enseñanza del aprendizaje estratégico? El compromiso de alinear sus procesos pedagógicos y de gestión institucional hacia el logro del perfil de egreso. Si hay acuerdo de los actores consultados para incorporar nuevas capacidades a un

nuevo perfil del egresado, el programa deberá generar condiciones de oportunidad para el AE desde el proceso de enseñanza y desde los procesos de gestión del programa: la convocatoria, selección, inducción, tutoría o el acompañamiento más individualizado y el sistema de evaluación. La segunda parte de este estudio indagará sobre el estado de dichas condiciones para valorar la viabilidad de aplicación del perfil validado, pues solo la acción consciente y deliberada de enseñar y de aprender puede contribuir a avanzar en el reto de formar profesionales estratégicos.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.

Argüelles, D. & Nagles, N. (2010). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: Universidad EAN & Alfaomega.

Bacchetta, S. (2013). *On Wedemeyer's Theory of Independent Study*. Instructional Design Hub [Web]. Recuperado de [http://instructionaldesignhub.blogspot.com/2013/01/on-wedemeyers-theory-of-independent\\_17.html](http://instructionaldesignhub.blogspot.com/2013/01/on-wedemeyers-theory-of-independent_17.html)

Badia, A., & Monereo, C. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias de aprendizaje. En Coll, C. & Monereo, C. (2008). *Entornos virtuales Psicología de la Educación Virtual*. Recuperado de <http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo9.pdf>

Cerezo, R., Núñez, J., Fernández, E., Suárez, N., & Tuero, E. (2011). *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 50(1), 1-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.ox?id=333327289002>

Doyle, S. (2010). Questions of outcomes: generic skills and attributes and the transfer of learning. HERDSA. Recuperado de <http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A60773>

El Parlamento Europeo y El Consejo de la Unión Europea. (2006). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090>

Fernández, R., & Wompner, F. (2007). Aprender a aprender. Un método valioso para la educación superior. *Observatorio de la Economía Latinoamericana. MPRA Munich Personal RePEc* 3613(1), 1-10. Recuperado de [http://mpra.ub.uni-muenchen.de/3613/1/MPRA\\_paper\\_3613.pdf](http://mpra.ub.uni-muenchen.de/3613/1/MPRA_paper_3613.pdf)

García, M. (2007). Una revisión de las perspectivas teóricas en el estudio del aprendizaje autorregulado. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, 14(1), 37-55. Recuperado de [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7058/RGP\\_14-3.pdf?sequence=1](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7058/RGP_14-3.pdf?sequence=1)

Gargallo, B. (2011). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. *XII Congreso de internacional de teoría de la educación*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/066.pdf>

González, M. & Cabrera, I. (2013). Aprendizaje estratégico en la universidad: propuesta de asignatura para el currículo optativo/electivo. *Revista de Pedagogía*, 34(94), 261-281. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65930105004>

González, P. (2011). Curso Cátedra Unadista [material didáctico]. Bogotá: Universidad Nacional Abierta & a Distancia. Recuperado de <http://dataoteca.unad.edu.co/contenidos/434206/434206/index.html>

González, F. E. (2009). Metacognición y aprendizaje estratégico. *Integra Educativa*, 2 (2), 127-136. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n2/n02a05.pdf>

Hernández, G. (1998). *Paradigmas de la Psicología de la Educación*. México D.F: Paidós.

Huertas, M. (2007). Aprendizaje estratégico, una necesidad del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, 42(1). Recuperado de <http://www.rieoei.org/1541.htm>

Hussein-Farraj, R., Barak, M. & Dori, Y. J. (2012). Lifelong learning at the technion: Graduate students' perceptions of and experiences in distance learning. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 8, 115-135. Recuperado de <http://www.ijello.org/Volume8/IJELLOv8p115-135Hussein0805.pdf>

Kamsah, M. Z. (2014). Developing Generic Skills in Classroom Environment: Engineering Students' Perspective. Centre for Teaching and Learning Universiti Teknologi Malaysia. Recuperado de <http://utmlead.utm.my/wp-content/uploads/2014/01/rtl03.pdf>

MacDougall, M. (2010). Diez consejos para promover el aprendizaje autónomo & el compromiso efectivo al enseñar contenidos complejos. *Revista de Educación en Ciencias & Salud*, 7(1), 50-56. Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/antiguos/vol712010/artrev71h.pdf>

Martín, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Participación educativa*, 9, 72-78. Recuperado de <http://www.cece.gva.es/consell/docs/jornadas/conferenciaelenamarti.pdf>

Martín, E. (2010). *Aprender a aprender: Una competencia básica entre las básicas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://www.cece.gva.es/consell/docs/jornadas/conferenciaelenamarti.pdf>

Martín-Cuadrado, A. (2011). Competencias del estudiante autorregulado & los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(4), 136-148. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/68/44>

Meng-Jung, T. (2009). The Model of Strategic e-Learning: Understanding and Evaluating Student e-Learning from Metacognitive. *Perspectives. Educational Technology & Society*, 12(1), 34-48. Recuperado de [http://www.ifets.info/journals/12\\_1/4.pdf](http://www.ifets.info/journals/12_1/4.pdf)

Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En Monereo, C. (coord.) (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Monereo, C. (2007). Hacia un Nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 497-534. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espanol/Art\\_13\\_206.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espanol/Art_13_206.pdf)

Monereo, C. & Badia, A. (2013). Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: Una revisión crítica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 15-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201028055002.pdf>

Monereo, C. & Pozo, J. (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.

Peñalosa, E., Landa, P. & Vega, C. (2006). Aprendizaje regulado: Una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2), 1-21. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf>

Pozo, J., Monereo, C. & Castelló, M. (2001). El uso Estratégico del Conocimiento. En Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (coord.) (2001). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial, 211-258. Recuperado de [http://www.academia.edu/3264771/EL\\_USO\\_ESTRAT%C3%89GICO\\_DEL\\_CONOCIMIENTO1](http://www.academia.edu/3264771/EL_USO_ESTRAT%C3%89GICO_DEL_CONOCIMIENTO1)

Pozuelo, J. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera? Competencias digitales para el cambio metodológico. Caracciolos. *Revista digital de investigación en docencia*, 2 (1). Recuperado de <http://www3.uah.es/caracciolos/index.php/caracciolos/article/view/17/36>

Rodríguez, R. (2008). Un modelo de información basado en las competencias: Hacia un nuevo paradigma de la enseñanza universitaria. *Contextos educativos, Revista de educación (II)*, pp. 131-147. DOI: <http://dx.doi.org/10.18172/con.599>

Santos, R., & Cámara, M. (2010). Autonomy in distance learning: Reflections over the learner's role. *16º Congresso Internacional de Educação a Distância ABED*. Recuperado de <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/ing/252010174412.pdf>

Stake, R. E. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. 2da Edición. Madrid: Morata.

Stojanovic, L. (1994). Bases teóricas de la educación a distancia. *Informe de Investigaciones Educativas. Universidad Nacional Abierta*, 3(1 y 2), 11-45. Recuperado de <http://cursoampliacion.una.edu.ve/fundamentos/paginas/lily1994.pdf>

Sun, T. (2009). *El Arte de la Guerra*. Barcelona: Obelisco

Torrano, F., & Gonzales, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente & futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1),

1-34. Recuperado de [http://www.webdocente.altascapacidades.es/Aprendizaje%20Autorregulado/Art\\_3\\_27.pdf](http://www.webdocente.altascapacidades.es/Aprendizaje%20Autorregulado/Art_3_27.pdf)

UNESCO (1998). La educación superior en el siglo XXI: Visión & acción. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Journal Taylor & Francis Group content*, 41(2), 64-70. Recuperado de [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4102\\_2?journalCode=htip20#.Vdtv3SV\\_Oko](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4102_2?journalCode=htip20#.Vdtv3SV_Oko)

Zulma, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición & la motivación. *Estudios pedagógicos*, 32(2), 121-132. Recuperado de <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000200007yscript>.

# **Internet y cognición social**

Anibal Monasterio Astobiza  
Universidad del País Vasco



## Internet y cognición social

## Internet and social cognition

**Anibal Monasterio Astobiza**

Universidad del País Vasco

anibalmastobiza@gmail.com

Fecha de recepción: 21/07/2017

Fecha de aceptación: 02/11/2017

### Resumen

La naturaleza social del ser humano predice que solo relaciones relativamente débiles pueden mantenerse sin una interacción cara-a-cara. La revolución digital y la omnipresencia de la tecnología nos permiten comunicarnos virtualmente, entretenernos, jugar, y obtener información sin interactuar con otras personas. Varios autores sostienen que el uso de Internet produce cambios en nuestras emociones, mente y comportamiento causando un déficit en nuestra capacidad para interactuar con otras personas (cognición social) e incluso afectar a nuestra salud mental (Greenfield, 2015). En este escrito, hacemos una revisión del estado de la cuestión argumentando que existe una psicopatologización de la cognición social en la cultura digital y que Internet, los videojuegos, redes sociales o la realidad virtual no son obstáculos para el bienestar social de las personas.

**Palabras clave:** Internet; Cognición social; Procesos psicológicos; Redes sociales

### Abstract

The social nature of human beings predicts that only relatively weak relationships can be maintained without face to face interaction. Digital revolution and the pervasive presence of technology enable us to communicate, entertain us, play and get information without interacting with other people. Several authors sustain that Internet use affects our emotions, mind, and behavior causing a deficit in our capacity to interact with other people (social cognition) and even causing disorders in mental health (Greenfield, 2015). In this paper, we review the state of the art arguing that exists a psycho-pathologization of social cognition in the digital culture and that Internet, videogames, social media, or virtual reality are not obstacles to social well-being.

**Key words:** Internet; Social cognition; Psychological processes; Social media.

**Para citar este artículo:** Monasterio Astobiza, Anibal (2018). Internet y cognición social. *Revista de Humanidades*, n. 33, pp. 115-130, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Objetivos. 4. La psicopatologización de la cognición social en Internet. 5. Discusiones. 6. Bibliografía.

## 1. INTRODUCCIÓN

Un consenso social mayoritario en torno a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) dice que cuando usamos las redes sociales, los teléfonos móviles, Internet, los videojuegos, la realidad virtual o aumentada, mundos virtuales en-línea (e.g. second life) etc. estamos deteriorando nuestro bienestar o afectando negativamente a nuestro desarrollo emocional y psíquico (Dutton y Blank, 2015; Gracia, Vigo, Fernández, y Marcó, 2002). Se considera que el uso de la tecnología digital impide una interacción o conexión social autentica y real. Mandar mensajes de texto, interactuar a través de la tecnología digital impide expresar emociones reales propias de la interacción física cara-a-cara del mundo real y causa problemas conductuales. La gente que usa Internet y redes sociales se las percibe como narcisistas (McCain y Campbell, 2016), el uso de redes sociales se correlaciona con un incremento de la depresión (Lin et al., 2016), altos niveles de ansiedad (Prizant-Passal, Shechner y Aderka, 2016) etc. Pero, ¿qué sabemos realmente del impacto de la tecnología en nuestro bienestar y ajuste psicosocial? Ante la pregunta, “¿qué impacto tienen las tecnologías digitales como Internet, videojuegos, RV, redes sociales etc. en la mente/cerebro?” el debate académico se encuentra polarizado entre dos extremos: entre quienes consideran que las modernas tecnologías están dejando una huella indeleble y, por tanto, están cambiando la “mente” de los usuarios alterando procesos psicológicos básicos (Greenfield, 2015), causando adicciones -ciberadicciones, adicciones electrónicas (Young, 1998) o adicciones sin substancia-; y quienes sugieren que la psicología social de los individuos se expresa a través de otro medio, la tecnología, pero siguiendo los mismos principios y reglas que en el mundo real (Hancock, Landrigan y Silver, 2007).

La verdad es que la tecnología siempre ha levantado miedos infundados y pánico moral. El temor hacia las nuevas tecnologías no es nada nuevo. Sócrates en la antigua Grecia hizo campaña en contra de los papiros, manuscritos y libros porque afirmaba que la escritura fomentaría el olvido en la medida en que no se usaría la memoria<sup>1</sup>. Con la llegada de la imprenta de Gutenberg, diversos autores clamaron en contra de la posibilidad de una explosión de información (Hägerstrand,

---

1 No sabemos si fiel a su opinión sobre la escritura, pero Sócrates no dejó nada escrito. Sus enseñanzas fueron recogidas por su protegido y discípulo Platón en sus diálogos. Es en el Fedro, una obra de Platón, donde Sócrates discute las deficiencias de la escritura. Platón (399-347 aC.) *Fedro* pp. 551-552, en Complete Works, editado por J. M Cooper.

1988). Este miedo tiene un paralelismo similar a nuestras quejas actuales con la cantidad de información disponible en Internet. En el siglo XVIII el estadista francés Malesherbes criticó la prensa escrita porque los lectores quedarían aislados de la vida comunal, desconectados de la vida y práctica de la comunidad y del consejo o sermón del púlpito (Grosclaude, 1961). Una vez que los programas de alfabetismo se convirtieron en algo esencial, auspiciado incluso por el estado, las miradas reaccionarias y escépticas ante todo cambio tecnológico se dirigieron hacia el propio sistema educativo. Se afirmaba que la educación podía pervertir la mente de los niños y que de hecho les causaba un excesivo estrés en sus todavía inmaduros sistemas nerviosos produciéndoles ansiedad dada la competitividad entre los niños con el resultado de niños con baja auto-estima por miedo a equivocarse. Con la llegada del teléfono sucedió algo parecido a lo que actualmente vivimos con las nuevas tecnologías de la comunicación. El teléfono sustituiría el encuentro cara-a-cara y la necesidad de hablar con nuestros vecinos y amigos. La radio también, como es de imaginar, levantó sospechas. Los altavoces de los transistores distraerían a la gente de la vida social y a los estudiantes les impediría estudiar.

Con el paso del siglo XX al siglo XXI el ordenador personal e Internet -todo un fenómeno que conectó globalmente industrias, negocios, países y personas- ya formaban parte integral de nuestras casas. Y de igual modo han levantado y siguen levantando un exacerbado pánico moral. Titulares absurdamente sensacionalistas inundan las cabeceras de los periódicos internacionales: “*El correo electrónico deteriora el CI más que fumar cannabis*” (CNN, 2005), “*Twitter y Facebook degradan nuestros valores morales*” (The Telegraph, 2009). Se dice que Twitter acorta nuestra atención, los teléfonos móviles propagan el ciberbullying, las redes sociales impiden la interacción social cara-a-cara y afecta al comportamiento social y vida emocional de nuestros adolescentes, Internet y los videojuegos afectan al bienestar modificando los cerebros y mentes y hasta crean adicciones sin substancia. No cabe duda que las tecnologías digitales especialmente muchos de sus servicios y productos, como los mencionados, están diseñados para capturar tu atención. Están diseñados para fascinarte. Las páginas pornográficas, redes sociales como Facebook o Twitter son “tecnologías dopaminérgicas”, en el sentido de que explotan el neurotrasmisor de la dopamina asociado con el placer y las recompensas (Schultz, 2016). Muchas de estos servicios tienen un fuerte componente social lo que directamente las hace muy atractivas porque los seres humanos somos, como dijo Aristóteles, “animales sociales”. Estas características de las tecnologías digitales las convierten en extremadamente agradables y por ello son utilizadas con mucha frecuencia. Si a esto sumamos que los servicios y productos de la tecnología digital están gobernados por algoritmos entrenados con información para predecir tu comportamiento y lo que quieras, la fórmula es perfecta. Los videojuegos, por ejemplo, se sirven de “feedback” visual y auditivo, objetivos y recompensas graduales que te hacen estar ahí. En cierta medida somos presas del efecto placentero del diseño de la tecnología digital para cautivarnos. Facebook permite compararnos unos con otros, juzgar la

apariencia de los demás y subir fotos tuyas para que sean evaluadas. Este carácter social hace de muchas tecnologías digitales “adictivas” Pero, ¿las tecnologías digitales son realmente adictivas o es simplemente una buena metáfora decir que son adictivas para describir su uso más o menos frecuente?

Hay un atributo que hace especialmente distinta a la tecnología digital. Parte de lo que hace especiales a las tecnologías digitales es que son casi obligatorias en la vida moderna. Es imposible si eres un profesional de casi cualquier ámbito laboral no usar el correo electrónico. Es casi imposible si eres un profesional no tener teléfono móvil para estar localizado. Y los nuevos teléfonos móviles tienen Internet, aplicaciones de redes sociales etc. lo que convierte en omnipresente a la tecnología digital. Está en tu bolsillo vayas donde vayas. En su día, la década de finales de los 70 y principios de los 80, entraron en nuestras casas. Ahora ya es una tecnología digital móvil que la llevamos con nosotros y hasta incluso pretende introducirse en nuestros cuerpos (piensa en tecnología ponible de cuantificación personal o potenciales interfaces cerebro-máquina). Por otra parte, uno no puede optar por quedarse fuera de las redes sociales si eres un joven adolescente. Se estima que el 90% de los adolescentes norteamericanos tienen acceso a los móviles, y más del 90% acceden desde sus móviles a Internet al menos ocasionalmente (Rideout, Foehr, y Roberts, 2010). Por todo esto, la nueva realidad en la que estamos inmersos influye en la forma en la que consideramos y conceptualizamos los usos de las nuevas tecnologías. No se puede hablar de adicción a las nuevas tecnologías de manera gratuita y alegre. Principalmente, porque la adicción es un fenómeno muy complejo. No se puede entender la adicción como meramente un “trastorno o enfermedad del cerebro”. El cerebro es muy importante, pero la adicción es mucho más complicada que solamente procesos neurofisiológicos anómalos. Las adicciones son estrategias de afrontamiento ante situaciones de la vida real amenazantes que crean estrés, ansiedad y trauma. Por eso las adicciones pueden verse como “discapacidades del aprendizaje”. El hecho de que los veteranos de la guerra del Vietnam acabaran siendo adictos a la heroína fue el producto de un contexto ambiental particular -el estrés, el aburrimiento, el sufrimiento emocional, la ansiedad... - que al volver a casa y querer olvidar todo ese malestar les abocó a consumirla. La actual fábrica social de millones de jóvenes y adultos está construida sobre la base de las tecnologías digitales. ¿Esta inevitabilidad y omnipresencia de la tecnología digital en el entorno social y físico mediada por el signo de los tiempos se puede confundir con adicción? No se puede dudar que puede haber personas que sufren de ansiedad si dejan de mirar su correo electrónico. Tampoco se puede dudar que haya jóvenes que pasan un tiempo excesivo en frente del ordenador jugando videojuegos o navegando por Internet. Pero necesitamos una investigación rigurosa y de calidad que apoyen las afirmaciones que se vierten sobre el impacto negativo de la tecnología digital.

El bienestar de todos, principalmente de los adolescentes que están en una etapa crítica de desarrollo, es muy importante. Nadie lo pone en duda. Pero afirmar que el uso de las tecnologías digitales afecta seriamente su bienestar emocional,

mental y físico necesita apoyarse en una investigación sólida y evidencias firmes. La afirmación de que los dispositivos electrónicos, las tecnologías digitales, el “tiempo de pantalla” son inherentemente nocivos no se sostiene con las evidencias actuales (Mills, 2016). No se pueden tomar medidas legislativas sobre la base del estado actual científico. Sobre todo porque se podría implementar políticas sociales encaminadas a atajar un problema inexistente que por su parte crearían otros problemas, daños o serían ineficientes. Un potencial problema que puede causar ver el uso de la tecnología digital o “tiempo de pantalla” como negativo es considerar una de las formas de entretenimiento más populares -los videojuegos- como una adicción o un problema. De hecho la Asociación Norteamericana de Psiquiatría (APA, siglas en inglés) identifica el “trastorno de juego en Internet” como un potencial nuevo trastorno psiquiátrico aunque reconociendo que poco sabe de su prevalencia, validez, o robustez transcultural de los criterios propuestos para el desorden de juego en Internet. Los investigadores que investigan el “lado oscuro” de las tecnologías digitales deben ser cautelosos. Si uno extrapolara los datos de la investigación de Przybylski, Weinstein y Murayama (2016) más de 160 millones de adultos en los EE.UU. juegan juegos basados en Internet y casi un millón de estas personas cumplen los criterios potencialmente propuestos por la Asociación Norteamericana de Psiquiatría de padecer el trastorno de juego en Internet. ¿La APA está aseverando que casi la población de dos “Españas” es susceptible de ser adicta a los videojuegos?

## 2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este escrito la definimos como un análisis conceptual de intuiciones empíricamente informadas por la literatura relevante en ciberpsicología, ciencias cognitivas, cognición social y psicología de medios que desacredita la tesis prevalente de que el uso de Internet, videojuegos, realidad virtual, mundos virtuales en línea, o en otras palabras tecnología digital, viene a significar un obstáculo para el ajuste psicosocial de las personas. La cultura digital, la vida *online*, es en muchos aspectos diferente de la vida *offline*, pero la vida *online* es en muchos aspectos similar a la vida *offline*. Luciano Floridi, filósofo de la información, llama a la yuxtaposición de la vida *online* y *offline*, como estado *onlife* (Floridi, 2015). Ya no podemos vivir sin la tecnología, pero nuestra vida no cambia radicalmente porque esté presente la tecnología. Sino que se amplifica para bien o para mal. Con o sin tecnologías digitales aquellas personas con rasgos predominantemente psicopatológicos seguirán abusando de otras personas esté de por medio la pantalla de un ordenador o no. Con o sin tecnologías digitales las acciones delictivas y el crimen muy probablemente seguirán existiendo sea con un arma blanca en la calle o el robo de contraseñas o datos sensibles en Internet. El mundo digital no es un edén electrónico, pero tampoco un infierno de 1s y 0s. Es simplemente nuestra naturaleza humana trasladada al espacio virtual.

Nuestra metodología guía conducente a determinar los objetivos que describiremos en la sección 3 se basan en un breve modelo de relación linear entre tres procesos básicos que se encuentran presentes cuando nos exponemos a la tecnología digital.



Figura1. Modelo lineal simple de conducta en Internet.

Dentro de la fase de “Estímulos” de este modelo lineal de cómo la tecnología digital afecta a nuestro comportamiento nos encontramos con la mayor o menor frecuencia de exposición al contenido digital de una red social o Internet en general. En la fase de “Respuestas” nos encontramos con nuestras disposiciones a actuar y formación de hábitos. Finalmente, en la fase de “Resultados” tenemos los beneficios personales o sociales que obtenemos dada una determinada frecuencia de exposición a contenido digital y nuestras disposiciones y/o formación de hábitos.

Por regla general el entorno digital es un espacio que permite el anonimato. Si el contenido al que nos exponemos nos afecta, puede producir una respuesta magnificada que dependiendo de los costes y/o beneficios, tanto personales como sociales, se puede manifestar en una disposición u otra. Por ejemplo, un familiar de un paciente afectado de una enfermedad rara defraudado por el poco éxito de un ensayo piloto con una nueva droga experimental puede empezar a mandar correos electrónicos desafiantes y amenazadores al investigador principal del ensayo piloto, empezar a frecuentar grupos de discusión de otras personas afectadas por el ensayo, informarse en Internet a través de fuentes poco dudosas, en twitter crear una cuenta anónima y difamar a las entidades e investigadores que apoyaron el ensayo piloto, opinar en la sección de comentarios de periódicos digitales que recogen la noticia del ensayo etc.; e ir generando una personalidad antisocial o cuando menos contraria a los avances biomédicos con una mentalidad sospechosa o paranoica que finalmente le redunde en su vida diaria. Pero por el contrario, uno puede poner de ejemplo a una persona que se abre una cuenta en una página de citas, allí encuentra un grupo con el que compartir los mismos gustos, salir de viaje con ellos, disfrutar de experiencias compartidas hasta que acaba encontrando el amor, se casa y forma una familia.

La tecnología digital es el medio en donde se amplifican las respuestas de las personas de acuerdo con la frecuencia de exposición y los costes y/o beneficios personales que dan lugar a unos resultados para la persona o la sociedad. La tecnología digital no es en ninguno de los casos responsable de las respuestas idiosincrásicas, es decir, disposiciones y comportamiento de la gente. Solo es un medio que amplifica las mismas.

### 3. OBJETIVOS

El consenso mayoritario y prevalente de que las tecnologías digitales son negativas para el bienestar social de las personas ha de examinarse con mayor cautela. Para ello valoramos las inconsistencias teóricas y/o conceptuales de los argumentos a favor de que la tecnología digital sea un obstáculo para el bienestar y ajuste psicosocial. En primer lugar, por el hecho de que usemos la tecnología, los resultados de más de un siglo de investigación en las ciencias del cerebro y del comportamiento sobre cómo los seres humanos piensan, creen, se relacionan socialmente, construyen su identidad social y se auto-presentan, aman etc. no se pueden desechar.

Un reciente libro de Susan Greenfield (2015), investigadora senior del Lincoln College, Oxford, afirma que Internet, los videojuegos y las redes sociales tienen efectos negativos en el cerebro, las emociones y la conducta y establece un paralelismo con el cambio climático. Por decirlo claramente, si todavía no se ha dejado claro, desde un punto de vista del impacto psicológico de la tecnología, del rendimiento neuropsicológico y de la salud mental no hay nada que indique que las tecnologías digitales produzcan un daño grave en el cerebro, las emociones o la conducta. Por supuesto, la conducta, y la conducta mediada tecnológicamente, cambian el cerebro. Esto es un truismo. Cualquier aspecto del entorno nos cambia. Nuestro cerebro está en constante cambio. Todo puede cambiarlo. Lo que sucede es que el cambio que la tecnología digital produce en nuestro cerebro está todavía sin identificar y nadie sabe cuál es, y mucho menos si es negativo. Sin embargo, Greenfield utiliza su proyección mediática para introducir en el debate público afirmaciones que confunden a la gente y que no están substanciadas. Greenfield cree que Internet, los videojuegos y las redes sociales afectan a la interacción social, la empatía interpersonal y la identidad personal y no presenta ninguna evidencia y ni publica ningún artículo de revisión de pares en revistas especializadas para que la comunidad clínica pueda secundar sus afirmaciones o refutarlas.

En segundo lugar, y en relación a la comunicación social y empatía, sabemos que el uso de las redes sociales en Internet mejora la calidad de las relaciones y refuerzan las amistades. Las redes sociales se utilizan para evitar las dificultades de comunicación social y al final el bienestar de quienes las utilizan es mayor (Shapiro y Margolin, 2014). Los videojuegos por su parte, incluso siendo estos de temática violenta, no producen una mayor conducta agresiva en los jugadores. Todo lo contrario. Habitualmente, estos videojuegos se juegan en red o en compañía y generan un impacto positivo en el bienestar social de los jugadores (Przybylski, 2014). Estudios que han intentado encontrar un vínculo directo entre videojuegos y violencia han tenido que retractarse de sus afirmaciones, tal y como ha mostrado el servicio de “Retraction Watch” que monitoriza artículos cuyas conclusiones son espurias para la buena marcha de la investigación científica. No parece ser el caso que los videojuegos de temática violenta desensibilicen de la violencia real en el mundo

Por todo ello, creemos que hay una psicopatologización de la cognición social en la cultura digital. Como reconoce Andrew Przybylski -especialista en psicología de nuevos medios- la creencia sobre que la cultura digital (el tiempo que pasamos delante de una pantalla utilizando Internet para jugar a videojuegos, o el móvil para mandar mensajes y utilizar aplicaciones etc.) es negativa para el bienestar y ajuste psicosocial es fruto de una ansiedad colectiva que aparece de generación en generación con la llegada de nuevas tecnologías. Hay razones para mostrarse cautos ante todo aquello que es nuevo en nuestro entorno y si a esto le añadimos el hecho de que a medida que nos hacemos mayores los cambios nos resultan alienantes proyectamos nuestros miedos ante la tecnología digital porque es nueva y porque los adultos no se adaptan a ella y temen que hagan daño a los jóvenes. No es menos cierto que la tecnología digital tiene la característica de que cambia de manera más rápida en períodos muy cortos de tiempo y esto acrecienta el reto que supone para mucha gente las tecnologías digitales.

De igual modo, como la tecnología digital está invadiendo casi todas las facetas de nuestra vida es muy importante entender cómo la tecnología digital está transformando la expresión y manifestación de nuestras emociones y disposiciones conductuales en el entorno digital.

Con este *armamentarium* de herramientas conceptuales (intuiciones empíricamente informadas por la literatura de investigación relevante, véase la sección 2) nos proponemos como objetivo afirmar la validez de las siguientes dos proposiciones que desarrollaremos en la sección 4 de este escrito. Las proposiciones son:

P1: la comunicación virtual vía redes sociales o internet no reduce la interacción cara-a-cara

P2: la comunicación virtual no afecta negativamente a nuestro bienestar subjetivo

#### 4. LA PSICOPATOLOGIZACIÓN DE LA COGNICIÓN SOCIAL EN INTERNET

P1: la comunicación virtual vía redes sociales o internet no reduce la interacción cara-a-cara

La principal inconsistencia teórica por parte de quienes defienden que Internet tiene un impacto negativo en la salud mental de las personas es que confunden Internet con una actividad cuando en realidad es un medio de comunicación (Bell, 2007). Bell dice: “Fundamentalmente, Internet es un medio de comunicación... Uno no puede ser más adicto a Internet que a las ondas de radio”. El mismo concepto o idea de adicción a Internet “no tiene sentido”. Los problemas mentales muchas veces vienen por las obsesiones que directamente afectan a la funcionalidad diaria

con claras manifestaciones conductuales anómalas como evitación social etc. Por ejemplo, en Japón la juventud tiene una gran obsesión con los comics, pero esto se concibe y percibe como un problema de evitación social o comunicación social no un problema de adicción a los comics.

La psicopatologización o medicalización de los problemas de la vida tiene implicaciones muy serias. En el caso de la supuesta adicción a Internet la verdadera causa es quizá que hay una mala relación con alguien o depresión, no una adicción real y directa a Internet. La evidencia científica hasta la fecha es inconclusa y no hay ningún estudio metanalítico que haya hecho una comparación de los escasos estudios y de bajo poder estadístico que afirman que existe una adicción a Internet. Por otra parte, pensemos detenidamente qué tipo de patología es capaz de suscitar la miríada de tecnologías digitales que se engloban dentro de Internet. ¿El correo electrónico causa dependencia o es navegar por Internet? ¿El chat es malo para tu salud mental o es teclear compulsivamente mientras chateas? ¿Los videojuegos causan adicción o la estimulación visual y auditiva genera sensibilización? y podríamos seguir lanzando preguntas sobre qué aspectos concretos son los que realmente causan adicción.

Quizá la afirmación más extrema de psicopatologización de la cognición social en Internet es la que ha proferido Greenfield (2015). Greenfield ha especulado que el “tiempo de pantalla” o la interacción *online* suscitan autismo o rasgos similares al autismo. La relación causal entre el uso de telecomunicaciones, incluida Internet, y el bienestar social es muy debatible. Muchos autores llaman a este fenómeno “la paradoja de Internet”. Como decíamos más arriba hay dos perspectivas enfrentadas. Aquellos que ven que el “tiempo de pantalla” reduce el tiempo que se usa para otros medios o reduce el tiempo que se dedica para la comunicación cara-a-cara y afecta muy negativamente al ajuste psicosocial de las personas; y la otra perspectiva que cree que el uso de Internet aumenta o mejora las habilidades sociales. Internet y su uso se ha asociado con la soledad, agresividad, depresión, falta de atención o multi-tarea de cambio rápido, falta de concentración, pérdida de sueño, trastornos alimentarios, distorsión de la idea del yo, narcisismo, falta de auto-estima etc. Con todas estas acusaciones el uso de ordenadores y el tiempo de pantalla parece ser la encarnación misma del diablo. Pero no nos dejemos convencer por un discurso genérico y poco sustentado en las pruebas. Las evidencias hasta el momento parecen apuntar que más que causar un detrimiento, Internet es un gran beneficio para el bienestar social. Pero la concepción heredada o sabiduría popular es que la tecnología de las telecomunicaciones, incluido el móvil e internet, es negativa. No obstante, las redes sociales *online* aumentan el número de amigos en la vida *offline* y la calidad de las relaciones (Shapiro y Margolin, 2014). En definitiva, las redes sociales *online* o redes sociales basadas en Internet no son más que una traslación de la vida social al ciberespacio, porque los adolescentes (y todo el mundo en definitiva que haga uso de ellas) tienen que gestionar y lidiar con las mismas dinámicas y procesos sociales de auto-presentación, conocer a los demás, planificar y tomar decisiones que hacen en su vida diaria de interacción cara-a-cara. Las redes sociales no son un fenómeno nuevo.

Con el advenimiento de las plataformas sociales basadas en Internet, Facebook, Twitter etc. el único gran cambio es la gran cantidad de información disponible que se encuentran las personas.

Esta exposición a grandes cantidades de información influye en la toma de decisiones y comportamientos de las personas. Este es un hecho que ha sido demostrado y probado en las ciencias sociales durante años y recibe el nombre de “información social”. Redes sociales basadas en Internet como Facebook nos ofrecen la oportunidad de saber lo que otros opinan y en última instancia nos afecta. Nos juntamos con aquellas personas que piensan similar a nosotros con lo cual esto produce efectos de selección y sesgos de confirmación que nos conducen a solo aceptar aquella información que viene a reforzar lo que ya creemos. En esta nueva infoesfera hay cabida para procesos totalmente inesperados como las “burbujas de filtro” que movilizan a la gente de manera colectiva en torno a ciertas formas de ver la realidad que pueden estar reñidas con la propia realidad. Son famosos los estudios experimentales que han intentado ver cómo la información social afecta el comportamiento de las personas. Salganik, Dodds y Watts (2006) exploraron cómo la popularidad de las canciones influenciaba en la calificación o puntuación subjetiva que los individuos daban a las canciones. Cuanto más famosa era la canción, más probabilidad de que los individuos dieran más puntos a las canciones lo que describe como se difunde la estabilidad en los mercados culturales a través de procesos de conformidad etc. Esto sucede abiertamente en las redes sociales basadas en Internet. Los efectos de la información social generan un hábitat político especial sobre todo si tenemos en cuenta que estas redes les sirven a las personas para obtener información de todo tipo. El experimento sobre las “burbujas de filtro” de Salganik, Dodds y Watts es muy importante porque nos da pistas de cómo estas redes sociales basadas en Internet pueden alterar el comportamiento de la gente. Y más si tenemos en cuenta que estas redes sociales utilizan algoritmos que construyen de manera muy sofisticada la esfera informacional a la que nos exponemos seleccionando qué vemos y de quién lo vemos etc.

P2: la comunicación virtual no afecta negativamente a nuestro bienestar subjetivo

Pero a pesar de estas idiosincrasias de la tecnología digital y por muy malos que sean los efectos de polarización social y extremismo que generan las tecnologías de telecomunicaciones en la política y la vida pública no hay ninguna prueba concluyente de que afecten al ajuste psicosocial de las personas. Es más, en lugar de causar un daño pueden usarse como instrumentos de diagnóstico y terapia. Por ejemplo, la realidad virtual ofrece varias virtudes a la hora de exponer y confrontar a personas que sufren de fobias con sus miedos irracionales. La realidad virtual puede ser de gran ayuda y con mucha más efectividad que la propia realidad a la hora de tratar ciertas patologías. El tratamiento de estos trastornos psicológicos a través de, por ejemplo, terapia cognitiva conductual, requiere que las personas confronten

las situaciones que les estresan (exposición) pero debe hacerse con un mínimo de seguridad para que los individuos no expresen el tipo de comportamiento que queremos evitar (prevención de respuesta). Simular o crear *ex profeso* situaciones reales que reproducen las situaciones temidas por los individuos (hablar en público, entrevista de trabajo, volar, entrar en un ascensor...) a veces es difícil de recrear. Es por ello que la realidad virtual supera estas limitaciones y se convierte en una técnica ideal (Gega, 2017). Lo mismo ocurre con los videojuegos que independientemente de su temática y contenido sirven como tecnologías de inmersión en los que se desarrollan múltiples habilidades que luego se pueden poner en práctica en la vida real. Por otra parte, un alto porcentaje de los videojuegos se juegan en un contexto social con compañeros de partida o adversarios *online* que luego permiten la comunicación *offline*. A través de los videojuegos se aprende historia, se desarrolla la imaginación, se entrena la atención y la agudeza visual etc.

Las respuestas morales prepotentes son muy fáciles de evocar en el ciberespacio. Muy fácilmente nos sentimos e Internet enojados, indignados, disgustados. Observamos conductas de persecución, *trolling* etc. Los seres humanos tienen una fuerte disposición a responder ante el insulto o el agravio y, por supuesto, el daño físico o moral. La venganza como emoción es una respuesta que puede conducir a una escalada de conflicto y violencia, impidiendo a las personas cooperar generando un ciclo vicioso. Este tipo de comportamiento fue adaptativo para nuestra especie en entornos ancestrales, pero ahora es muy frecuente observarlo en comunidades *online*.

Esta frecuencia de comportamiento poco adaptativo en un mundo digital tiene fuertes implicaciones. Para algunos autores cambia el coste y beneficio de la cognición social y repercute en la cohesión social y grupal. Pero que el espacio virtual o Internet sea un lugar donde nuestra cognición social natural se desboque no significa que el propio entorno digital *per se* nos induzca a comportarnos de manera disfuncional. El espacio digital simplemente es un nuevo lugar donde nuestras anomalías y limitaciones se manifiestan con mayor o menor virulencia.

## 5. DISCUSIONES

El consenso mayoritario sobre el impacto negativo de la cultura digital en el bienestar social de los individuos es demasiado simplista. Tras examinar de manera pormenorizada las bases conceptuales de este consenso se considera que existe una tendencia extrema hacia la psicopatologización de la cognición social en la cultura digital. El propio Vaughan Bell -psiquiatra clínico, profesor en UCL y una de las voces más rehacías a aceptar que la cultura digital sea un problema para el bienestar social- reconoce que hay mucha gente que utiliza Internet en exceso, pero lo hacen para paliar otras patologías subyacentes y de base como la depresión o la ansiedad. No obstante, el propio Bell sí que reconoce que las tecnologías digitales pueden tener un fuerte impacto en la forma en la que se prestan servicios psicoterapéuticos

por parte de los profesionales de la salud e inclusive en la forma novedosa en la que se puede presentar la psicopatología mediada por la tecnología (Bell, 2007). Pero de ahí a decir que la propia tecnología digital psicopatologiza la cognición social, es una afirmación excesiva que no sustenta por la evidencia empírica actual como hemos podido ver a lo largo de este escrito.

El trasfondo teórico para interpretar el uso de de tecnología digital y su influencia en la conducta de las personas se puede enmarcar bajo los parámetros de dos hipótesis: Refuerzo Vs Sustitución. La hipótesis del refuerzo diría que el uso de tecnología digital (redes sociales, teléfonos móviles, Internet, videojuegos, realidad virtual o aumentada, mundos virtuales en línea etc.) no reduce la interacción cara-a-cara sino que la refuerza. Hace que la gente sienta la necesidad de, tras haber pasado cierto “tiempo de pantalla”, interactuar cara-a-cara con la(s) persona(s) con las que se ha comunicado virtualmente. Por su parte, la hipótesis de la sustitución ofrece razones teóricas para suponer que el “tiempo de pantalla” reduce la necesidad de interactuar cara-a-cara. Esta hipótesis entraña que la comunicación virtual ofrece mayores beneficios positivos que la interacción-cara-cara.

Sin embargo, varios estudios empíricos han mostrado efectos de refuerzo en lugar de sustitución (Dienlin, Masur y Trepte, 2017). Las evidencias señalan que el uso de la tecnología digital no crea insatisfacción en la gente o la hace más “solitaria”. Hay que resistir la peligrosa simplicidad del mensaje que dice que las tecnologías digitales psicopatologizan la cognición social en la era de Internet.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Bell, V. (2007). Online information, extreme communities and internet therapy: Is the internet good for our mental health? *Journal of Mental Health*, 16, 4, pp.445-457.

CNN (2005, 22 abril). E-mails ‘hurt IQ more than pot’. Disponible en: <http://edition.cnn.com/2005/WORLD/europe/04/22/text.iq/>

Dienlin, T.; Masur, P. y Trepte, S. (2017). Reinforcement or Displacement? The Reciprocity of FtF, IM, and SNS Communication and Their Effects on Loneliness and Life Satisfaction. *Journal of Computer Mediated Communication*, 22, 71-87.

Dutton, B, Blank, G. (2015). *Cultures of the internet: the internet in Britain*. Disponible en: <http://oxis.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2014/11/OxIS-2013.pdf>

Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. New Cork: Springer.

Gega, L. (2017). The virtues of virtual reality in exposure therapy. *The British Journal of Psychiatry* (4), pp. 245-246.

Gracia, M.; Vigo, M.; Fernández, M. J. y Marcó, M. (2002). Problemas conductuales relacionados con el uso de Internet: Un estudio exploratorio. *Anales de Psicología*, 18, 2, pp. 273-292.

Greenfield, S. (2015). *Mind change: How digital technologies are leaving their mark on our brains*. London. Rider

Grosclaude, P. (1961). *Malesherbes, Témoin et Interprète de son Temps*. Paris. Libr. Fischbacher.

Hägerstrand, T. (1988). Some Unexplored Problems in the Modeling of Culture Transfer and Transformation, En P. J. Hugill y D. B. Dickson (eds) *The Transfer and Transformation of Ideas and Material Culture*, College Station Texas, p. 231.

Hancok, J., Landrigan, C. y Silver, C. (2007). Expressing Emotion in Text-based Communication. *CHI Proceedings*, 929-932.

McCain, J. y Campbell, K. (2016). Narcissism and Social Media Use: A Meta-Analytic Review. *Psychology of Popular Media Culture* (sin paginación)

Lin L.; Sidani J.; Shensa, A.; Radovic, A.; Miller, E. y Colditz, J. et al. (2016). Association between social media use and depression among U.S. young adults. *Depress Anxiety*, 33, pp. 323–331.

Mils, K. (2016). Possible Effects of Internet Use on Cognitive Development in Adolescence. *Cogitatio*, 4, pp. 4-12.

Prizant-Passal, S.; Shechner, T. y Aderka, I. ( 2016). Social anxiety and internet use – A meta-analysis: What do we know? What are we missing?. *Computers in Human Behavior*, 62, pp. 221-229.

Przybylski, A. Weinstein, N. y Murayama, K. (2016). Internet Gaming Disorder: Investigating the Clinical Relevance of a New Phenomenon. *The American Journal of Psychiatry*, 174, 3, pp. 230-236.

Przybylski, A. K. (2014). Who believes electronic games cause real world aggression?, *Cyberpsychol Behav Soc Netw*, 17, 4, pp. 228-234.

Rideout, V. J.; Foehr, U. G. y Roberts, D. F. (2010). *Generation M: Media in the lives of 8 to 18 year olds*. Menlo Park, CA: The Kaiser Family Foundation.

Salganik, M. Dodds, P. y Watts, D. (2006). Experimental Study of Inequality and Unpredictability in an Artificial Cultural Market. *Science* 311, pp. 854–856.

Shapiro, L. A y Margolin, G. (2014). Growing up wired: social networking sites and adolescent psychosocial development. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 17, pp. 1-18

Schultz, W. (2016). Dopamine reward prediction error signalling: a two-component response. *Nature Rev Neurosci* 17, pp. 183-195

The Telegraph (2009, 13 abril). Twitter and Facebook could harm moral values, scientists warn. Disponible en: <http://www.telegraph.co.uk/news/science/science-news/5149195/Twitter-and-Facebook-could-harm-moral-values-scientists-warn.html>

Young, K. (1998). *Caught in the Net: How to Recognize the Signs of Internet Addiction-and a Winning Strategy for Recovery*. New York: John Wiley & Sons.



# **La Fiesta de la Historia, de la Universidad a la ciudadanía: puesta en valor de la Historia y el Patrimonio**

**Olga Moreno-Fernández**  
Universidad de Sevilla (España)

**Francisco F. García-Pérez**  
Universidad de Sevilla (España)

**Beatrice Borghi**  
Universidad de Bolonia (Italia)

**Rolando Dondarini**  
Universidad de Bolonia (Italia)



## **La Fiesta de la Historia, de la Universidad a la ciudadanía: puesta en valor de la Historia y el Patrimonio**

### **The “Feast of History”, from the University to the citizenship: an enhancement of History and Heritage**

**Olga Moreno-Fernández**

Universidad de Sevilla (España)

omoreno@us.es

**Francisco F. García-Pérez**

Universidad de Sevilla (España)

ffgarcia@us.es

**Beatrice Borghi**

Universidad de Bolonia (Italia)

b.borghi@unibo.it

**Rolando Dondarini**

Universidad de Bolonia (Italia)

rolando.dondarini@unibo.it

Fecha de recepción: 12/01/2017

Fecha de aceptación: 05/09/2017

#### **Resumen**

La Fiesta de la Historia nace en Bolonia y se extiende, entre otras ciudades, a Sevilla. En ella juegan un papel fundamental la escuela, la universidad, las instituciones y las asociaciones culturales que, junto a expertos y estudiosos, van a mostrar a la sociedad y a recordar las raíces de dónde venimos, permitiendo poner en valor la historia de la ciudad y el territorio. Es una semana en que las plazas, las calles, teatros y centros escolares y administrativos de las ciudades participantes sirven de escenario para celebrar conferencias, mesas redondas, espectáculos y exposiciones. Estas actividades permiten acercar a la ciudadanía a la historia y al patrimonio de la ciudad. Presentamos las experiencias de Bolonia y presentamos y valoramos la puesta en marcha de la iniciativa en Sevilla, dos iniciativas que surgen desde la Universidad.

**Palabras clave:** Historia; Ciudad; Ciudadanía; Educación; Patrimonio.

### Abstract

The “Feast of History” originated in Bologna and extended, among other cities, to Seville. School, college, institutions and cultural associations, together with experts and scholars, play a key role in this Feast and try to make society remember its roots, allowing to value history of the city and territory. For a week the squares, streets, theaters, schools and administrative centers of the participating cities are the setting for lectures, panel discussions, performances and exhibitions. These activities aim at bringing the history and heritage of the city to participants. We present the experiences of Bologna and the initiative of Seville, both initiatives arising from the University.

**Keywords:** History; City; Citizenship; Education; Heritage.

**Para citar este artículo:** Moreno-Fernández, Olga; García-Pérez, Francisco F.; Borghi, Beatrice y Dondarini, Rolando (2018). La Fiesta de la Historia, de la Universidad a la ciudadanía: puesta en valor de la Historia y el Patrimonio. *Revista de humanidades*, n. 33, pp. 131-148, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

**Sumario:** 1. Introducción. 2. La “Festa Internazionale della Storia” de Bolonia y el surgimiento de la “Fiesta de la Historia” de Sevilla. 3. Metodología. 4. Resultados. Primer año de la Fiesta de la Historia en Sevilla: valoración y evaluación. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

La posición privilegiada en la que se sitúa la Universidad; como referente a nivel científico; cultural y social; la dota de un compromiso con la sociedad en general y la ciudadanía en particular que no puede eludir; y que podemos denominar como “compromiso social universitario” (Aufiero; 2012; Benneworth y Jongbloed; 2010; De la Cruz; 2010; Gaete; 2012). La responsabilidad de favorecer una formación holística al alumnado que pasa por sus aulas con la finalidad de fomentar una ciudadanía comprometida con el cambio y la mejora social no puede pasar por alto que; para que esto sea posible; es necesario aprovechar el territorio para poner en práctica lo aprendido; poniendo en valor la teoría con la práctica.

Para ello; debemos atender dicha necesidad socioeducativa a partir de las oportunidades de aprendizaje que se brindan desde las aulas de las enseñanzas superiores; con una importante apuesta en la finalidad de fomentar en el alumnado y profesorado universitarios una ciudadanía comprometida con el cambio y la mejora social (Llopis; 2010; Vázquez; 2007). En este sentido; toda planificación didáctica orientada a dicha finalidad debe contar con el protagonismo obligado del entorno; es decir; se trata de un requisito indispensable materializar la utilización del territorio para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje llevando a la práctica lo aprendido; contribuyendo a la praxis desde el vínculo imprescindible de la teoría con la práctica. Se trata; por lo tanto; de una puesta en valor del territorio y de lo que lo conforma;

la cual pone de manifiesto la importancia de fomentar una serie de propuestas que favorezcan espacios que den lugar a intercambio de ideas y experiencias entre la universidad; los miembros que la integran; las instituciones y colectivos sociales; así como la ciudadanía en general y el territorio que se habita; como un agente más implicado que participa del proceso como otro actor protagonista más que como un mero escenario.

Este compromiso social universitario; definido por Jiménez (2007; p. 144); como “la capacidad que tiene la universidad como institución; de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores; por medio de cuatro procesos claves: gestión; docencia; investigación y extensión”; surge como una forma de colaboración con el entorno; con la finalidad de mejorar las condiciones de vida de la sociedad; y ello requiere de la integración y participación activa de sus ciudadanos para su transformación en aquellos aspectos que sean necesarios (Rodríguez; 2011; Giraldo y Mora (2007); Vallaeys; 2006; Jiménez; 2007).

Dicho lo cual; reconocemos que nos encontramos ante un reto y una responsabilidad que pasa por promover enlaces con el sector productivo; público; privado o de carácter social. Por lo tanto; la validez de la Universidad como institución al servicio del conocimiento y la sociedad radica en su permeabilidad con respecto al entorno. Para ello; son diversas las iniciativas multidisciplinares gestadas desde la educación superior; donde se pretende potenciar un marco que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje; la promoción de investigaciones; estudios y análisis que contribuyan al avance en el campo del conocimiento científico; así como generar oportunidades para la puesta en común de ideas; pensamientos y experiencias. De igual forma; dichas iniciativas promueven la potenciación de las redes tanto locales como nacionales e internacionales; a través de las que favorecer el conocimiento de la historia; nuestra historia y sus problemas actuales; partiendo de una perspectiva “glocal” (Cortina; 1997; Naval; Print y Veldhuis; 2002).

En el desarrollo de este texto llegamos a la relevancia de la historia como hilo conductor para el estudio y comprensión del presente; así como para la promoción de una ciudadanía activa; participativa y crítica. Y es que la preocupación por el estudio de la historia y del patrimonio; en el sentido más amplio de la palabra; no es una cuestión que actualmente se restrinja a los intereses del mundo académico. Por ello; toda inversión orientada al aumento del interés; el respeto y la protección de estos bienes culturales va a depender en gran medida del conocimiento que tenga de ellos la sociedad; de la labor que realicen las instituciones encargadas de su conservación y de la divulgación de los conocimientos de los mismos a partir de diferentes vías; como pueden ser la investigación o la experimentación de propuestas didácticas. Toman; por ello; un creciente protagonismo campos como la animación sociocultural y la gestión cultural; que; siendo términos análogos; hacen referencia; a grosso modo; a la confluencia de los movimientos sociales y la cultura.

Es en esta labor en la que las instituciones educativas y las asociaciones ciudadanas pueden a llegar a tener un papel imprescindible para poner en valor el patrimonio local; proporcionando un sentido más profundo al estudio de la historia (Borghi y Dondarini; 2009; Dondarini; 2009). Actualmente se está poniendo de relieve; tanto a nivel nacional como internacional; una gran preocupación por parte de las instituciones educativas por formar ciudadanos críticos capaces de tomar decisiones sobre aspectos que afecten a su entorno; y; por ende; a ellos mismos; ya sean a escala local o a nivel global (Moreno-Fernández y García-Pérez; 2013; Wamba y Jiménez; 2005).

Una intervención socioeducativa desarrollada en simbiosis con el entorno parte del supuesto de que el patrimonio es uno de los factores más relevantes; tomando incluso entidad propia como un agente más en acción. Tal y como venimos señalando; el patrimonio es uno de los signos de identidad más importantes de las sociedades actuales; refleja todo aquello que fueron; son y serán (Ávila y Mattozzi; 2009); es por lo tanto indiscutible el papel que ocupa en todos los aspectos de la vida de un lugar determinado (económicos; sociales; culturales; educativos...) y por tanto en el seno de la ciudadanía; al tratarse de un espacio en el que conviven historia; geografía; arte; naturaleza; actividades comerciales; tráfico y personas (Borja; 2003).

En relación a la relevancia que representa para la construcción de una ciudadanía crítica todos estos aspectos conforman el motivo por el cual consideramos de gran importancia el llevar a cabo propuestas socioeducativas relacionadas con la “Educación Patrimonial” (Estepa et al.; 2012; Fontal 2012; Ferreras-Listán y Jiménez; 2013; Martín et al.; 2014; Duarte-Piña y Ávila; 2015; Martín y Cuenca; 2015). Contribuir al estado de bienestar; apostar por la construcción de una sociedad con actitud crítica; potenciar la formación de la ciudadanía del mañana pone de relieve la necesidad socioeducativa de complementar el trinomio Patrimonio-Ciudad-Ciudadanía. Orientar desde la Universidad una respuesta a dicha necesidad socioeducativa da lugar a la aparición de diversas iniciativas; entre las que presentamos las llevadas a cabo en las ciudades de Bolonia (Italia) y Sevilla (España) para abrir espacios de comunicación entre la ciudad; la ciudadanía y la historia.

Las nuevas formas de interrelación de la universidad con la sociedad se caracterizan; así; por la permeabilidad y transferencia de conocimientos; competencias y ofrecimiento de espacios de aprendizaje potenciales; que benefician a corto plazo al entorno inmediato y a medio y largo plazo a la sociedad en su conjunto.

La experiencia que describimos a continuación se plantea; por lo tanto; como un espacio que permite el intercambio; la divulgación y la comunicación de conocimientos científicos relacionados con las Ciencias Sociales; en la que los actores divulgadores son el alumnado de los institutos y colegios que voluntariamente participan en el proyecto; el profesorado de las universidades; el personal investigador de los centros de investigación; así como las asociaciones y espacios públicos como monumentos; museos o teatros que estén interesados en participar en el evento.

Se trata de una experiencia de innovación docente que se realiza desde la Universidad tanto para un público especializado como no especializado; siendo sus destinatarios todos los residentes en las ciudades donde se llevan a cabo; así como quienes visiten en ese momento la ciudad. La programación incluye actividades dirigidas a destinatarios específicos (escolares; universitarios; profesores; mayores; etc.) y a público en general (conferencias; rutas didácticas; museos...).

## 2. LA “FESTA INTERNAZIONALE DELLA STORIA” DE BOLONIA Y EL SURGIMIENTO DE LA “FIESTA DE LA HISTORIA” DE SEVILLA

La “Festa Internazionale della Storia” se promueve desde el Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio (DiPaSt); estando vinculada a la Universidad de Bolonia (Italia). En el año 2015 ha celebrado su duodécima edición; convirtiendo a la ciudad en un referente cultural y turístico. Esta iniciativa; coordinada por los profesores universitarios Beatrice Borghi y Rolando Dondarini –que dirigen la institución científica DIPAST; “Didattica del Patrimonio Storico”; ofrece durante una semana al año actividades relacionadas con la difusión del patrimonio bajo la idea de que “La Historia somos nosotros”.

Tras la amplia participación educativa de los centros boloñeses en la primera edición en 2002 se incorpora en el año posterior la primera edición del “Passamano per San Luca”; que conmemora el gesto solidario de la ciudadanía que en 1677 y formando una cadena humana transportó los materiales necesarios para la construcción del gran pórtico de la basílica della Madonna de San Luca (en una colina junto a la ciudad). Este acto es el momento más importante de la semana ya que se representa esa misma cadena humana y los participantes (alumnado; profesorado y ciudadanía) se pasan de mano en mano las banderas del mundo como acto simbólico de la solidaridad entre los pueblos.

Esta experiencia de Bolonia se traslada a ciudades españolas como Barcelona; Jaén o Sevilla. En el caso de Sevilla es en el año 2015 cuando; tras varias reuniones con Bolonia y tras visitar el evento en la propia ciudad; se pone en marcha el proyecto. Surge de manos de la asociación sin ánimo de lucro “Historia y ciudadanía”<sup>1</sup> con asesoramiento y apoyo de la empresa educativa Argos. Esta Asociación está formada por profesores y profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y está abierta a otros centros educativos; así como a personas preocupadas por la divulgación de la historia; el patrimonio y la cultura en general; como componente básico de la ciudadanía; y surge como respuesta a tres retos:

- Superar la apatía con la que muchos de nuestros estudiantes se acercan al conocimiento histórico.

---

1 Para más información <https://fiestadelahistoria.wordpress.com/de-donde-viene/>

- Responder al desconocimiento de la historia y del patrimonio que tiene la ciudadanía.
- Mostrar modelos de educación histórica que favorezcan la construcción de una ciudadanía participativa.

Se constituye con la finalidad de contribuir a la construcción de una ciudadanía crítica; responsable y participativa a través de la educación; rescatando el valor de la historia y del patrimonio como dimensiones básicas de la formación ciudadana; no solo en la educación reglada sino en el ámbito social en general. En ese sentido; la finalidad última de esta asociación es promover el espíritu y el trabajo de personas y colectivos que dedican sus esfuerzos a hacer; enseñar y divulgar la historia y el patrimonio desde la perspectiva de colaborar en la construcción de un modelo social más justo; igualitario; tolerante y respetuoso con los demás y con el entorno.

En Sevilla; la “Fiesta de la Historia” adapta la propuesta que plantea el proyecto de Bolonia a la realidad histórica y patrimonial de la ciudad de Sevilla; con la intención de convertir a Sevilla en la “capital de la Historia”. En aulas; teatros; museos; iglesias; salas públicas; calles y plazas se celebran clases; conferencias; debates; visitas; conciertos; espectáculos y exposiciones temáticas que vinculan las experiencias personales y colectivas a los acontecimientos presentes y futuros; poniendo en valor el patrimonio cultural y la historia de la ciudad como patrimonio común de la ciudadanía.

En esta Fiesta juegan un papel fundamental la escuela; la universidad; las instituciones y las asociaciones culturales que; junto a expertos; expertas y estudiosos; van a mostrar a la sociedad y a recordar las raíces de dónde venimos; permitiendo poner en valor la historia de la ciudad y el territorio. Cada año la Fiesta se centrará en un tema en particular. Se plantea; además; como una experiencia de participación ciudadana y de innovación educativa que; bajo el lema “Todo es historia. Somos historia”; pretende involucrar a toda la ciudadanía; a unos como sujetos creadores y difusores de la historia y a otros como receptores y participantes activos en todas las actividades que se programen.

### 3. METODOLOGÍA

Para el análisis de los datos se ha realizado un análisis documental de las actividades realizadas en la primera edición de la Fiesta de la Historia en Sevilla; para ello se han registrado todos los datos; tanto de las actividades realizadas; como del número de asistente a cada una de ellas a través de registro Excel; para lo que ha servido de apoyo tanto la inscripción solicitada a través de la página web; como la verificación de afluencia que se llevaba a cabo in situ en cada una de las actividades. La metodología empleada puede ser resumida en 4 fases: documentación; obtención y organización de la información; análisis de la información y elaboración y difusión

del informe final. Se ha empleado como técnica el análisis documental que Bisquerra (2009) denomina como una actividad sistemática y que consiste en examinar documentos ya escritos; usándose para validar y contrastar la información obtenida con las demás técnicas. Partiendo de esas premisas; podemos concluir; que se trata de un estudio documental; de carácter descriptivo-interpretativo.

#### 4. RESULTADOS. PRIMER AÑO DE LA FIESTA DE LA HISTORIA EN SEVILLA: VALORACIÓN Y EVALUACIÓN

La primera edición de la “Fiesta de la Historia” en la ciudad de Sevilla se celebra en el año 2015. Durante la semana del 9 al 15 de marzo la ciudad se convirtió en un espacio de encuentros donde se puso en valor su historia a través de múltiples actividades; tales como conferencias; mesas redondas; presentaciones; itinerarios y visitas; teatros y representaciones; exposiciones y museos; así como lo que se ha venido a llamar “Cafés con Ciencia Histórica”. La fiesta se ha repartido en más de 50 actos de gran interés que han sido posible gracias a la participación y colaboración de más de 20 entidades distintas que desinteresadamente han participado en esta edición inicial; desde entidades locales y asociaciones o fundaciones a centros educativos. Estas actividades han concentrado a más de mil participantes (véase gráfico 1).



Gráfico 1. N° de participantes que pasaron por la primera edición de la Fiesta de la Historia de Sevilla. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por Argos; Proyectos Educativos; S.L.

Las conferencias; mesas redondas y presentaciones realizadas han recogido diferentes temáticas y han estado dirigidas tanto a profesorado como a centros educativos y público en general. Actividades que nos sólo han estado presentadas por ponentes especializados; sino en las que también han participado como ponentes centros educativos que han querido compartir los trabajos realizados a lo largo del curso escolar y que tienen que ver con la historia de la ciudad (véase tabla 1).

Conferencias y Mesas Redondas				
Título	Descripción	Público	Organización	
La Fiesta de la Historia en los centros educativos	Presentación de las propuestas y actividades que se ofertarán para el próximo curso 2015-2016. Tras su finalización hubo un breve concierto por cortesía del Conservatorio Superior de Música Manuel Castillo de Sevilla.	Profesorado	Asociación "Historia y Ciudadanía" (Centro del Profesorado de Sevilla).	
Los puentes sevillanos del Guadalquivir	Alumnado de 4º ESO del IES Bellavista (Sevilla) realizan una presentación del estudio que han realizado durante el curso sobre los puentes del río Guadalquivir dentro de la asignatura Patrimonio Cultural de Andalucía.	Centros Educativos	IES Bellavista (Sevilla)	
Sevilla y América: la Escuela de Estudios Hispanoamericanos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)	Ánalisis del papel y significación de la Escuela de Estudios Hispanoamericanos; que nace en 1942 como centro de alta investigación académica de temas relacionados con la Historia de Hispanoamérica.	General	Escuela de Estudios Hispanoamericanos (EEHA/CSIC)	
Cómo vivieron nuestros abuel@s	Alumnado del IES Torreblanca y del CEIP Príncipe de Asturias presentan las investigaciones que han realizado en torno a su barrio a través de vídeos; biografías; etc....Tras la presentación se realiza en el Centro Cívico de Torreblanca una exposición sobre el tema.	General/Centros Educativos	IES Torreblanca (Sevilla) / CEIP Príncipe de Asturias (Sevilla) / Centro Cívico Torreblanca (Sevilla)	
Recordar para comprender y actuar	Charla-coloquio sobre la memoria histórica a cargo de la profesora Pura Sánchez; del IES Velázquez (Sevilla).	General	Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla	
Un pabellón para la Historia	Charla y proyección sobre el Pabellón de Andalucía de la Exposición Universal de Sevilla de 1992; actualmente sede de RTVA y Canal Sur Radio. Posteriormente se lleva a cabo una visita guiada por el edificio y recorrido por sus espacios de exposiciones.	Centros Educativos	Radio y Televisión de Andalucía (RTVA).	
¿Sirve la Historia enseñada para formar ciudadanos?	Reflexión en torno a la enseñanza de la Historia en la actualidad y su papel en la educación de ciudadanos y ciudadanas.	Centros Educativos/ General	Asociación REDES / Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla	
En torno a la Semana Santa	Conferencia en la que se profundiza en los orígenes de la Semana Santa; su transformación a raíz de las reformas de Trento y su evolución hasta nuestros días. A cargo de la Profa. Silvia Pérez-González; de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).	General	Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)	

El patrimonio documental de las Hermandades de Sevilla	Conferencia que pone de manifiesto el patrimonio documental tan importante que tienen las Hermandades de Sevilla y el papel de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en la organización de estos archivos. A cargo del Prof. Antonio J. López Gutiérrez; de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).	General	Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
El proceso 1001 contado por uno de sus protagonistas	Charla sobre la detención que el 24 de junio de 1972 se realizó a la Dirección Nacional de Comisiones Obreras y el posterior proceso; encarcelamiento y juicio; que fue conocido como "Proceso 1001" por ser este el número del expediente del Tribunal de Orden Público. A cargo de Eduardo Saborido; uno de los protagonistas de estos hechos.	General	Comisiones Obreras (CC.OO.)
La Inquisición en la Edad Moderna: Recreación de un auto de fe	Se explican las características de la Inquisición y se propone a los participantes presentes la recreación de un auto de fe donde cada personaje lee un texto corto de casos reales. A cargo de la Profª. Montserrat Cachero Vinuesa; de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).	General	Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
Historia de la navegación en el Guadalquivir	Conferencia sobre el Guadalquivir como río navegable y su influencia en las diferentes culturas a lo largo de la historia. La conferencia se acompaña de la proyección de un documental relacionado con la temática tratada.	General	Pabellón de la Navegación (Sevilla)
La batalla de las memorias históricas. Una reflexión crítica sobre la didáctica de la Guerra Civil y la Transición	Se reflexiona sobre el diseño curricular de la guerra civil; el franquismo y la transición democrática que ofrecen los libros de texto. Al final de la presentación se realiza un breve concierto por cortesía del Conservatorio Superior de Música "Manuel Castillo" de Sevilla. A cargo del Prof. Vicente M. Pérez Guerrero.	General	Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla / IES Castillo de Luna (La Puebla de Cazalla; Sevilla)

Tabla 1. Conferencias y mesas redondas presentadas en la primera edición de la "Fiesta de la Historia" de Sevilla. Fuente: Elaboración propia a partir del programa del evento.

Entre los eventos que más éxito han tenido dentro de esta primera edición están los "Cafés con Ciencia Histórica"; micro-encuentros de una hora entre investigadores e investigadoras del campo de las Ciencias Sociales y grupos reducidos de entre 15-20 estudiantes de secundaria y bachillerato. En estos micro-encuentros se han expuesto y debatido temáticas de interés histórico. En total se han llevado a cabo diez micro-encuentros en los que han participado investigadores e investigadoras de distintos departamentos de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Sevilla (véase tabla 2).

Temática	Investigador/a Responsable
¿Estaban locos estos romanos? En torno a las soluciones técnicas a los problemas cotidianos en el mundo antiguo.	Prof.ª. Oliva Rodríguez Gutiérrez
Dieta y evolución humana: ¿Qué comemos? ¿Cuándo incorporamos los distintos alimentos a nuestra dieta? ¿Qué repercusión ha tenido en nuestra historia?	Prof. Miguel Cortés Sánchez
Cuando las piedras hablan: La epigrafía latina y el imperio romano.	Prof. José Carlos Saquete Chamizo
Investigar el pasado andaluz medieval	Prof.ª. Mercedes Borrero Fernández
La pasión de investigar: historias de archivos y archivos para la Historia.	Prof. Juan José Iglesias Rodríguez
¿Quiénes son los ciudadanos? Dilemas cívicos contemporáneos.	Prof.ª. María Sierra Alonso
Las Atarazanas de Sevilla. Un edificio como espejo de la historia de la ciudad	Prof. Pablo E. Pérez-Mallaína
Por amor al arte	Prof. Alfredo J. Morales Martínez
Escrituras; libros y documentos para hacer la Historia	Prof.ª. Carmen del Camino Martínez

Tabla 2. Temáticas e investigadores/as participantes en los “Cafés con Ciencia Histórica” en la 1<sup>a</sup> edición de la “Fiesta de la Historia” de Sevilla. Fuente: Elaboración propia a partir del programa del evento.

Un programa de eventos que no ha pasado por alto la importancia que tienen los itinerarios y las visitas del patrimonio para conocer y difundir sus valores sociales; así como el facilitar su conocimiento a toda la sociedad. De esta forma se han ofertado dieciocho rutas distintas dirigidas a centros educativos; familias y público en general; algunas de ellas con reserva de plazas debido a que contaban con un número limitado de participantes. Todas las actividades en las que había que hacer una reserva previa; agotaron sus plazas. En la tabla 3 se recogen todos los itinerarios y visitas puesto a disposición de la ciudadanía que participó en la “Fiesta de la Historia”. Aunque todas las actividades tuvieran una acogida muy favorable y contó con una gran participación; destacar la actividad dirigida a las familias donde no solo participaren los más pequeños sino también madres; padres; abuelos y abuelas.

Itinerarios y Visitas			
Título	Descripción	Público	Organización
El Jardín Americano de la Cartuja: evolución histórica y usos	Itinerario didáctico por el Jardín Americano en el que se pone en valor su patrimonio cultural y natural.	General	Asociación Trifolium
Visita guiada al Pabellón de Perú	Visita guiada por el pabellón de Perú; construido para la Exposición Iberoamericana de 1929 y que hoy alberga el Museo Casa de la Ciencia de Sevilla.	General	Museo Casa de la Ciencia de Sevilla (CSIC)
Visita guiada al Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación	Visita guiada al Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación; un ejemplo de recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de la educación tanto para el estudiante como para cualquier persona interesada en el conocimiento del pasado de la educación española; andaluza y sevillana	General/Centros Educativos	Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla
La Universidad Pablo de Olavide; patrimonio de bien cultural. Visita al campus	Visita al Campus de la Universidad Pablo de Olavide; uno de los mejores testimonios de la arquitectura del Movimiento Moderno en Andalucía. A cargo del Prof. Fernando Quiles García.	C. Educativos	Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
Morería y Judería en la Sevilla medieval	Itinerario guiado por la ciudad en el que se descubre la Sevilla medieval. A cargo del Prof. Juan Luis Ravé Prieto.	General/ Centros Educativos	Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Sevilla
Historia urbana del Arenal y las Atarazanas	Visita guiada por la zona del Arenal y las Atarazanas de Sevilla en las que se pone en valor la relevancia de la construcción de este edificio y el papel que juega en la articulación urbana de ese espacio. A cargo del Prof. José Mª Miura Andrades.	General	Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
La Sevilla cervantina	Recorrido por las calles y plazas que el escritor Miguel de Cervantes menciona en sus obras. A cargo del Prof. Antonio Bueno García.	General	Fundación Cajasol
Itálica; cuna de emprendedores	Visita guiada por el conjunto arqueológico de Itálica (Santiponce; Sevilla). A cargo de la Profª. Elena Muñiz Grialvo.	Centros Educativos	Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
Viajemos al siglo XV para contemplar Sevilla y sus gentes desde la Cartuja	Charla sobre la Cartuja de Santa María de las Cuevas y visita guiada al monasterio. A cargo de la Profª. Ana Aranda Bernal.	General	Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

¿Qué es el mudéjar?	Visita guiada que pone en valor el arte mudéjar en Sevilla.	General	Proyecto Mudéjar Sevilla. IES Chaves Nogales (Sevilla)
Los puentes sevillanos del Guadalquivir	El alumnado de 4º de ESO del IES Bellavista (Sevilla) realizó una visita guiada por los puentes del Guadalquivir en Sevilla.	Centros Educativos	IES Bellavista (Sevilla)
¿Jugamos a los detectives? Una historia a través del Parque de María Luisa	Actividad diseñada para acercar a los más pequeños a la historia de la ciudad a partir de la naturaleza y los elementos histórico-culturales que configuran el Parque de María Luisa. A cargo de la Profª. Hortensia Morón Monge y Marina Pérez Melgar.	Familias	Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla
Visita a los molinos del Guadaíra	Visita guiada por los molinos del Guadaíra en la que se presentó la importancia de la actividad molinera vinculada al cauce del río Guadaíra durante el periodo preindustrial. A cargo del Prof. José Mº Miura Andrade.	General	Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
Descubriendo la Sevilla del siglo XVI	Ruta guiada por Sevilla para conocer el legado del siglo XVI. A cargo de la Profª. Amelia Almorza Hidalgo.	General	Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
El Alcázar ayer y hoy	Ruta guiada por los Reales Alcázares de Sevilla. A cargo de la Profª. Rosa Mª Ávila y la Profª. Olga Duarte.	General	Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla
Un paseo por el Jardín Público más antiguo de Europa; La Alameda de Hércules	Visita guiada por la Alameda de Hércules.	General	Asociación Hyla.
A tus ojos; mi voz. Visita guiada a los Reales Alcázares de Sevilla	Visita dinamizada a los Reales Alcázares de Sevilla.	General	Grupo Piratas de Alejandría.
La Sevilla medieval	Itinerario por el centro de la ciudad en la que se van descubriendo los restos arqueológicos que quedaron en la ciudad de la época medieval.	General	Laura Gordillo Ramírez. Historiadora del Arte e Intérprete del Patrimonio Histórico.

Tabla 3. Itinerarios y visitas ofertadas en la primera edición de la “Fiesta de la Historia” de Sevilla. Fuente: Elaboración propia a partir del programa del evento.

Cierran el evento la oferta de representaciones; exposiciones y museos que abren sus puertas a todos aquellos participantes interesados en conocer la historia que rodea la ciudad de Sevilla. Oferta que pone a disposición de la ciudadanía librerías; centros educativos; instituciones públicas; sindicatos; etc.; con una gran variedad de actividades y que permite al público elegir entre una amplia diversidad de experiencias (véase tabla 4).

Teatro; presentaciones; exposiciones y museos			
Título	Descripción	Público	Organización
“El cartaginés”; de Plauto. Furor Bacchicus	Representación teatral a cargo del Grupo de Teatro Grecolatino de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). A cargo de las Profesoras Rosario Moreno Soldevilla y Mercedes de la Torre.	Centros Educativos	Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
Historias de Pícaros	Sesión de narración de historias a partir de los personajes que rondaban las calles de Sevilla en el siglo de Oro y que fueron recogidos por la literatura.	General	Librería Rayuela
Sevilla y el Descubrimiento de América	Exhibición de libros curiosos sobre el Descubrimiento de América que se guardan en la biblioteca de la Escuela de Estudios Hispanoamericanos.	General	Escuela de Estudios Hispanoamericanos (EEHA/CSIC).
Cómo vivieron nuestros abuel@s	Exposición que muestra la investigación que el alumnado del IES Torreblanca y el CEIP Príncipe de Asturias han realizado sobre cómo vivieron sus abuelos y abuelas contextualizándola en el barrio.	Centros Educativos/ General	IES Torreblanca / CEIP Príncipe de Asturias / Centro Cívico Torreblanca.
Una larga lucha por los derechos civiles	Presentación en paneles para entender por qué levantó tantas expectativas y emociones el hecho de que un candidato afroamericano llegara a ser presidente en un país como Estados Unidos. A cargo de la Prof. Rosario Santos Cabotá y el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria del Colegio Aljarafe.	Centros Educativos/General	Colegio Aljarafe
Arte en escena	Escenificación de cuadros del Museo de Bellas Artes de Sevilla. A cargo de la Prof. Gema Rancaño Parejo y el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria del Colegio Aljarafe.	Centros Educativos/ General	Colegio Aljarafe
Cómo surge el movimiento obrero	Exposición homenaje a los trabajadores y trabajadoras que iniciaron el nuevo movimiento obrero democrático durante la dictadura de Franco.	General	Comisiones Obreras (CC.OO.)
Pabellón de la Navegación	Entrada a las exposiciones que en ese momento se están realizando en el Pabellón de la navegación; al precio reducido de 1 euro.	General	Pabellón de la Navegación

Tabla 4. Teatro; presentaciones; exposiciones y museos ofrecidos en la primera edición de la “Fiesta de la Historia” de Sevilla. Fuente: Elaboración propia a partir del programa del evento.

## 5. CONCLUSIONES

La “Fiesta de la Historia” demuestra ser un valioso punto de encuentro y cohesión entre universidad; centros educativos; asociaciones; instituciones públicas y privadas y la ciudadanía; ofreciendo oportunidades para mostrar a la sociedad la tradición que la envuelve; su patrimonio; avances científicos y educativos; etc.; dinamizando y divulgando la historia de la ciudad.

Si retomamos los retos que se planteaban como eje central de la experiencia; consideramos que se ha trabajado apropiadamente en ellos y que esta primera edición ha sido propicia con respecto a los objetivos planteados.

La apatía con la que muchos de nuestros estudiantes se acercan al conocimiento histórico desaparece ante las vivencias y experiencias promovidas desde esta “Fiesta”; favoreciendo modelos de educación histórica que construyen una ciudadanía participativa; demostrando ser un recurso valioso y con gran potencial de motivación que sirve para el desarrollo y la dinamización de metodologías investigativas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y contribuyendo a ser un punto de encuentro entre éstas y la sociedad.

Para los centros escolares ha representado un espacio en el que poder mostrar; después de varios meses de trabajo en el aula; el resultado los trabajos e investigaciones realizadas por el alumnado; una forma de enseñar y aprender ciencia motivadora y generadora del gusto por el conocimiento y; en último término; de vocaciones científicas.

En cuanto al público en general; no solo ha disfrutado del intercambio de encuentros y experiencias; sino que además ha reencontrado la historia y el patrimonio; tal vez olvidado; a su alrededor.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aufiero, Jorge Félix (2012). Compromiso Social de la Universidad. Perspectivas y desafíos. En Francisco Marmolejo (Coord.); *Perspectivas y desafíos de la universidad: el compromiso social y ético y sus dimensiones internacional y regional* (pp. 59-65). Buenos Aires: Universidad del Salvador.

Ávila, Rosa M<sup>a</sup> y Mattozzi, Ivo (2009). La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía. En Rosa M<sup>a</sup> Ávila; Beatrice Borghi e Ivo Mattozzi (Coords.); *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”* (pp. 327-352). Bolonia: Pàtron Ed.

Benneworth, Paul y Jongbloed, Ben W. (2010). Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities; arts and social sciences valorization. *Higher Education*; 59; 567-588.

Bisquerra, Rafael (2009). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Borghi, Beatrice y Dondarini; Rolando (2009). La fiesta de la historia: experiencias relacionadas con la didáctica de la historia y el patrimonio. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales; geografía e historia*; 59; 107-118.

Borja, Jordi (2003). *El espacio público: ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Electa.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

De la Cruz, Cristina (2010). La responsabilidad de la universidad en la sociedad que la acoge: ¿complementariedad o antagonismo? En Marta de la Cuesta; Cristina de la Cruz y José Miguel Rodríguez (Coords.); *Responsabilidad Social Universitaria* (pp. 25-45). La Coruña: Netbilo.

Duarte-Piña, Olga y Ávila; Rosa M<sup>a</sup>. (2015). El modelo didáctico de investigación para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado. *Cabás*; 13; 135-150.

Dondarini, Rolando (2009). Alla cittadinanza attraverso la storia. Luci ed ombre in movimento nel panorama italiano. En Rosa M<sup>a</sup> Ávila; Beatrice Borghi e Ivo Matozzi (Coords.); *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”* (pp. 241-258). Bolonia: Pátron Ed.

Estepa, Jesús; Ferreras-Listán, Mario; López, Inmaculada y Morón-Monge; Hortensia (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos; dificultades y propuestas. *Revista de educación*; 355; 2011; 227-228

Ferreras-Listán, Mario y Jiménez, Roque (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de educación*; 361; 591-618.

Fontal, Olalla (2012). Patrimonio y educación: una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*; 208; 10-13.

Gaete, Ricardo (2012). *Responsabilidad Social Universitaria: Una nueva mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso*. Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Giraldo, Beatriz Helena y Mora, Claudia Lucía (2007). Tendencias y perspectivas de la responsabilidad social universitaria: una experiencia universitaria. En Mónica García; Karen Sánchez y Carlos González (Coord.); *Perspectivas y desafíos de la investigación en administración ante los retos del siglo XXI* (pp.1-23). Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Administración; ASCOLFA.

Jiménez, Mónica (2007). ¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad?: Una experiencia concreta. *Educación Superior y Sociedad*; 13 (2); 139-161.

Llopis, Elvira S. (2010). Universidad y creación de valor para la sociedad. ¿Qué queremos de la universidad? En Marta de La Cuesta; Cristina de la Cruz y José Miguel Rodríguez (Coord.); *Responsabilidad social universitaria* (pp. 155-172). La Coruña: Netbiblo.

Martín, Miriam; López, Inmaculada; Morón-Monge, Hortensia y Ferreras-Listán, Mario (2014). La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos. *Clío: History and History Teaching*; 40; 1-24.

Martín, Miriam y Cuenca, José M<sup>a</sup> (2015): Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*; 33 (1); 33-54.

Moreno-Fernández, Olga y García-Pérez, Francisco Florentino (2013). Educar para la participación desde una perspectiva planetaria. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales; geografía e historia*; 74; 9-16.

Naval, Concepción; Print, Murray; Veldhuis, Ruud (2002). Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and reform. *European Journal of Education*; 37 (2); 107-128.

Rodríguez, Alberto (2011). La universidad y su compromiso social: una necesidad apremiante en Venezuela. *Educare*; 15 (3); 128-144.

Vallaeyns, François (2006). *Breve marco teórico de la responsabilidad social universitaria*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Vázquez, Silvia Gabriela (2007). *Responsabilidad Social Universitaria: Acerca del desafío de formar profesionales con vocación y compromiso comunitario*. Atenea; IV (4); 78-87.

Wamba, Ana M<sup>a</sup> y Jiménez, Roque (2005). La enseñanza y difusión del Patrimonio y la Alfabetización Científica: relaciones Ciencia; Tecnología; Sociedad y Patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias*; Número Extra; VII Congreso; 1-5.

**Educación ante la muerte en personas mayores a  
través del análisis de la novela  
romántica *Sab***

Alena Kárpava  
Universidad de Granada (España)

Nazaret Martínez Heredia  
Universidad de Granada (España)



## **Educación ante la muerte en personas mayores a través del análisis de la novela romántica *Sab***

### **Education in the death in major persons through the analysis of the romantic novel *Sab***

**Alena Kárpava**

Universidad de Granada (España)

akarpava@ugr.es

**Nazaret Martínez Heredia**

Universidad de Granada (España)

nazareth@ugr.es

Fecha de recepción: 13-07-2017

Fecha de aceptación: 04-12-2017

#### **Resumen**

En la Educación Social, en el programa del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada, no suele impartirse el análisis de obras literarias, desde la perspectiva de la Ciencia de la Filología. El análisis de novelas clásicas literarias puede ayudar a educar en la muerte, partiendo por el interés de la lectura y la reflexión crítica de la visión hacia lo leído y su aplicación práctica en la construcción de una nueva actitud y un nuevo modo de afrontar el tema de la muerte. En este artículo planteamos desde una visión interdisciplinar desde la Pedagogía Social y la Filología Hispánica un acercamiento hacia la muerte a través del análisis de la novela romántica *Sab* a través de la reflexión y la crítica a la libertad, al género y la muerte romántica en la sociedad decimonónica.

**Palabras clave:** Personas mayores; Educación ante la Muerte; Novela romántica; Filología; *Sab*; Gómez Avellaneda.

#### **Abstract**

In the programme of the Opened Training at University of Granada, where the education would be given in the Death, there is not the habit of being given the analysis of literary works, from the perspective of the Philology Science. The analysis of classic literary novels can help to educate in the death, dividing for the interest of the reading and the critical strance of the vision towards the well-read thing in the construction of a new attitude and a new way of confronting the topic of the death. In this article we propose a contribution to interdiscipline, constructed to departing the Social Pedagogy and Hispanic Philology an approximation to the Education in the Death through the analysis of text of the romantic novel *Sab*, as

tool of reflection the freedom, the genre and the romantic death, in the nineteenth-century society.

**Key words:** Older peoples; Education in the Death; Romantic novel; *Sab*; Gómez Avellaneda.

**Para citar este artículo:** Kárpava, Alena y Martínez Heredia, Nazaret (2018). Educación ante la muerte en personas mayores a través del análisis de la novela romántica *Sab*. *Revista de humanidades*, n. 33, pp. 149-172, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Análisis de la novela romántica de Gertrudis Gómez de Avellaneda, *Sab*. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MEC, 2006), como respuesta a la demanda de la Unión Europea de transformación de la universidad, se señala “la importancia de una profunda reforma curricular basada en la flexibilidad, en la transversalidad y en la *interdisciplinariedad*, como mecanismo de respuesta a las necesidades de una nueva sociedad” (p. 5). Un nuevo enfoque de desarrollo del conocimiento induce a abandonar la impermeabilidad de los límites de un área temática, abriendolo a múltiples interrelaciones de investigadores de distintos campos del conocimiento, a empresas, centros tecnológicos, a entidades públicas para promover un trabajo conjunto.

Desde la modificación curricular y la ampliación de la oferta de nuevos grados, se introduce al ámbito académico titulaciones que parten de la experiencia práctica previa. Es el caso de la Educación Social, que integra la educación familiar, desarrollo comunitario, educación y mediación para la integración social, educación del ocio, animación y gestión sociocultural, intervención educativa en infancia y juventud, educación de personas adultas y mayores, atención socioeducativa a la diversidad. Esta variada temática responde a los principios del Informe Delors (1996, p. 33), que recoge la propuesta académica para el siglo XXI, sustentándola en los cuatro pilares: 1) *aprender a conocer*, “combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida”; 2) *aprender a hacer* “a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. También aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales”; 3) *aprender a ser* “para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal” y 4) *aprender a vivir* “juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar

proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz”.

Acorde a estos principios, Pérez (2012) llama a potenciar la 1) *Mente personal* (capacidad de actuar con autonomía, desarrollar el autoestima y la autodeterminación), 2) *Mente ética y solidaria* (capacidad de vivir en los ambientes heterogéneos, desarrollo de los valores) y 3) *Mente creativa, artística, científica* (desarrollo de la curiosidad investigativa, el pensamiento crítico, la capacidad de diagnosticar los problemas, elaborar proyectos científicos, crear espacios académicos, dar soluciones a los problemas concretos en los espacios concretos).

Estos enfoques, que llaman al fomento de la *Mente creativa, artística, científica*, no serían efectivos sin una colaboración *interdisciplinar*, de la que hacemos uso para reflexionar sobre una nueva propuesta pedagógica *Educación en la Muerte*, propuesta desarrollada por Nazaret Martínez Heredia.

En este artículo proponemos, desde un aporte interdisciplinar, construido a partir la Pedagogía Social y Filología Hispánica, 1) un acercamiento a la Educación en la Muerte, vista desde la Educación de adultos, desarrollada en el marco de la Educación Social; y 2) análisis de texto de la novela romántica de Gertrudis Gómez de Avellaneda, *Sab*, propuesta para el trabajo práctico con los alumnos mayores del Aula de Educación Permanente, como herramienta de reflexión sobre la *muerte romántica, la libertad y el género en la sociedad decimonónica*.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Pedagogía y Educación social

La Educación Social, objeto de Pedagogía Social, es una nueva rama de estudio en las Ciencias de la Educación, que nace con el desarrollo del Estado de Bienestar, con la sociedad democrática, nuevos compromisos sociales y necesidad de atención social cualificada.

Los expertos en el tema relacionan Pedagogía Social con la dimensión social de la educación, con el discurso dirigido a la “emancipación del sujeto, dentro de un análisis del ámbito social o dentro de una comunidad, en una óptica de liberación, concientización, progreso y emancipación” (Bedmar, 2015, p. 15) vinculados a los discursos de los grandes pedagogos como Pestalozzi, Giner de los Ríos, Paulo Freire.

Quintana (1984, p. 18) define la Pedagogía Social como “ciencia de la educación social de individuos y grupos y de la atención de los problemas humanosociales que pueden ser tratados desde iniciativas educativas [...] enseña a preparar a los individuos para su vida social y a intervenir educativamente en algunas circunstancias sociales específicamente conflictivas para la calidad básica de la

vida humana de ciertos grupos sociales”. Caride (2002) dice que es una “ciencia orientada a fundamentar teórica y prácticamente los procesos educativos que toman como referencia diferentes expresiones de la acción social, tratando de contribuir al desarrollo integral de la persona y de los colectivos sociales, congruentes con el pleno respeto a los Derechos Humanos, mejorando sus condiciones de bienestar y la calidad de la vida en toda su diversidad” (p. 102).

En el ámbito de la Educación Social se cuenta con la acción del agente social, que desde la educación no formal ayuda a los sujetos a comprender su entorno político, económico, social, cultural, así como integrarse en este entorno. Entre los objetivos de esta actuación podríamos destacar: prevención y comprensión de las dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptación social; desarrollo de la autonomía de las personas; desarrollo del espíritu crítico, la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica; fomento de la participación de los grupos e individuos, así como apoyo de la transformación social (Muñoz, 2008).

## 2.2. Educación de adultos

El *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos* (UNESCO, 2010) define la *Educación de adultos* como “la totalidad de los procesos organizados de educación [...], gracias a los cuales las personas, consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” (2010, p. 14).

La *Educación de adultos* no puede ser considerada fuera de la *Educación permanente*, enfocada en el desarrollo global y permanente de la persona fuera del sistema educativo formal, reconociendo al ser humano como agente autosuficiente de su propia educación, que se produce en cualquier momento de la vida, por medio de la interacción permanente de sus acciones y la reflexión, en todas las dimensiones de la vida, en todas las ramas del saber y en todos los conocimientos prácticos, adquiridos a través del amplio abanico de los medios, contribuyendo al desarrollo de la personalidad (UNESCO, 2010) .

En su *Tercer Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*, UNESCO(2016) establece las metas, u objetivos, de la Educación de adultos, entre ellas:

- “La meta 4.5, que insta a los países a eliminar las disparidades de género en la educación;

- *La meta 4.6* insta los países a garantizar que “[...] una proporción sustancial de los adultos [...] tengan competencias de lectura, escritura y aritmética”;
- *La meta 4.7* menciona la educación para el desarrollo sostenible, los derechos humanos, *la igualdad entre los géneros, la paz* y la ciudadanía mundial (2016, p. 19).

En el capítulo sobre el *Aprendizaje en la salud* se destaca la importancia de incluir *el bienestar*. “La educación y el aprendizaje deben ayudar a las personas a adquirir un mayor control sobre la calidad y el *significado de su vida*, así como a *desarrollar competencias para sobrellevar las tensiones de la vida*” (UNESCO, 2016, p. 13).

### 2.3. Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada

Según Montero (2015), El Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada fue constituida en los años 94-95 del siglo pasado, como respuesta a las necesidades de la formación permanente desde el conocimiento científico y profesional. Pretende mejorar la situación y las capacidades tanto personales como sociales de sus educandos, a través de la formación y atención social de una manera solidaria (Aula Permanente de Formación Abierta, s.f). Dicho espacio está relacionado con la actividad de tres asociaciones: ALUMA (Asociación Universitaria de Alumnos Mayores) y OFECUM (Oferta Cultural de Universitarios Mayores) y UNIGRAMA (Asociación de Alumnos Mayores de la Universidad de Granada), cuya acción está dirigida a la atención asistencial, social y cultural de las personas mayores, alumnos de este espacio. Desde la Educación Social se han hecho varias propuestas para el trabajo de ambas asociaciones en el Aula Permanente, por ejemplo:

- Concurso de Fotografía (Primer trimestre). Organizando una exposición con las obras presentadas, en la Facultad de Medicina.
- Concurso de Micro Relatos (Segundo trimestre). Los relatos ganadores se publicaron en la revista El Senado.
- Concurso de Pintura (Tercer trimestre). Con las obras presentadas se realizó una exposición en el nuevo aulario y la obra premiada con el Primer Premio, será el cartel del siguiente Concurso de Pintura del próximo curso.
- Tertulia Poético-Literaria (Semanal). Todos los lunes se celebra esta tertulia, donde se estudia un poeta, recitan sus poesías, se comentan y, lo más importante, los participantes aportan sus propios poemas. Es una tertulia muy dinámica. Los poemas de los asistentes son publicados, para que el resto de alumnos conozcan esta actividad y el trabajo de sus compañeros.

- Presentación de libros (Mensual). Colaboran con el Aula en difundir la actividad “Encuentro con los libros” que se realiza periódicamente en la librería La Bóveda, de la Universidad.

## 2.4. Educación en la muerte

Hay un temor de la muerte bien fundado y saludable; otro mal fundado y nocivo; otro indiferente porque es natural, y solo la nimiedad puede hacerle vicioso. Teme con razón y útilmente la muerte el que la contempla como tránsito a la eternidad: témela naturalmente el que la mira como término de la vida: témela sin razón el que mirándola en sí misma, prescindiendo de todo lo que la precede, o la sigue, la imagina dolorosísima (Feijoo, 1726).

La Pedagogía de la muerte debe entenderse según los siguientes hechos cotidianos (Herrán y Cortina, 2009) como la mortalidad de todo ser humano, la omnipresencia de la muerte, presencia de todos aquellos que han muerto, la necesidad de asumir que la muerte existe y el deseo de la no trascendencia, por lo tanto debemos entender que la pedagogía de la muerte supone la inclusión de la muerte en la educación como elemento formativo, contribuyendo al desarrollo de una metodología didáctica que pueda favorecer su tratamiento educativo (Herrero, Herrán y Selva, 2014).

En lo relativo a la Educación en la muerte, hay autores, como Herrán (2008), que plantean un problema pedagógico: la negación del encuentro educativo del hombre con la muerte. La sociedad occidental percibe la muerte como un tema tabú, ficticio y morboso a la vez, despojado de su naturalidad y profunda relación dialéctica que podría ayudar a la formación personal y social de la conciencia de la finitud del ser humano. La educación, sostenida en las fuertes bases pedagógicas, puede contribuir a la evolución formativa de la población ante la muerte natural, propia o ajena.

La muerte, a menudo, es vinculada al miedo que produce, que es paliado de diferentes modos según las épocas y las culturas (Baudouin y Blondeau, 1995). Ariés (2004) explica que las diversas interpretaciones del morir son fruto de distintas épocas, de la fragilidad e inconsciencia del que hace la reflexión, de las actitudes ante la muerte, del conocimiento que una persona puede tener en torno a este tema, poniendo de manifiesto su grado de individualidad. Analizando la percepción de la muerte en distintas épocas y desde la diversidad de vivencias socioculturales de la cultura occidental, el autor crea cuatro categorías de la muerte:

### *La muerte domesticada*

Hace referencia al primer milenio de occidente cristiano. La muerte fue percibida como un desenlace final de la vida que cada uno experimenta dentro del propio seno familiar. Todos los rituales realizados durante este periodo reflejaban la solidaridad con los moribundos y con su familia y naturalidad de la muerte, que se vivía junto a toda la comunidad que participaba en el

desarrollo de la agonía, el óbito y el luto. La muerte se trataba como algo advertido, como una ceremonia pública y organizada, presidida por el enfermo, que controlaba todo el protocolo, se favorecía la intervención eclesiástica, que aseguraba un final tranquilo y simple. Se trataba de un destino natural, colectivo de la especie humana. Dentro del mundo cristiano existía una vida entre la muerte y el juicio final, las personas no desaparecían ante la hora de la muerte, sino que continuaban hasta el día de este juicio, donde iban a ser juzgados de manera individual (De Miguel, 1995).

#### *La muerte del yo/propia*

Aparece a finales de la Edad Media como terror hacia la resolución final. Se consideraba que el alma de los difuntos no encontraría la paz de la vida eterna si anteriormente no hubiera pasado por pruebas y purificaciones. En este momento la muerte se clericalizó, desplazando la gestión familiar y laica, los ritos tomaban forma de expiatorios y propiciatorios, incrementaba el número de misas y donaciones testamentarias. Un sentido del dramatismo del momento, con una carga emocional hasta entonces inexistente, se apoderaba de la sociedad frente a la anterior familiaridad con la muerte, lo que se debía, en cierto modo, al miedo de ser juzgado. Poco a poco el ser humano iba descubriendo su propia muerte.

#### *La muerte del otro*

A partir del *siglo XVIII* la muerte fue interpretada a partir de la exaltación del *individualismo* e influencia de la *sensibilidad romántica*. Se pretendía expresar el propio dolor, intensificando la difusión de una funeraria suntuosa. La muerte se presentaba como una *transgresión de la vida cotidiana, suponiendo una ruptura con las tradiciones*. Era una idea opuesta a la de familiaridad y proximidad de la muerte domesticada. El auge del *liberalismo y de la revolución industrial*, que potenció el valor de la propiedad privada, dio pie a la aparición del *testamento como un acto legal de distribución de bienes*. El moribundo seguía conservando la iniciativa en su ceremonia final, siendo protagonista hasta el primer tercio del siglo XX, cuando cambia la actitud de los agentes implicados, *se exagera el luto, se teme la muerte del otro, no la propia*.

#### *La muerte investida y actual*

Hacia la segunda mitad del siglo XIX la actitud de la sociedad hacia la muerte inició un nuevo cambio. La muerte se difumina y desaparece, transformándose en algo vergonzoso, en un tema tabú. Los cercanos al moribundo intentaban protegerlo, ocultando la gravedad de su estado, la mentira estaba justificada por la intolerancia de la muerte del otro y la confianza que el moribundo depositaba en su entorno. Se describe la fealdad de la agonía y la irrupción de la muerte dentro del estado de felicidad. Los rituales de la muerte se despojan de su carácter dramático, debido al traspaso espacial del acto de la

muerte desde la casa hacia el hospital. La familia y los médicos se convierten en dueños de la muerte, del momento y de las circunstancias. La muerte se consolida como un principal tabú, se profesionaliza y se aísla. Pasa a formar parte del sistema capitalista, de las relaciones de oferta y demanda, convirtiéndose en un nuevo artículo de consumo.

La esquematización de la percepción de la muerte se basa en el carácter cílico de la historia. Dicho autor (Aries, 2011) describe la muerte en el momento actual como salvaje, por haber perdido la influencia del poder religioso, de la comunidad y de la familia, manifestando una crisis en el modo de afrontar la muerte dentro de la sociedad. La muerte es vista como algo muy lejano, dramático, indefinido, la vida transcurre como si no fuéramos mortales, dando lugar a una muerte invertida, contraria y negativa. Clark (1993) opina que la muerte ha reemplazado al sexo en su consideración de un tema prohibido - tabú. Los programas universitarios no suelen introducir este tema en su currículo, a pesar de un gran potencial formativo que presenta esta temática para la educación en valores y educación a lo largo de la vida (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2015).

Hoy en día la muerte está considerada como un tema tabú dentro de la cultura occidental, pero en este artículo vamos a centrar nuestra atención en la época de Romanticismo que acoge el tema de la muerte, como tema principal de las obras literarias.

### 3. ANÁLISIS DE LA NOVELA ROMÁNTICA DE GERTRUDIS GÓMEZ DE AVELLANEDA, SAB

#### 3.1. Romanticismo, libertad y muerte

En este apartado vamos a dirigir nuestra atención hacia la comprensión de la *muerte propia*, fruto de la época del Romanticismo.

El Romanticismo, denominado por la influencia del *roman* francés, traducido como *lo que era imposible de comprender*, trataba de profundizar en el estado emocional del hombre, a menudo vinculándolo a las manifestaciones de la naturaleza, buscaba los contrates, protestaba en contra de los estereotipos del clasicismo, se quejaba de la incomprendición, creando una nueva percepción del mundo.

El Romanticismo surge como reacción al racionalismo de la Ilustración, como una reclamación de la libertad, por parte de la creciente burguesía, como lucha por la independencia del hombre de la Iglesia y del Estado, como la soledad e individualismo, como búsqueda de un yo profundo, de la comprensión de la difícil relación del individuo, tanto consigo mismo, como con el entorno. El amor no correspondido, la pasión destructora, el sentimentalismo marcaban la época y la

obra de los autores como Yesenin, Fet, Púshkin (en Rusia), Bécquer, Espronceda (en España), contemporáneos de Gertrudis Gómez de Avellaneda, autora española-cubana, cuya obra tomamos de referencia en este estudio.

En el inicio del siglo XIX, el creciente liberalismo presenta dos vertientes, por un lado la búsqueda de la libertad e igualdad, por el todo, el creciente nacionalismo e independentismo. En esta época el estudio de la identidad llama atención de los filósofos y los primeros etnólogos y antropólogos. Se da paso a la imaginación, en contraposición a la razón pura, a la originalidad frente a las rígidas normas y estructuras clásicas.

Los autores del Romanticismo estaban marcados por el sentimentalismo enfermizo, por el amor por las cosas indeterminadas, por la búsqueda del desahogo y de la expansión del lenguaje rítmico, por el crecimiento de las inseguridades sociales, económicas, culturales (Mendoza, 2006). Nada era cierto, la confusión era el estado habitual.

Apenas medio siglo separaba a Gertrudis de los acontecimientos franceses del 1789, que desviaron el rumbo de Europa hacia el asentamiento del liberalismo. La clase media-alta, la creciente burguesía, cansada de la presión del Despotismo Ilustrado, que aunque introdujo reformas en muchos ámbitos de la vida social, cultural, política, económica, no permitía transgredir las fronteras del Absolutismo de las monarquías europeas de procedencia germánica, se levantó en su lucha por la libertad y por la revolución industrial, en contra de aquello lo que llamarían posteriormente “Antiguo Régimen”.

La violenta búsqueda de la libertad no era algo inesperado. Kant en 1784 en su ensayo breve *¿Qué es la Ilustración?* (Kant, 2004) llamaba a la emancipación, liberación intelectual y moral, reconociendo que ésta era una tarea del nuevo hombre<sup>1</sup>, la que se resistía al individuo decimonónico.

La Ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad, de la cual él mismo es responsable. La minoría es la *incapacidad de servirse de su entendimiento sin la dirección de otro*<sup>2</sup>. Es responsable de su minoría si es verdad que la causa reside no en una insuficiencia del entendimiento sino en una falta de valor y de resolución para servirse de él sin la dirección de otro [...] ¡*Es tan cómodo ser menor de edad!* Si tengo un libro que piensa por mí, un director espiritual que reemplaza mi conciencia moral, un médico que me prescribe la dieta, etc., entonces no necesito esforzarme. *Si puedo pagar; no tengo necesidad de pensar*: otro asumirá por mí tan fastidiosa tarea [...] Es difícil para todo individuo lograr salir de esa minoría de edad, casi

---

1 A partir de aquí empleamos los términos, como el “hombre”, en calidad de masculino genérico, con la finalidad de no obstaculizar la expresión escrita con los desdoblamientos del lenguaje no sexista.

2 Cursiva propia.

convertida ya en naturaleza suya. Incluso le ha tomado afición y se siente realmente incapaz de valerse de su propio entendimiento, porque nunca se le ha dejado hacer dicho ensayo (Kant, 2004).

Un siglo después, en los años sesenta del XIX, Tolstoi en los escritos sobre la práctica de su *Escuela Yasnaia Poliana*, así como en sus recuerdos sobre el proceso de la liberación de los siervos, que él había emprendido en los años cincuenta, describía el rechazo, la incapacidad de los campesinos de asumir su libertad. Preferían una cómoda subordinación al amo. “Las antiguas costumbres de los establecimientos de educación están tan arraigadas en nosotros, que en la escuela de Yásnaia Poliana nos apartamos con frecuencia de esta regla” (Tolstoi, 1861: 6). No era fácil introducir la idea de la libertad y el concepto de la Escuela Nueva, el aparente “desorden u orden libre paréconos tan espantoso porque estamos acostumbrados a otro sistema según el cual hemos sido instruidos” (Tolstoi, 1861, p. 5).

Tras unos años las dos más violentas Guerras Mundiales de la historia humana de nuevo harán resurgir el tema de la libertad. Illich (1978), en su defensa de la desescolarización, critica las nuevas formas de la subordinación del hombre, las nuevas formas de su esclavitud que permiten al ser, aparentemente libre, seguir rechazando su libertad. Esta vez se trata de la dependencia de la tecnología, que subyuga al consejo de los técnicos expertos y sumerge al control absoluto cualquier producción u opinión; del consumo, que frena el pensamiento crítico y la reflexión; del Estado y su nueva religión-escolarización obligatoria, que reproduce las desigualdades según las categorías de clase social, etnicidad y género. El autor denuncia las condiciones sociales que, incluso, en caso de igualdad de oportunidades, imposibilitan el desarrollo pleno de las potencialidades de las personas, diferenciadas por su estrato social, étnico, cultural, económico, lo que Galtung denominó “violencia estructural<sup>3</sup>”. Violencia que ha estado siempre presente, oculta bajo el velo de la lucha por la libertad.

Han transcurrido casi 230 años desde que el lema oficial de la Revolución Francesa *Liberté, égalité, fraternité*, fuera lanzado. Se han conseguido cambios, más bien relacionados con el liberalismo en su nueva representación neoliberal, con el progreso económico, tecnológico, empresarial que demandan la competitividad, excelencia, productividad, calidad, selectividad, etc., pero pocos cambios que lleven a la libertad, entendida como derecho innato de todo ser humano.

Si ahora es difícil asumir el reto de la libertad, ¿cómo de difícil era esta tarea para los autores románticos, recién expuestos a ella? ¿No sentirían la confusión, las contradicciones en sus sentimientos, relacionadas con la búsqueda individualizada de la libertad en cualquiera de sus ámbitos?

---

<sup>3</sup> Violencia es todo aquello que aumenta la distancia entre lo potencial y lo efectivo, y aquello que obstaculiza el decrecimiento de esta distancia. Cuando lo potencial es mayor que lo efectivo y ello es inevitable, existe violencia (Galtung, 1995).

En la expresión literaria, así como en la vida privada, el autor romántico no reconocía la subordinación, sino pretendía expresar “más que nunca: quiero captarlo, darlo todo, yo, mundo, divinidad, de modo total [...] ‘Mi corazón lo desea todo, lo quiere todo, lo contiene todo’, decía Oberman de Senancour” (Riquer y Valverde, 1984, 11). *Todo o nada*, también era lema de Gertrudis Gómez de Avellaneda. En una época convulsa, sujeta en la violencia de las crisis, revoluciones, sublevaciones, guerras internas, la vida para los románticos perdía el sentido, convirtiéndose en *mal du siècle* (fastidio universal). Individualizado, interiorizado, ensimismado, el romántico vivía el fracaso, la melancolía, la depresión, considerando que la única salida de esta presión emocional era la muerte liberadora: “Al sentirme morir me encuentro fuerte”, escribía Gertrudis en el poema que recogemos en las líneas superiores.

### 3.2. La novela romántica *Sab* de Gertrudis Gómez de Avellaneda

Gertrudis Gómez de Avellaneda, había nacido en Cuba en 1814. Cuando cumplió 21 años emprendió el viaje a España, que marcó el camino de *La Peregrina*, una migrante de procedencia española-cubana, apátrida con dos patrias. Mujer, inmigrante, atractiva, inteligente, con un carácter firme, riguroso, aunque con alta capacidad de perdón, abría camino entre la sociedad masculina del arte literario español. No le fue fácil. Reconocida por su propio nombre, sin necesidad de refugiarse bajo un pseudónimo masculino, apreciada por muchos autores contemporáneos de renombre, nunca logró entrar en la Real Academia de la Lengua, cerrada a toda mujer hasta muy avanzado el siglo XX.

El dramaturgo Manuel Bretón pronunció sobre ella: “¡Es mucho hombre esta mujer!” (Rodríguez de Cepeda, 2007). En respuesta a este comentario Menéndez y Pelayo dijo: “Lo femenino eterno es lo que ella ha expresado, y es lo característico de su arte, y lo que la hace inmortal, no sólo en la poesía lírica española, sino en la de cualquier otro país y tiempo; es la expresión, ya indómita y soberbia, ya mansa y resignada, ya ardiente e impetuosa, ya mística y profunda de todos los anhelos, tristezas, pasiones, desencantos, tormentas y naufragios del alma femenina” (Cruz de Fuentes, 1914).

Segura de sí misma, con un talento envidiable, afirmaba su personalidad, que a veces dificultaba el trato con personas, que no entendían su pasión por la vida, por la libertad. Su carácter dominante exigía todo o nada. Necesitaba ser centro, necesitaba querer y ser querida, pero sin ataduras, un comportamiento no comprendido por la sociedad decimonónica. Eterna enamorada de don Ignacio de Cepeda y Alcalde, dos veces viuda (de Sabater y de Domingo Verdugo), abandonada por Gabriel García Tassara estando embarazada, despojada de su hija, que falleció con sólo siete meses de edad, sucesos que llevaron a la autora a momentos de desesperación, de retorno a Dios, de ira y de perdón.

La obra de Gertrudis Gómez de Avellaneda está marcada por la reivindicación de la *libertad*, que tiene varias vertientes: libertad frente al yugo de una enfermedad o de la esclavitud en cualquiera de sus formas, racial, social, económica o de género. Y, acorde a las normas de la novela romántica, la búsqueda de la libertad suele desembocar en la muerte. ¿Por qué en la muerte? Tal vez, por la falta del empoderamiento del individuo, sometido ciegamente al poder, y la falta de conciencia de poder cambiar su destino. Esta falta de conciencia presenta grados de gravedad. Así, la sumisión de la mujer al hombre (independientemente de su estatus social o racial, por simple hecho de ser mujer) la autora la considera más grave que la situación del esclavo. Al final, el esclavo puede conseguir comprar su libertad, no así la mujer. Así lo expresa a través de la voz del moribundo Sab:

¡Oh, las mujeres! ¡Pobres y ciegas víctimas! Como los esclavos, ellas arrastran pacientemente su cadena bajan la cabeza bajo el yugo de las leyes humanas [...] El esclavo al menos puede cambiar de amo, puede esperar que juntando oro, comparará algún día su libertad; pero la mujer, cuando levanta sus manos enflaquecidas y su frente ultrajada, para pedir libertad, oye al monstruo de voz sepulcral que le grita: “En la tumba” [...] “Obediencia, humildad, resignación (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 200-201).

Gertrudis no era la primera mujer-escritora que revindicara el derecho a la libertad de la mujer. Ya en el año 1407, Christine de Pizan describió *La ciudad de las damas* como una ciudad literaria simbólica habitada por todas aquellas mujeres (poetas, filósofas o reinas), que no fueron reconocidas por su aportación a la historia. Pizan critica el abuso de poder patriarcal, el maltrato físico y la misoginia en la literatura (Pizan, 1995; Barrios y Guazzaroni, 2011). En el siglo XVII Sor Juana Inés de la Cruz (1976) también llamaba a la reflexión sobre la hipocresía del comportamiento del hombre: *Hombres necios que acusáis/ a la mujer sin razón/ sin ver que sois la ocasión/ de lo mismo que culpáis [...] ¿O cuál es más de culpar, / aunque cualquiera mal haga: / la que peca por la paga /o el que paga por pecar?* (1976, p. 111). Olympe de Gouges, en 1791, publicó la *Declaración de Derechos de la Mujer y la Ciudadana* como respuesta crítica a la *Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano* (1789), lanzada tras la Revolución Francesa. Mary Wollstonecraft en 1792 escribió la *Vindicación de los derechos de la mujer*, discurso que recoge la ética feminista. “La libertad es la madre de la virtud y si por su misma constitución las mujeres son esclavas y no se les permite respirar el aire vigoroso de la libertad, ¿deben languidecer por siempre y ser consideradas como exóticas y hermosas imperfecciones de la naturaleza?” (Sáenz Berceo, 2013).

En 1842-1843 sale la segunda novela de Gertrudis Gómez de Avellaneda, *Dos mujeres* (2015), donde describe la infelicidad a la que está sometida la mujer de su época. La autora reflexiona acerca del adulterio y el divorcio, creando un conflicto entre dos mujeres que luchan por la posesión de un hombre. El tema abordado por Gertrudis no era nuevo. Los matrimonios concertados, adulterio, educación femenina

y papel de la mujer en la sociedad ya fueron criticados, por ejemplo, por Leandro Fernández de Moratín (*El sí de las niñas*), Benito Pérez Galdós (*La desheredada*) o León Tolstoi (*Ana Karénina*). ¿Qué aporta la autora a este discurso masculino? Tal vez, la mirada femenina, que escaseaba en los círculos de los autores – hombres, que, como Tolstoi, aun denunciando el trato injusto de la sociedad decimonónica paternalista hacia la mujer, dudaba si ésta podría ser comprendida, llevando a la protagonista al rechazo social, indeterminación, inseguridad, desesperación y suicidio. “¿Qué quieren las mujeres? ¿Nuestras responsabilidades?”, - preguntaba Tolstoi a través de uno de sus personajes de la novela *Ana Karénina*.

¿Qué quieren las mujeres de la obra de Gertrudis Gómez de Avellaneda? No es casual, que la protagonista adquiera un papel pasivo frente a su antagonista femenina, que desea ser libre de las imposiciones paternalistas. La autora, sin rechazar la institución matrimonial, la crítica si ésta no garantiza la felicidad tanto para hombre, como para la mujer. Con este fin introduce el conflicto entre dos personajes femeninos (tanto en *Dos Mujeres* [Luisa y Catalina], como en *Sab* [Teresa y Carlota]). Una no suele destacar por sus dotes intelectuales, sí por la belleza, es de costumbres tradicionales, fiel esposa de su marido y de las normas sociales, cuidadora del hogar, del bienestar y de la posición social. La otra, lucha por las ilusiones y aspiraciones futuras, preocupada por su auto-crecimiento y desarrollo intelectual, considerada en la sociedad, así como la autora, un “*buen hombre*”, inteligente, rebelde, reivindicativa, contraria a cualquier imposición que pueda privar de la libertad.

Este segundo personaje, comprometido con su empoderamiento como un individuo libre, constituye la viva imagen biográfica de la misma autora. Es de costumbre que los personajes femeninos de Gertrudis sean huérfanas, como lo fue ella.

Soy soltera, huérfana, pues perdí a mi padre siendo muy niña y mi madre pertenece a un segundo marido. Soy sola en el mundo; vivo sola, excéntrica bajo muchos conceptos. Aunque no ofendo a nadie, tengo enemigos y aunque nada ambiciono, se me acusa de pretensiones desmedidas. Mi familia pertenece a la clase que llaman noble, pero yo no pertenezco a ninguna clase. Trato lo mismo al duque que al cómico. No reconozco otra aristocracia que la del talento (Cotarelo y Mori, 1930: 430, citado por Ezama Gil, 2009, p. 8-9), escribía Avellaneda en una de las cartas a Antonio Neira de Mosquera.

Uno de los personajes secundarios de la obra *Sab*, Teresa, una prima lejana y antagonista de Carlota, pierde a su madre y tras el abandono de su padre, es acogida por Don Carlos, padre de Carlota. Teresa, viva imagen de Gómez de Avellaneda, se presenta como una mujer joven, a la que la autora le resta la belleza y la dota de seriedad, de una apariencia fría, *de escaso tesoro de su corazón*, de un alma incapaz de mostrar ninguna señal de afecto, excepto hacia la lectura y reflexión profunda, es observadora, solitaria y entregada al servicio de Dios, que le ofrece libertad frente al yugo de las normas sociales. A pesar de estar en la sombra de un personaje secundario, su silenciosa lucha por la *libertad* la convierte en la real protagonista de la obra.

La *libertad* en la obra de Avellaneda está vestida de diversos ropajes, algunos de ellos sometidos a cuestionamiento, duda, reflexión e, incluso, al rechazo del lector y de la misma autora. Es el caso del padre de Teresa, un hombre joven para ser viudo, que escoge la libertad al abandonar la obligación social del cuidado de su hija, hecho que marca el carácter y el destino de ésta última. Este acontecimiento, como ya habíamos comentado en los párrafos superiores, nace del hecho real del abandono de Gertrudis por parte de su madre tras la muerte del marido, sus nuevas nupcias y plena entrega al esposo. No obstante, en la expresión literaria, Gómez de Avellaneda cambia el sexo del tutor que abandona a la menor. Gertrudis no puede hablar de la mujer-tutora negligente, porque la mujer es privada de libertad según las silenciosas normas sociales decimonónicas. La mujer no puede tomar decisiones ni sobre su destino, ni sobre el destino de sus hijos.

La autora empodera, aparentemente, a sus protagonistas. Así Carlota, desde la posición de una mujer blanca, de familia acomodada, en cuyo poder están decenas de vidas humanas, puede brindar la libertad a su fiel mayoral, mulato Sab. ¿Pero es libre la que disfruta del poder de liberar del yugo de sumisión racial, económica, cultural, social? La autora hábilmente enfrenta los roles de amo y esclavo para hablar del papel de la mujer en la sociedad del siglo XIX. En este caso la crítica de la sumisión de la mujer al hombre, como esposa, presente o futura, la pone en el discurso del esclavo Sab. El esclavo es consciente de su poder sobre su situación de pertenencia al *otro*, puede acceder a la emancipación en el caso de conseguir medios económicos para comprar su libertad. Algo que la mujer nunca podía hacer. A pesar de su independencia económica, la mujer blanca se presenta como esclava en un matrimonio concertado. Como Luisa, protagonista de las *Dos mujeres*, entregada a Carlos en matrimonio con sólo siete años, Carlota, protagonista de *Sab*, es prometida a Enrique, un hombre extranjero, blanco, criado en la codicia y especulación, cerrado a la afectividad, algo que no detiene a Carlota a crear ilusiones ficticias sobre su felicidad matrimonial. Las dos formas de esclavitud entran en juego de contraposición.

La contraposición es un elemento clave de la obra romántica. Carlota tiene tez blanca, ojos azules, pelo color oro, pertenece a la alta clase social, es criada en el cariño y amor paterno. Sab, su fiel criado, a pesar de compartir su origen y lazos sanguíneos con Carlota, es de tez oscura, pelo de azabache, un mulato perfecto con facciones europeas, resultado de mezcla de la raza africana y europea. Sab “no se diferencia en mucho del tradicional protagonista romántico: su melancolía, su tendencia a la soledad, su amor platónico, su lealtad, incluso su muerte final. Es una figura exótica que responde a la idea rousseauiana del *buen salvaje*” (Mahmoud Amin, 2010, p. 111) fruto de la unión de un descendiente de los inmigrantes europeos, hombres corrientes, que emprendieron su viaje por la necesidad y búsqueda de la riqueza mercantil, y una africana, procedente de la familia real, sometida a la migración forzada.

A través de la figura de la madre de Sab, una princesa de Congo, se reclama la libertad y los derechos interculturales de los pueblos ancestrales. Ella “nació en

un país donde el *color no era símbolo de la esclavitud*, mi madre [...] nació libre y princesa [...] Pero, princesa en su país, fue vendida en éste como esclava" (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 20). La sociedad de 1840 apenas iniciaba la reflexión sobre el discurso en torno a los Derechos Humanos. La reivindicación de los derechos y las libertades de los negros y de los esclavos empezaba a construir su, todavía difuso, espacio en la conciencia de la clase dominante. Se necesitarían algunos años hasta la abolición de la esclavitud y un siglo hasta el discurso sobre la violencia estructural, cultural y simbólica, ejercida contra el *otro*, y aún más hasta la firma de los Derechos de los Pueblos Indígenas. Mientras tanto había que aceptar la voluntad del "gran Jefe de esta gran familia humana, que estableció diferentes leyes para los que nacen con tez negra y la tez blanca" (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 195).

El *Liberalismo* abría la puerta a la emancipación, a los nacionalismos, a la lucha por los derechos, a la firma de la Constitución del 1812 y con ella a la independencia de las colonias latinoamericanas de España. Pero también a la inseguridad. En palabras de Kant (2009): "La gran mayoría de los hombres considera el paso a la emancipación, además de muy difícil, en extremo peligroso". Es lo que trasmite Sab a Enrique, aun sabiendo que se le había otorgado la libertad: "Pertenezco a aquella raza desventurada sin derechos de hombres [...] soy mulato y esclavo" (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 19). No obstante, al contrario de la actitud de Carlota, que no cuestiona las consecuencias de pérdida de la libertad, tras su entrega en el matrimonio concertado, Sab reconoce que su alma puede ser "libre y noble, aunque el cuerpo sea esclavo y villano". La confrontación entre la libertad y la esclavitud aparece en el diálogo de Sab con Enrique: "¡Libertad! Sin duda es una cosa muy dulce, la libertad..., pero yo nací esclavo [...] -Estás acostumbrado a la esclavitud" (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 21). No se trata de la costumbre, sino de la *libre elección* del mulato de vivir y morir en el servicio de Carlota, una decisión marcada por un sentimiento noble y libre, por el amor. Según Sab, la mujer, lo opuesto a un esclavo, independientemente de su estatus social, nunca podría emanciparse, porque no cabría en las normas sociales la compra de su libertad. Al contrario, la mujer paga con una amplia dote su esclavitud. Sab tiene en su poder un billete de lotería premiado, pero no lo usa para comparar su libertad, sino lo cede a Carlota, para que ella pague su servidumbre, al convertirse en esposa de un empresario extranjero, venido de Europa, criado según las normas de la revolución industrial, y cuyo máximo interés es el enriquecimiento por medio del tráfico de lienzos y caña de azúcar, y cuyo éxito crecía con la compra de los terrenos, que incluían a cientos de esclavos cuya vida tenía algo de valor mientras formaba parte del precio de las tierras. "¡Y él la tomará por mujer, como a un género de mercancía, por cálculo, por lazo más santo, del empeño más solemne!"<sup>4</sup> (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 146).

Carlota, lejos de tener conciencia de ser esclava de sus propias ilusiones y de su rol en el *matrimonio concertado*, emite juicios sobre sus súbditos, lejos de

entender que ella también formaba parte de la *venta de las bestias irracionales*: “pobres infelices [...] se juzgan afortunados porque no se les prodigan palos e injurias, y comen tranquilamente el pan de la esclavitud. Se juzgan afortunados y son esclavos sus hijos antes de salir del vientre de sus madres, que los *ven vender luego como a bestias irracionales* (Gómez de Avellaneda, 2004, p. 143)”. La incapacidad de la protagonista de optar por la metamorfosis, para adquirir la libertad del vuelo, está muy bien descrita en el juego de Carlota con la mariposa, que consistía en jugar de atraparla o dejarla libre, hasta cansarse.

La *libertad de la palabra* es otro tema que trata Gertrudis Gómez de Avellaneda. Jorge, padre de Enrique, confunde esta libertad con la violencia simbólica, ejercida desde el poder y la descortesía comunicativa, marcada por la ira y el desprecio hacia los negros y hacia todo aquel que podría obstaculizar el acceso a mayor poder económico. En su condición de blanco y rico es libre de ofender tanto a los esclavos: “¡Maldición sobre tí!-grita furioso Jorge Otway-. ¿Qué diablos quieres aquí, pícaro mulato [...]? ¿Y ese imbécil negro qué hace? ¿Dónde está que no te ha echado a palos?” (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 72); como a los blancos libres, a los que considera inferiores, criollos, de menores recursos económicos, y en el último lugar, a las mujeres: “Estos malditos isleños saben mejor aparentar riquezas que adquirirlas o conservarlas [...] ¿Dudas tú que cualquiera de estas criollas, las más encopetada, se dará por muy contenta contigo? [...] ¿Y que hace de todo eso [su talento tan seductor] un marido? Un comerciante [...] se casa con una mujer lo mismo que se asocia con un compañero, por especulación por conveniencia [...] ¡Qué linda adquisición ibas a hacer en tu bella melindrosa, arruinada y acostumbrada al lujo de la opulencia!” (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 70).

*La muerte*, fiel compañera del autor romántico, se presenta como única vía hacia la verdadera libertad, hacia el despojo de las ataduras y hacia el derecho del ser humano de controlar el tiempo de su paso por la Tierra. Los pintores de finales del siglo XVIII, principio del XIX, como Antoine Wiertz, Francisco de Goya, Paul-Jacques-Aimé Baudry, Leonardo Alenza y Nieto, etc. recogen distintos momentos de estas decisiones. Lo tenebroso, lo morboso, el suicidio, la matanza en masa abunda en la expresión artística, incluso los bodegones, denominados “naturaleza muerta”, prosperan en esta época. La naturaleza paisajística, sin la que una obra romántica no tuviera lugar, responde a estado de ánimo de los personajes, también en la novela *Sab*.

La tormenta, el relámpago, la caída de una rama de un árbol, el accidente, la caída de Enrique, la aparición del caballo solitario ante Carlota (símbolo de la desgracia), el desmayo de los protagonistas (comparado a una breve muerte). La noche, la pesadilla, las enfermedades mortales, las penurias encerradas en espacios lúgubres, como la choza de Martina, la madre adoptiva de *Sab*. La imagen consumida de la vieja, de tan sólo sesenta años, es el resultado de una cadena de desgracias, que ya se dan en una criatura de seis años, el nieto de Martina, un niño expuesto a

una horrible enfermedad que había casi del todo contrahecho su figura. Su cabeza voluminosa se sostenía con trabajo por su peso en un cuerpo raquíntico. El temor y el misterio de los encuentros nocturnos (entre Teresa y Sab), el amor imposible (de Sab hacia Carlota; de Teresa hacia Enrique). La muerte inesperada. La muerte por agotamiento, sobreesfuerzo, desesperación, enfermedad, amor. Una muerte que funde la vida de un animal y un humano en un solo cuerpo, en una única realidad: “Sab aceptó aquel vaticinio, miró al cielo con gratitud, dejó caer la cabeza sobre el cadáver de su caballo y lo bañó con un caño de sangre que brotó de su boca [...] Un pescador [...] vio el extraño espectáculo de un hombre y un caballo tendidos, y sangre en derredor” (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 162). Estas son pinceladas comunes del Romanticismo. Posteriormente el éxito del misterio, producido por el acercamiento a la muerte, desembocará en la novela gótica y los cuentos de terror, como, por ejemplo, los de Edgar Allan Poe, o en la moda por las sociedades ocultas, como la Sociedad Teosófica, fundada por Helena Petrovna Blavatsky, a la que pertenecerán muchos de los autores modernistas españoles.

La muerte de Sab es una rebeldía, vinculada a la libertad, una respuesta al amor no correspondido, al rechazo de la condición de ser esclavo. La muerte también es la salvación. Es un medio de liberación para el niño, esclavo de la enfermedad, de la pobreza y de la hambruna. También es la liberación para Carlota en su deseo de casarse con Enrique. La muerte de Eugenio, hijo segundo y único varón y heredero legítimo de don Carlos, libera a Carlota, su hermana mayor, dándole poder sobre la propiedad familiar, abriendo el camino hacia el matrimonio con Enrique. No obstante, la liberación material, como una herencia o un boleto afortunado de lotería, se presenta sólo como libertad formal, que encubre un estatus de esclavitud no cuestionado, dando lugar a la reflexión sobre la falta del empoderamiento de la mujer en la sociedad decimonónica.

La muerte de Teresa desvela el secreto de Sab y lo deposita en forma de una carta en las manos de Carlota, la que por primera vez se cuestiona su estado de libertad. El papel antagonista de Teresa y Carlota es la reivindicación de la emancipación de la mujer. “La mujer hermosa, rica y lisonjeada, la que tenía esposo y placeres, venía a buscar consuelos en la pobre monja (Teresa) muerta para el mundo [...] la mujer dichosa lloraba [por su libertad encadenada], y la monja era feliz” (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 187), porque aprendió a dominar su destino.

Avellaneda creía en la libertad y en la salvación de todo el esclavo, en cualquiera de sus formas: material, afectivo, social, cultural; liberación que “resonará por toda la extensión de la tierra, los viejos ídolos caerán de sus inmundos altares y el trono de la justicia se alzará brillante, sobre las ruinas de las viejas sociedades (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 201). Mientras tanto sus personajes románticos encontraban la libertad en la muerte, cambiando la percepción sobre la vida eterna, transformando el cielo en un lugar de encuentro, un lugar de reconstrucción de los sentimientos libres de las miserias terrestres, un lugar próximo a libertad, eternidad y felicidad.

#### 4. CONCLUSIONES

Como modelo de aprendizaje se propone el modelo *endógeno*, basado en la Teoría del conocimiento *constructivista*, centrado en el *proceso* de aprendizaje, en la construcción, por el propio individuo, de los conocimientos, procedimientos, acciones, enfocadas a la resolución de una situación problemática. Desde esta postura se propone educar una persona crítica, con capacidad de aprender, autónoma, que colabore en la construcción de una sociedad solidaria, tolerante y respetuosa, que permita a todos vivir en paz. El aprendizaje en este caso se da a través de la construcción de estructuras y procesos mentales, por parte del mismo sujeto, gracias a la mediación del profesor. Esta construcción es progresiva y secuencial, partiendo de los conocimientos previos del propio sujeto. Las nuevas experiencias permitirán relacionar la nueva información con los saberes y experiencias previas, para aumentar las estructuras cognitivas. La metodología propuesta es eminentemente activa y promotora del aprendizaje significativo (Castelnuovo, 2006).

Nuestra propuesta práctica se centra en el *aprendizaje colaborativo*, que apuesta por la motivación, colaboración, diálogo, responsabilidad de los compañeros, desarrolla mayor aproximación de los educandos a través de un trabajo grupal, promueve separación de las barreras, potencia sensación de éxito del proceso del aprendizaje.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

Ariés, Philippe (2004). *Historia de la muerte en occidente. Desde la Edad Media hasta nuestros días*. Barcelona: El Acantilado.

Ariès, Philippe (2011). *El hombre ante la muerte*. Madrid Taurus.

Aula Permanente de Formación Abierta. (s.f). Disponible en: <http://aulaperm.ugr.es/>

Barrios, Soledad y Guazzaroni, Vanina (2011). Christine de Pizán y La Ciudad de las Damas: la mujer como sujeto jurídico activo. *La Aljaba, segunda época, Revista de Estudios de la Mujer. XV*. Argentina: Universidad Nacional de Luján.

Baudouin, Jenna Louis y Blondeau, Dannielle (1995). *La ética ante la muerte y el derecho a morir*. Barcelona: Editorial Herder.

Bedmar, Matías (2015). Fundamentos epistemológicos de la Pedagogía Social. Génesis y desarrollo. Concepto, objeto y funciones. En Soriano, Andrés y Bedmar, Matías (coords.). *Temas de Pedagogía Social, Educación Social*. Granada: Universidad de Granada, pp. 13-39.

Caride, José Antonio (2002). La Pedagogía Social en España. En Nuñez Violeta (coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: la respuesta de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa, pp. 81-112.

Castelnuovo, Andrea (2006). *Técnicas y métodos pedagógicos*. Serie Educación y desarrollo social. Quito: CODEU.

Cotarelo y Mori, Emilio (1930). *La Avellaneda y su obra: Ensayo biográfico y crítico*. Madrid: Tipografía de Archivos.

Cruz de Fuentes, Lorenzo (1914). *Autobiografía y cartas (hasta ahora inéditas) de la ilustre poetisa Gertrudis Gómez de Avellaneda*, Madrid: Helénica. Disponible en: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/autobiografia-y-cartas-hasta-ahora-ineditas-de-la-ilustre-poetisa-gertrudis-gomez-de-avellaneda--0/html/ff2ca366-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_21.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/autobiografia-y-cartas-hasta-ahora-ineditas-de-la-ilustre-poetisa-gertrudis-gomez-de-avellaneda--0/html/ff2ca366-82b1-11df-acc7-002185ce6064_21.html).

De la Cruz, Sor Juana Inés (1976). *Arguye de inconsistencia el gusto y la censura de los hombres, que en las mujeres acusan lo que acusan, Obras escogidas, 14 ed.* Madrid: Espasa-Calpe. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/obras-escogidas--0/html/c7822235-3f49-4a31-9ea3-485840a7c278\\_3.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/obras-escogidas--0/html/c7822235-3f49-4a31-9ea3-485840a7c278_3.html)

De Miguel, José María (1995). El último deseo: Para una sociología de la muerte en España. *Reis*, pp. 109-156.

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana / Ediciones UNESCO.

Díez Taboada, Paz (2007). *Comentario del poema “El recuerdo importuno”* (Gertrudis Gómez de Avellaneda y Arteaga). Disponible en: <http://ciudadseva.com/secciones/el-recuerdo-importuno-de-gertrudis-gomez-de-avellaneda-y-arteaga/>

Ezama Gil, Ángeles (2009). Gertrudis Gómez de Avellaneda: Un siglo de manipulación e invención en torno a su autobiografía (1907-2007). *Decimonónica*. (6)2. Disponible en: [http://www.decimononica.org/wp-content/uploads/2013/01/Gil\\_6.2.pdf](http://www.decimononica.org/wp-content/uploads/2013/01/Gil_6.2.pdf) [20.03.2017].

Feijoo, Benito Jerónimo (1734). *Paradoja XI. La muerte, por lo que es en sí misma, no se debe temer, en Teatro crítico universal, tomo sexto*. Madrid (1778): Real Compañía de Impresores y Libreros. Disponible en: <http://www.filosofia.org/bjf/bjft601.htm#t60112>

Galtung, Johan (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*, (traducción Victor Pina). Madrid: Tecnos.

Gómez de Avellaneda, Gertrudis (1988). *Sab*, edic. Ortega, Barcelona: Orbis.

Gómez de Avellaneda, Gertrudis (2015). *Dos mujeres*. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B1w50g89T-YoV1U1SjJNelg3ODQ/view>

Herrán, Agustín (2008). Hacia una educación para universalidad: más allá de los ismos. En Valle Juaan (Coord.) *De la identidad local a la universal: el gran reto de la educación contemporánea*. Madrid: Universidad de Madrid, pp. 209-257).

Herrán, Agustín y Cortina, Mar (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo Filosófico*, (75), 499-516.

Herrero, Pablo, Herrán, Agustín., y Selva, María del Carmen (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XXI*, 18(1), 189-212.

Illich, Ivan (1978). *La convivencialidad*, Barcelona, Barral, 3<sup>a</sup> ed.

Jiménez Aboitiz, Ricardo (2012). *¿De la muerte (de) negada a la muerte reivindicada? Análisis de la muerte en la sociedad española actual: Muerte sufrida, muerte vivida y discursos sobre la muerte* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.

Kant, Inmanuel (2009). *¿Qué es la ilustración?* (1784), Roberto Aramayo (tr.). Madrid: Alianza.

Kollontai, Alejandra (1976). *Marxismo y revolución sexual*, (I ed. 1909). Madrid: Miguel Castellote.

Mahmoud Amin, Gihane (2010). *Sab y la novela antiesclavista, Textos sin fronteras. Literatura y sociedad*, II, ed. Hala Awaad y Mariela, Insúa. Pamplona: Universidad de Navarra (Ediciones digitales del GRISO).

MEC (2006). *La organización de las enseñanzas Universitarias en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs/propuesta-mec-organizacion-titulaciones-sep06-ccu.p>

Mendoza, Pedro Romero (2006). *La Avellaneda y la Coronado, Siete ensayos sobre el Romanticismo español. Tomo I*. Alicante: Biblioteca Virtual de Miguel de Cervantes. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12032742128937162432435/p0000019.htm>

Montero, Inmaculada (2015). El ámbito de las personas mayores desde la Educación Social. En Soriano Andrés y Bedmar Matías (coords.). *Temas de Pedagogía Social, Educación Social*, Granada: Universidad de Granada, pp. 41-61.

Muñoz, Inés María (2008). *Perfil profesional del educador social con personas mayores. Identificación de competencias* (tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.

Olympe de Gouges. Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana. (1791). *Culturamas, Revista de información cultural en Internet*, 7 de septiembre de 2012. Disponible en: <http://www.culturamas.es/blog/2012/09/07/declaracion-de-los-derechos-de-la-mujer-y-de-la-ciudadana-1791-por-olympe-de-gouges/>.

Pérez Gómez, Ángel (2012). *Educarse en la era digital*, Madrid: Morata.

Pizán, Christine (1995). *La Ciudad de las Damas*, Madrid: Ediciones Siruela.

Pizan, Christine (2000). *Le Livre de la Cité des Dames, colección dirigida por Jacobo F. J. Stuart*. Madrid: Ediciones Siruela, 82.

Quintana, José María (1984). *Pedagogía Social*. Dykinson: Madrid.

Riquer, Martín y Valverde José María (1984). *La mente romántica: conciencia histórica y nuevo sentido de la ciencia. Historia de la literatura universal*. Barcelona: Planeta.

Rodríguez de Cepeda, José María (2007). Gertrudis Gómez de Avellaneda y su época: vida, pasión y muerte de una poetisa olvidada, en la cumbre del romanticismo español; cubana por nacimiento y sevillana de vocación. *Apuntes* 2. 5, pp. 83-96.

Rodríguez Herrero, Pablo, Herrán, Agustín, y Cortina, Mar (2015). *Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte. Reflexiones y propuestas*. Madrid: Pirámide.

Sáenz Berceo, María del Carmen (2013). «*Mary Wollstonecraft: referente feminista*». REDUR 11.

Sau, Victoria (1976). *La mujer: matrimonio y esclavitud*. Gijón: Júcar.

Tolstoi, León (1861). *Yasnaia Poliana*. Disponible en: <http://peuma.e.p.f.unblog.fr/files/2012/06/La-Escuela-de-Yasnaia-Polian-a-de-Tolstoy1.pdf>.

Tugashev E. A. y Popkova T. V. (2002). *Introducción a la familia*. Universidad rusa de Ciencias Humanas a Distancia.

UNESCO (2010). *Primer Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: Instituto de UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.

UNESCO (2016). *Tercer Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: Instituto de UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.

Wollstonecraft, Mary (1994). *A Vindication on the Rights of Woman*, edición e introducción de Isabel Burdiel, *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Cátedra.



# **Ciberbullying: análisis comparativo entre menores de España y Francia**

José David Cuesta Sáez de Tejada  
Universidad de Murcia

Miguel Ángel Muñoz Muñoz  
Universidad de Murcia

Tomás Izquierdo Rus  
Universidad de Murcia



## **Ciberbullying: análisis comparativo entre menores de España y Francia**

### **Cyberbullying: a comparative analysis between children in Spain and France**

**José David Cuesta Sáez de Tejada**

Universidad de Murcia

davisaez@um.es

**Miguel Ángel Muñoz Muñoz**

Universidad de Murcia

davisaez@um.es

**Tomás Izquierdo Rus**

Universidad de Murcia

tomasizq@um.es

Fecha de recepción: 04-10-2017

Fecha de aceptación: 13-12-2017

#### **Resumen**

Son muy numerosos los estudios en torno al fenómeno del bullying, sin embargo el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha provocado el afloramiento de un nuevo tipo de acoso entre menores, denominado cyberbullying. La variedad de métodos e instrumentos de recogida de información utilizados en el estudio del ciberacoso conlleva que las experiencias llevadas a cabo en diferentes sociedades no sean equiparables entre sí. Se comparan, mediante la técnica de encuesta, las dinámicas de ciberacoso de la sociedad española y la sociedad francesa. La muestra está formada por 627 escolares de centros educativos de ambos países, cuyas edades están comprendidas entre los 10 y los 16 años. Los resultados obtenidos muestran que el número de individuos implicados en actos de ciberacoso es superior en España que en Francia, y que las características de este tipo de acoso entre menores son diferentes en ambos países.

**Palabras clave:** Cyberbullying; Comparativa Francia y España; Acoso escolar; Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); Cibervíctima.

### Abstract

Numerous studies have been done about the phenomenon of bullying. However, the development of new information and communication technologies (ICT) has caused the upwelling of a new kind of bullying among children, called cyberbullying. The variety of methods and tools for collecting information used in the study of cyberbullying implies that the experiences, carried out in different societies, are not comparable to each other. Cyberbullying dynamics of Spanish society and the French one are compared through surveys. 627 schoolchildren from schools in both countries have been surveyed, whose ages are between 10 and 16 years. The results show that the number of individuals involved in acts of cyberbullying is higher in Spain than in France, and that the characteristics of this kind of harassment among children are different in both countries.

**Keywords:** Cyberbullying; French and Spanish comparative; Bullying; Information and Communication Technologies (ICT); Cybervictim.

**Para citar este artículo:** Cuesta Sáez de Tejada, José David; Muñoz Muñoz, Miguel Ángel y Izquierdo Rus, Tomás (2018). Ciberbullying: análisis comparativo entre menores de España y Francia. *Revista de humanidades*, n. 33, pp. 173-188, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Material y método. 3. Resultados. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

## 1. INTRODUCCIÓN

Partiendo de la literatura científica sobre violencia y adolescencia, se ha podido constatar, en numerosas ocasiones, el progresivo incremento del fenómeno de la violencia entre escolares y las graves consecuencias que de él se derivan (Cava y Musitu, 2002; Cerezo, 1999; Díaz Aguado, Martínez y Martín, 2004; Olweus, 1998). Sin embargo, los resultados relativos al uso de las nuevas tecnologías como medio de agresión y acoso hacia los iguales son escasos todavía debido principalmente a que se trata de un fenómeno relativamente reciente. La incorporación y el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) se han extendido y normalizado tan rápido en la vida cotidiana que se han convertido en herramientas indispensables en las relaciones interpersonales. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (2015), durante el año 2014 el uso del ordenador e Internet entre los menores de 10 a 15 años se sitúa en torno al 93.8% y la disposición de la telefonía móvil entre el 23.9% entre los menores de 10 años y el 90% en los adolescentes de 15 años.

El anonimato y la invisibilidad que ofrece esta nueva forma de relación social ha hecho que proliferen los actos de acoso a través de la red (Graigordobil, 2011). Es lógico pensar por lo tanto, que un problema tan habitual en la escuela como es el acoso se traslade ahora al mundo digital. La violencia tradicional cara a cara ha evolucionado hacia un nuevo estilo de violencia en el que los recursos TIC

como el ordenador o la telefonía móvil son el medio por el que se producen las dinámicas de acoso. Las TIC han promovido, sin proponérselo, una nueva forma de intimidación y de acoso entre los adolescentes conocida como “cyberbullying” (CB) y definida como la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación tales como Internet (correo electrónico, mensajería o “chat”, páginas web o blogs), el teléfono móvil y los video juegos online principalmente para ejercer acoso psicológico entre iguales (Garagordobil, 2011).

Estudios clásicos como los realizados por Smith et al. (2008) describen el (CB) como aquella conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o un grupo, de dispositivos electrónicos como el correo electrónico, mensajería instantánea, chats, móviles, y que se ejerce sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente. Otros autores como Campbell (2005) y Mora, Merchán y Ortega (2007) lo definen a través de una serie de características propias que lo diferencia del bullying tradicional tales como; (a) provoca una mayor inseguridad en la víctima; (b) la agresión puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar; (c) la agresión puede ser observada por una gran cantidad de espectadores y durante un número indefinido de veces y (d) la mayor parte de las víctimas nunca conocerán a sus agresores debido al anonimato que caracteriza este tipo de actuaciones. El impacto de esta nueva forma de violencia sobre quienes la padecen es notable, principalmente en aquellas personas con dificultades para las relaciones interpersonales y con ansiedad social (Carbonell et al., 2012; Chóliz y Marco, 2011; Echeburúa et al., 2009).

En los últimos años, la atención surgida alrededor del CB ha estimulado la realización de estudios acerca de este fenómeno, Garaigordobil (2011) a través de una revisión de las principales investigaciones llevadas a cabo en ámbitos tanto nacionales como internacionales destaca como principales resultados el alto porcentaje de estudiantes afectados por el CB ya sea de forma moderada o severa y la existencia de diferencias significativas en cuanto a la prevalencia entre los diferentes países destacando los altos porcentajes de EEUU y Asia. Por su parte, Ortega, Calamaestra y Mora (2008), señalan que uno de cada cuatro estudiantes está involucrado en situaciones de ciberbullying, confirmando así una alta prevalencia de alumnos implicados en este tipo de violencia. Con respecto a la prevalencia de la victimización a través de internet o de la telefonía móvil, los estudios llevados a cabo por Buelga, Cava y Musitu (2010) afirman que el 24,6% de los adolescentes entre 11 y 17 años han sido acosados a través del móvil en el último año y un 29% a través de internet. De la manera similar, Estévez et al. (2010) sitúan en un 30% los adolescentes que indican haber sufrido algún tipo de ciberagresión. Los resultados relativos a las diferencias de sexo no son concluyentes ya que existen resultados contradictorios. Así, mientras autores como Ortega et al. (2008) mantienen que las chicas son más propensas a ser “cibervíctimas” y los chicos a ser “ciberacosadores”, existen otras investigaciones que implican más directamente a las chicas tanto en el papel de agresoras como en el de víctimas ya que éstas prefieren formas de

agresión más indirecta (Almeida et al., 2008; Mason, 2008). En cuanto a los datos relacionados con la edad y el curso académico de los estudiantes, si parece existir un consenso entre las diferentes investigaciones, constatando que el ciberbullying comienza a vivenciarse cada vez más a edades más tempranas (González-Calatayud, 2014) llegando incluso a producirse en los térmicos de la educación primaria (10-11 años).

En el campo de la Educación, la investigación sobre el fenómeno del ciberbullying ha sido la más fructífera (Area, 2010; Espuny, Gisbert y Coiduras, 2010; Manso, Pérez, Libedinsky, Light y Garzón, 2011; Rodríguez-Correa y Arroyo, 2014), considerando un error ignorar que las nuevas tecnologías de la comunicación forman parte de la vida de los alumnos, este hecho exige que la comunidad educativa se adapte a la nueva denominada era digital o sociedad de la información y que en el sistema educativo español se incluya entre las competencias básicas a desarrollar en el periodo de escolaridad, la competencia digital. El objetivo primordial debe ser formar a los discentes en el conocimiento y manejo de las nuevas tecnologías y en el uso responsable de las mismas.

El interés del presente estudio se centra en el análisis de las diferencias entre las situaciones de ciberbullying ocurridas en centros educativos españoles y franceses. En concreto, las variables objeto de estudio son el sexo, la edad, el país y el curso académico de los alumnos agresores, víctimas y agresores y a la vez víctimas y los medios tecnológicos a través de los cuales se producen los ataques (SMS/MMS, llamadas, grabaciones, correo electrónico, chats, redes sociales, YouTube, aplicaciones móviles y juegos en línea).

## 2. MATERIAL Y MÉTODO

El diseño utilizado en este estudio es de tipo cuantitativo y de corte descriptivo. Se ha considerado este diseño como el más apropiado ya que la presente investigación se centra en conocer y describir las características o condicionantes de una situación o actividad relevante así como los comportamientos, actitudes u opiniones, manifestadas por un grupo de sujetos que forman la población. En concreto, la investigación se ha realizado en base a un estudio de encuesta de la que se constató una elevada fiabilidad como consistencia interna ( $\alpha = .838$ ) y se procedió a realizar un análisis factorial para contrastar la validez. Con la realización de la prueba KMO (Kaiser, Meyer y Olkin) se obtuvo una medida de adecuación muestral de .875, lo cual indica que la relación entre las variables es notable y que por lo tanto el cuestionario es válido. En la Tabla 1 se observa que la validez obtenida en el instrumento asciende a un 77.06% teniendo en cuenta los dos componentes principales del cuestionario, lo que nos permite cuantificar los aspectos para los que ha sido diseñado.

Tabla 1. Análisis de componentes principales mediante el método de extracción

Componentes	Varianza total explicada		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	4.99	49.905	49.905
2	2.77	27.157	77.061

Fuente: Elaboración propia

La técnica de muestreo utilizada es de tipo no probabilística, con carácter accidental o casual, consistente en formar un muestreo con sujetos que fortuitamente se encuentran en el lugar y el momento decidido por el investigador. De esta forma, tal y como se muestra en la Tabla 2, la muestra final estuvo compuesta por 627 escolares de edades comprendidas entre los 10 y los 16 años. De ellos, 316 cursaban quinto y sexto curso de Educación Primaria y segundo, tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria en centros educativos de la Región de Murcia. Los 311 alumnos restantes cursaban los cursos homólogos en centros educativos franceses (CM2, 6ème, 5ème, 4ème 3ème y Seconde).

Tabla 2. Muestra total según país, sexo y curso

SEXO	ESPAÑA		FRANCIA		TOTAL	
	Fqr.	%	Fqr.	%	Fqr.	%
Hombre	161	25.7	135	21.5	296	47.2
Mujer	155	24.7	176	28	331	52.8
CURSO						
5º	48	7.6	25	4	73	11.6
6º	32	5.1	90	14.3	152	24.2
1º	41	6.5	79	12.6	120	19.1
2º	83	13.2	61	9.7	144	23.0
3º	35	5.6	41	6.5	76	12.1
4º	74	11.8	15	2.4	62	9.9

Fuente: Elaboración propia

Los cuestionarios se aplicaron en 17 centros, de los cuales 9 son de diferentes regiones de origen francés, y los 8 restantes de origen español, concretamente de distintos puntos de la Región de Murcia. La recogida de datos en Francia fue llevada a cabo por compañeros docentes previamente formados y que se encontraban trabajando en centros de primaria y secundaria durante la realización del estudio. Para recoger información en los centros de la Región de Murcia se llevaron a cabo reuniones con miembros del equipo directivo de 12 centros de primaria y

secundaria, de los cuales 8 aceptaron generosamente participar en la investigación. Toda la información de esta investigación se trata de manera anónima y confidencial, teniendo en cuenta los aspectos éticos de cualquier investigación socio- educativa.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Principales características de los individuos implicados en dinámicas de ciberacoso y diferencias en función al país de procedencia

Antes de iniciar el análisis de los jóvenes que utilizan la violencia a través de las TIC o que son víctimas de esta cabe destacar como información relevante la capacidad para acceder a las diferentes TIC de los menores participantes en el estudio y la diferencia entre alumnos españoles y franceses. Tal y como muestra la tabla 3, los porcentajes se reparten uniformemente entre ambos países siendo el medio más utilizado el ordenador (84.8%) y el Smartphone (76.2%) y el menos usado el móvil (24.8%) y la video-consola (47.3%). Solamente el 3.6% asegura no tener acceso a ningún recurso TIC.

Tabla 3. Muestra total según acceso a las TIC

ACCESO A TIC	ESPAÑA		FRANCIA		TOTAL	
	Fqr.	%	Fqr.	%	Fqr.	%
Smartphone	241	76.2	245	78.8	486	77.5
Ordenador	260	82.2	272	87.4	532	84.8
Tablet	150	47.5	204	65.6	354	56.4
Cámara	195	61.7	176	56.6	371	59.1
Móvil	81	25.6	75	24.1	156	24.8
Videoconsola	148	46.8	149	47.9	297	47.3
No acceso	9	2.8	14	4.5	23	3.6

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los resultados de prevalencia, los datos indican que del total de la muestra un 17.4% de los alumnos encuestados resultaron estar implicados en dinámicas de ciberacoso, ya sea como agresor, como víctima o como agresor y a la vez víctima de violencia en la Red. La mayor parte de ellos resultaron ser españoles ya que de los 316 españoles encuestados el 21.1% de ellos participan en dinámicas de ciberbullying mientras que de los 311 encuestados franceses participaron el 13.5%. Las diferencias en cuanto al sexo de los participantes determinan que mientras que en España los porcentajes de hombres implicados en dinámicas de ciberbullying (10.8%) es similar al de las mujeres (10.4%), en Francia el porcentaje

de mujeres (8.4%) es ligeramente superior al de los hombres (5.1%). Por su parte, la distribución por cursos muestra que la mayor parte de los implicados en dinámicas de cyberbullying se encuentra en los cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, en concreto para el caso de España los cursos con más presencia son 1º (4.4%), 2º (7.0%) y 4º (4.4%). Para el caso de Francia los porcentajes más altos se sitúan en 2º (8.3%), 3º (3.5%) y 4º (1.6%) del equivalente a la Educación Secundaria Obligatoria en nuestro país.

En cuanto a los roles que cumple cada uno de los individuos implicados en dinámicas de ciberbullying cabe destacar que un 7.8% de la muestra total ocupa el rol de agresor siendo el número de éstos notablemente superior en España (9.8%) que en Francia (5.8%). Las diferencias en cuanto al sexo de los agresores muestran un tamaño homogéneo para el caso de España y una leve diferenciación en Francia a favor de las mujeres (3.2%) con respecto a los hombres (2.6%). Por su parte, el curso en el que se obtuvo una mayor presencia de agresores fue secundaria y en concreto 2º curso tanto en el caso de España (14.0%) como en el de Francia (2.9%).

Tabla 4. Ciberagresores

	ESPAÑA N=316		FRANCIA N= 311		TOTAL N=627	
	Fqr.	%	Fqr.	%	Fqr.	%
SEXO	31	9.8	18	5.8	49	7.8
Hombre	15	4.7	8	2.6	23	3.7
Mujer	16	5.1	10	3.2	26	4.1
CURSO						
5º	1	.3	1	.3	2	.3
6º	.0	.0	1	.3	1	.2
1º	7	2.2	.0	.0	7	1.1
2º	14	4.4	9	2.9	23	3.7
3º	2	.6	6	1.9	8	1.3
4º	7	2.2	1	.3	8	1.3

Fuente: Elaboración propia

Para el caso de las víctimas, tal y como indica la Tabla 5, los resultados muestran un mayor porcentaje en España que en Francia, ascendiendo el total en ambos países a un 14.2% de víctimas en cuanto al total de la muestra encuestada. Las víctimas se distribuyen de manera homogénea en cuanto al sexo en caso de los individuos de España, mientras que en Francia, el número de mujeres es casi el doble que el de hombres, un 7.4% frente al 3.8%. De nuevo la mayoría de casos se encuentran en 2º de la ESO en ambos países (5.4% y 5.8%), seguido de 1º de la ESO en España con un porcentaje de 3.5%.

Tabla 5. Cibervíctimas

	ESPAÑA N=316		FRANCIA N= 311 A		TOTAL N=627	
	Fqr.	%	Fqr.	%	Fqr.	%
	54	17.	35	11.2	89	14.2
<b>SEXO</b>						
Hombre	27	8.5	12	3.8	39	6.2
Mujer	27	8.5	23	7.4	50	8.0
<b>CURSO</b>						
5º	4	1.3	3	.9	7	1.1
6º	5	1.6	.0	.0	5	.8
1º	11	3.5	1	.3	12	1.9
2º	17	5.4	18	5.8	35	5.6
3º	4	1.3	3	.9	7	1.1
4º	5	1.6	.0	.0	5	.8

Fuente: Elaboración propia

Tal y como muestra la Tabla 6, existen individuos cuyos resultados los sitúan en ambos perfiles, es decir como acosador y acosados. Para esta categoría los resultados muestran un mayor porcentaje de alumnos españoles, ya que del total de individuos españoles encuestados (N= 316) un 5.7% resultó ser agresor y víctima, mientras que en Francia, de un total de 311 encuestados el 3.5% afirma agredir y ser agredido.

Tabla 6. Individuos que son Víctimas y agresores

	ESPAÑA N=316		FRANCIA N= 311		TOTAL N=627	
	Fqr.	%	Fqr.	%	Fqr.	%
	18	5.7	11	3.5	29	4.6
<b>SEXO</b>						
Hombre	8	2.5	4	1.3	12	1.9
Mujer	10	3.2	7	2.2	17	2.7
<b>CURSO</b>						
5º	.0	.0	.0	.0	.0	.0
6º	.0	.0	.0	.0	.0	.0
1º	4	1.3	.0	.0	.0	.0
2º	9	2.8	7	2.2	16	2.5
3º	1	.3	3	.9	4	.6
4º	4	1.3	1	.3	5	.8

Fuente: Elaboración propia

### 3.2. Medios tecnológicos empleados para realizar ciberagresiones

Cabe destacar el análisis de las herramientas utilizadas por el agresor para llevar a cabo los ciberataques, es decir el canal a través del que se realiza el ataque (Redes sociales, chats, e-mail, etc.). Los resultados de dicha variable, tal y como indica la

Tabla 7, mostraron para el caso de España que los canales más utilizados para ciberagredir son las aplicaciones móviles (Snaptchat, Whatssap, Line, etc.), ya que más de un tercio de los encuestados marcaron esta opción (38.7%), seguido de los chats (29%) y de los juegos en línea (12.9%). El resto de ciberagresiones se realizan por redes sociales, llamadas y a través del portal de vídeos YouTube. Cabe destacar que ninguno de los encuestados ha manifestado utilizar los SMS/MMS, grabaciones ni e-mail para llevar a cabo sus agresiones.

Por su parte, en Francia, las redes sociales son el medio favorito de los acosadores para agredir a sus víctimas (27.7%), seguido de los chats (22.2%) y de los SMS/MMS y las llamadas (16.6%). Ninguno de ellos manifiesta utilizar las aplicaciones móviles, las grabaciones o el correo electrónico.

En cuanto a las diferencias atendiendo al sexo de los participantes, cabe destacar el hecho de que solamente “ciberagreden” a través de juegos en línea los varones, 12.9% en España (n=31) y 11.1% en Francia (n=18). Además, en España, las mujeres son las que más utilizan las aplicaciones del móvil para acosar, aproximadamente el doble que hombres 25.8% frente al 12.9% (n=31).

Tabla 7. Medios TIC utilizados por el agresor

	Hombre		Mujer	
	ESPAÑA	FRANCIA	ESPAÑA	FRANCIA
SMS/MMS	Frq. .0	1	.0	2
	% .0	5.5	.0	11.1
Llamadas	Frq. 1	1	1	2
	% 3.2	5.5	3.2	11.1
Grabaciones	Frq. .0	.0	.0	.0
	% .0	.0	.0	.0
Correo electrónico	Frq. .0	.0	.0	.0
	% .0	.0	.0	.0
Chats	Frq. 5	1	4	3
	% 16.2	5.5	12.9	16.6
Redes Sociales	Frq. .0	3	3	2
	% .0	16.6	9.7	16.6
YouTube	Frq. 1	.0	.0	1
	% 3.2	.0	.0	5.5
Aplicaciones Móvil	Frq. 4	.0	8	.0
	% 12.9	.0	25.8	.0
Juegos en línea	Frq. 4	2	.0	.0
	% 12.9	11.1	.0	.0
Total	Frq. 15	8	16	10
	% 48.3	44.4	51.7	55.6

Fuente: Elaboración propia

### 3.3. Medios tecnológicos por los que reciben ciberagresiones

Por su parte los alumnos víctimas de agresiones manifiestan recibir agresiones principalmente a través de Redes sociales y Aplicaciones móvil (21.3%), Llamadas (16.8%), Chats (13.5%), SMS/MMS (13.4%), Juegos en línea (11.2%), Grabaciones y Correo electrónico (1.1%) y Youtube (.0%). El análisis teniendo en cuenta el país de residencia de los estudiantes indica que mientras en España, la mayoría de agresiones que reciben las víctimas se producen por medio de Aplicaciones móvil (29.6%), Redes Sociales (22.2%), Juegos en línea (16.7%) y Chats (14.8%), en Francia las tendencias son distintas, situando por orden de preferencia los SMS/ MMS (31.4%), las Llamadas (22.9%) y las Redes Sociales (20%) como los medios más utilizados.

Se encontraron también diferencias en los medios TIC usados en la cibervictimización por hombres y por mujeres. Tal y como indica la Tabla 8 únicamente los hombres son agredidos a través de juegos en línea. Además, las mujeres son agredidas mediante las redes sociales con mayor frecuencia que los hombres tanto en España (18.5%) como en Francia (17.1%). Finalmente existe, aunque de forma moderada, un mayor porcentaje de chicas que son agredidas a través de las llamadas.

Tabla 8. Medios TIC a través de los que las víctimas son agredidas

	Hombre		Mujer	
	ESPAÑA	FRANCIA	ESPAÑA	FRANCIA
SMS/MMS	Frq. 1	6	.0	5
	% 1.8	17.1	.0	14.3
Llamadas	Frq. 2	3	5	5
	% 3.7	8.6	9.3	14.3
Grabaciones	Frq. 1	.0	.0	.0
	% 1.8	.0	.0	.0
Correo electrónico	Frq. .0	.0	.0	1
	% .0	.0	.0	2.9
Chats	Frq. 4	1	4	3
	% 7.4	2.9	7.4	8.6
Redes Sociales	Frq. 2	1	10	6
	% 3.7	2.9	18.5	17.1
YouTube	Frq. .0	.0	.0	.0
	% .0	.0	.0	.0
Aplicaciones Móvil	Frq. 8	.0	8	3
	% 14.8	.0	14.8	8.6
Juegos en línea	Frq. 9	1	.0	.0
	% 16.7	2.0	.0	.0
Total	Frq. 27	12	27	23
	% 50.0	34.3	50.0	65.7

Fuente: Elaboración propia

#### 4. CONCLUSIONES

El objetivo principal de la investigación consistió en realizar una comparación entre las dinámicas de ciberacoso llevadas a cabo entre estudiantes españoles y franceses. Los resultados confirman que mientras que la capacidad para acceder a los diferentes medios TIC's se distribuye de forma homogénea entre jóvenes franceses y españoles, destacando principalmente el uso del ordenador y del Smartphone, existen diferencias significativas en el número de alumnos implicados en situaciones de violencia a través de la red, el sexo de éstos, el rol que ocupan y el medio que utilizan para agredir.

El análisis en profundidad de los resultados obtenidos permite confirmar investigaciones previas al reafirmar la rápida incorporación y el uso extendido de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la vida de los escolares, convirtiéndose éstas en herramientas indispensables en las relaciones interpersonales. Así, el 77.5% de los escolares acceden con normalidad al teléfono con conexión a internet (Smartphone), y el 84.8% al ordenador. Al tener en cuenta otros recursos, que aunque son menos frecuentes en las dinámicas de ciberacoso, también pueden ser empleados para tal fin, se pudo constatar que el acceso a cámaras de fotos/vídeo, videoconsolas y tablets es bastante frecuente entre los escolares. Estos resultados son también congruentes con otros al afirmar que la edad en la que los jóvenes comienzan a tener acceso a las TIC es cada vez menor aumentando así el riesgo de participar en dinámicas de ciberacoso (Calmaestra, 2011; Casas, et al. 2013; Del Rey et al. 2012). Los resultados confirman en este sentido que los cursos en los que se da con mayor frecuencia este tipo de violencia son la E.S.O, en concreto en 2º curso y en edades comprendidas entre los 13 y los 15 años.

Las principales diferencias entre la sociedad francesa y española radican en el número de individuos implicados en situaciones de acoso a través de las TIC, siendo éste notablemente superior en la sociedad española. También existen diferencias en los roles que desempeñan en la agresión. Así, en relación al rol del ciberacosador, uno de cada diez estudiantes de centros educativos españoles se autorreconoce como ciberbully (9.8%) mientras que en el caso de Francia, el porcentaje disminuyó hasta el 5.8%. En cuanto al rol de la cibervíctima, se constata que el número de víctimas es superior al de agresores en ambos países pero que sin embargo existen un mayor porcentaje de víctimas entre los estudiantes españoles (17.1%) que entre los estudiantes franceses (11.2%). Los jóvenes españoles son por lo tanto los que con mayor frecuencia se ven implicados en situaciones de violencia en la red y los que con más probabilidad sufrirán violencia a través de ésta. Son también los jóvenes españoles los que más veces ocupan un doble rol, es decir son violentos y a la vez víctimas de violencia, cabe destacar en este sentido los resultados de investigaciones previas que afirman que las consecuencias de la violencia entre escolares son mayores para aquellos alumnos que son a la vez víctimas y violentos.

Existen además diferencias en cuanto al género de los implicados en situaciones de ciberacoso y el país de procedencia y entre los medios que utilizan para agredir o por los que reciben la agresión los jóvenes en ambos países. En este sentido, mientras que en España el número de hombres y mujeres que agreden y que son agredidos es similar, en Francia el número de mujeres es superior principalmente en cuanto a la figura de la víctima se refiere. Sin embargo, es necesario ampliar la investigación en este sentido ya que estos datos no son congruentes con los resultados de investigaciones previas que señalan que es el hombre el que agrede con mayor frecuencia (...). Se debe tener en cuenta en este sentido los resultados que arrojan otras investigaciones y que destacan el aumento en la participación de la mujer en agresiones escolares. Por su parte, los medios que más se utilizan para agredir son, para el caso de los jóvenes españoles las aplicaciones móviles, los chats y los juegos en línea, a diferencia de los jóvenes franceses que utilizan principalmente las redes sociales, el chats, los SMS/MMS y las llamadas. El potente desarrollo que han experimentado las redes sociales en los últimos años (Tuenti, Faceboock, Twitter, etc.) y las aplicaciones móviles/ Smartphone (Whatssap, Line) y el agigantado crecimiento de la telefonía móvil pueden ser la causa de estos resultados. Cabe destacar en este sentido que mientras la utilización de las aplicaciones móviles es el medio favorito en España para el ciberacoso, en Francia este método no está tan extendido debido principalmente a que el uso de herramientas como Wahatssap o Line son poco frecuentes.

En conclusión, se ha constatado que en ambos países existe una alta prevalencia de ciberbullying (CB), describiendo así una realidad en la que en todos los centros educativos existen personas que sufren por el acoso a través de la red de sus iguales o que aprenden conductas antisociales con graves consecuencias para ambos perfiles que en muchas ocasiones les afectará durante toda la vida. La comparativa entre ambos países sitúa a España ante un gran reto educativo, los resultados describen una situación claramente en desventaja que debe servir como motor para el desarrollo y la implantación de medidas educativas.

Finalmente, los resultados evidencian la importancia de considerar una perspectiva multidimensional en el estudio del ciberbullying y de considerar los datos presentados como relevantes para la orientación y el diseño de proyectos y programas de intervención, dirigidos éstos tanto a la modificación de la conducta de algunos escolares como al tratamiento y la mejora de la calidad de vida de las víctimas de violencia, a la enseñanza sobre el buen uso de las herramientas TIC como medio de prevención de la violencia y en definitiva al fomento de la convivencia pacífica en los centros educativos. No obstante, es preciso llevar a cabo investigaciones con un número mayor de participantes y en el que se incluyan alumnos de diferentes regiones de España para que los datos sean fácilmente extrapolables. De esta manera, como afirman Gamboa, Ortiz y Muñoz (2017), la investigación permitiría desarrollar la intervención en los propios escenarios donde es más evidente el fenómeno de violencia.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

Almeida, A., Correia, I., Esteves, C., Gomes, S., Garica, D. y Marinho, S. (2008). Espaços virtuais para maus tratos reais: as práticas de cyberbullying numa amostra de adolescentes portugueses. En R. Avi, E. Debarbieux y C. Neto (Eds.), 4th Work Conference Violence in shcool and public policies. Lisboa: MHEdições.

Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos: un estudio de casos. *Revista de educación*, 352, pp. 77-97.

Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), pp. 784-789.

Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Campbell, M.A. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise?. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), pp. 68-76.

Carbonell, X., Chamarro, A., Griffiths, M., Oberst, U., Cladellas, R., & Talarn, A. (2012). Problematic Internet and cell phone use in Spanish teenagers and young students. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(3), pp. 789-796.

Casas, J.A, Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Covergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behaviour*, 29, pp. 580-587.

Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en edad escolar: Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

Chóliz, M. y Marco, C. (2011). Patterns of Use and Dependence on Video Games in Infancy and Adolescence. *Anales de Psicología*, 27, pp. 418-426.

Del Rey, R., Elipe, P. & Ortega, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), pp. 608-61.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín-Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Echeburúa, E. y Requesens, A. (2012). *Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Espuny, C., Coiduras, J. y Gisbert, M. (2010). La dinamización del uso de las TIC en los centros de Educación Infantil y Primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*.

Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología conductual*, 18(1), pp. 73-89.

Gamboa, A., Ortiz, J. y Muñoz, P. (2017). Violencia en contextos escolares: percepción de docentes sobre manifestaciones de violencia en instituciones educativas en Cúcuta-Norte de Santander. *Psicogente*, 20(37), pp. 89-98.

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2, pp. 233-254.

González Calatayud, V. (2014). Entender el cyberbullying y como poder prevenirllo desde la escuela. En J. J. Maquilón Sánchez y N. Orcajada Sánchez (Eds.) *Investigación e Innovación en formación del profesorado*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia, pp. 521-531

Manso, M., Pérez, P., Libedinsky, M., Light, D. y Garzón, M. (2011). Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas. Buenos Aires: Paidós.

Mora-Merchán, J. A. y Ortega, R. (2007) The new forms of school bullying and violence. In R. Ortega, J.A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, pp. 7-34

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Ortega, R., Calamaestra, J. y Mora-Merchásn, J. (2008). Ciberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), pp. 183-19.

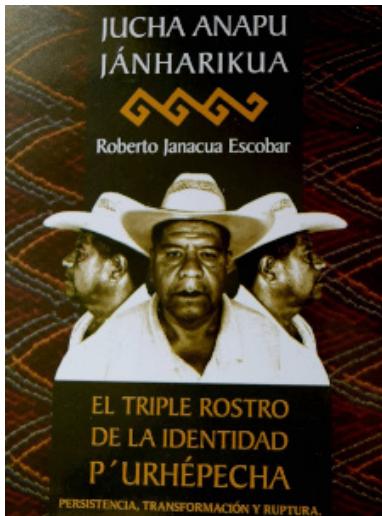
Rodríguez-Correa, M. y Arroyo, M.J. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*, 25, pp. 108-126.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S y Tippet, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), pp. 376-385.

## **Reseñas**

## **Reviews**





**Janacua, Escobar Roberto (2017)**  
*El triple rostro de la identidad p'urhépecha. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.*

### **Jesús Janacua Benites**

Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria- Brigada de Educación para el Desarrollo Rural No. 104 (México)

“La identidad no es una escencia sino un constructo relacional que se actualiza, se perturba y se transforma en un proceso que a la vez es constante en la cotidianidad”

(Janacua, 2017, pp. 153)

## 1. INTRODUCCIÓN

En un mundo en el que el encuentro intercultural y la globalización, entendida en términos comerciales, económicos y culturales es una constante, la pregunta por la propia identidad parece cobrar sentido en los debates académicos más aún cuando hemos estado siendo testigos de las reacciones xenófobas ante la migración en los países europeos o en la política migratoria entre México y Estados Unidos. Pareciera que tales fenómenos trastocan significados de pertenencia social que remiten a la pregunta por el *quiénes somos* respondiéndose de forma antagónica por el *quiénes no somos*. En este orden de ideas, sobre identidad se han escrito infinidad de textos que la definen, algunas veces, en términos escencialistas y otras más en términos de

transformación socio-cultural e histórica. Sin embargo, parece que la complejidad de la situación actual requiere aproximaciones que procuren una perspectiva que, sin caer en el esencialismo ni en el relativismo, propongan una perspectiva más integral del encuentro intercultural. En este sentido, en el presente trabajo se reseña el libro *El rostro trinitario de la identidad p'urhépecha*, escrito por Roberto Janacua Escobar y publicado bajo el sello editorial de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

## 2. EL ANTECEDENTE DE LA PUBLICACIÓN

El trabajo tiene como antecedente una investigación que se realizó en planteles de educación media superior del estado de Michoacán, México durante la cual se puso de manifiesto la existencia de la prohibición del lenguaje materno en el contexto del salón de clases a través de la sentencia de un profesor: “Aquí no van a hablar p'urhépecha, al que lo sorprenda yo sí lo voy a reportar, allá afuera si quieren canten” (Janacua, 2017, p. 64). Dicha sentencia suscitó una interrogante que después funcionaría como pregunta de investigación: “¿Cómo se configura la identidad de los estudiantes bilingües p'urhépecha en medio de la pertenencia al mundo de la tradición y el mundo del progreso, representado por un ámbito escolar atravesado por la prohibición en el lenguaje p'urhépecha?” (Janacua, 2017, p. 42)

Es interesante rescatar el antecedente arriba citado pues se suscitó en un proceso de intervención psicoeducativa utilizando la dinámica *Círculo de Aprendizaje Interpersonal* (CAI), variante del *Círculo Azul* de Ubaldo Palomares y cuya finalidad es promover, precisamente, un clima de seguridad emocional que facilite el aprendizaje significativo a través de una comunicación efectiva. Ante esto, se solicitó al investigador promover el CAI con estudiantes bilingües p'urhépecha en su idioma materno. El resultado sorprendió porque la participación fue más activa en comparación a las ocasiones en que el CAI se realizó en español. En palabras del investigador “fue como si la comunidad p'urhépecha se trasladara al salón de clases”, lo anterior dio origen a la investigación que resultaría en el libro que en este trabajo a continuación reseñamos.

## 3. RESUMEN EXPOSITIVO

Organizado en un apartado introductorio y ocho capítulos, *El rostro trinitario de la identidad p'urhépecha*, es el resultado de una investigación de corte cualitativo realizada en un plantel de educación media superior de la región p'urhépecha del estado de Michoacán, en el que se aborda la manera en que se configura la identidad de los estudiantes bilingües p'urhépecha en medio de lo que el autor denomina el mundo de la tradición, representado y objetivado por y en el lenguaje, en este caso el p'urhépecha; y el mundo del

progreso, representado por la escuela y la salida de la comunidad y objetivado por la prohibición del lenguaje p'urhépecha como condición de progreso. La investigación que dio lugar al libro se realizó en el escenario conformado por estudiantes de educación media superior, bilingües p'urhépecha, adolescentes y en el proceso de conformación de su identidad social entre dos mundos algunas veces contradictorios y otras complementarios.

El autor sostiene que delimitar y definir el concepto de identidad presenta una dificultad metodológica toda vez que el concepto tiene un rostro de múltiples formas lo que dificulta una aproximación concreta con pretensiones de universalidad. Por lo anterior, el objetivo del libro es responderse a la pregunta sobre cómo configuran su identidad los estudiantes bilingües p'urhépecha en un estado de tensión entre dos mundos, el de la tradición y el progreso pero desde los sujetos mismos de la investigación, es decir, desde cómo los alumnos se responden a la pregunta por el *quiénes somos*. Por ello, no puede decirse que el libro ofrezca una definición generalizable acerca de qué es o cómo se configura, de manera general, la identidad. Lo anterior, el autor lo confirma cuando menciona que los resultados arrojados por la investigación en que se fundamenta el libro son útiles sólo para explicar un contexto delimitado: el de los alumnos bilingües p'urhépecha de la comunidad de Comachuén, Nahuatzen, Michoacán. En este sentido el libro ofrece, en palabras del autor, sólo *una forma de mirar la identidad*: la de los propios jóvenes en su contexto. Por lo anterior, el autor considera que si bien definir el concepto de identidad es sumamente complejo, si es posible y necesario metodológicamente hacer referencia a la *plasticidad de la identidad* como un atributo de la misma y que hace referencia, según el autor, a la capacidad de movimiento de los significados identitarios al mismo tiempo que se hace referencia a la identidad como una construcción relacional que no permanece estática en el tiempo: “La identidad no es una esencia, sino un constructo relacional que se actualiza, se niega y se transforma en un proceso que a la vez es constante en la cotidianidad” (Janacua, 2017, p. 153)

En este sentido, al abordar la identidad como un proceso dialéctico continuo entre el yo de la persona y la cultura de la sociedad donde ésta vive, el autor recupera los conceptos de socialización primaria y secundaria de Berger y Luckmann (1994) pues será en la socialización primaria, ubicada en la infancia y por lo tanto en el contacto social con la familia donde los significados del mundo de lo conocido o de la tradición se establecerán; significados que más tarde entrarán en conflicto en la socialización secundaria, ocurrida en la adolescencia, con nuevos significados construidos generalmente con y en el mundo de afuera, con el mundo de lo no conocido o del progreso:

“En los estudiantes p'urhépecha, el hecho de salir de su mundo estable y presupuesto hacia un mundo diferente, donde para empezar el aprendizaje se realiza en un idioma distinto del suyo y junto con un escenario de tensión psicológica mediante la prohibición en su lenguaje, y donde la aprobación del nivel educativo

requiere la afiliación al mundo del progreso con todo lo que esto implica, constituye un proceso al menos parcial de re- socialización” (Janacua, 2017, p. 163)

El contexto en el que viven los estudiantes bilingües p'urhépecha de la comunidad de Comachuén, a decir del autor, se caracteriza por la encrucijada que les significa el salir o no de su comunidad. Salida que es motivada por un anhelo de superación económica y social que está condicionada por pautas culturales de la propia comunidad que desembocan en interrogantes existenciales: ¿al salir de la comunidad, se deja de ser p'urhépecha?, ¿llegar a ser alguien, significa renunciar a los orígenes?, ¿quedarse en la comunidad, significa renunciar a la posibilidad de mejoramiento económico y social?, ¿es posible llegar a ser alguien sin renunciar a los orígenes?

De esta manera, el autor sostiene que el movimiento de la configuración identitaria supone nuevos aspectos de identidad y que “consiste en una acomodación donde los nuevos significados de la re- socialización se integran con los significados internalizados en la infancia” (Janacua, 2017, p. 164) Así, en el movimiento que supone la configuración identitaria como constructo relacional, el autor identifica tres conceptos- movimientos principales desde los cuales es posible realizar una aproximación comprensiva a la manera en que los estudiantes bilingües p'urhépecha configuran su identidad: Persistencia, ruptura y transformación.

### 3.1. Persistencia identitaria: llegar a ser alguien sin renunciar al origen

En palabras del autor, la persistencia identitaria consiste en una alternativa de configuración en la que los significados de pertenencia a la comunidad se fortalecen en contraposición a la configuración de ruptura identitaria en la que se niegan. Así, según el texto, la persistencia identitaria consiste en responder a la pregunta por el quiénes somos sin renunciar a lo que ya se es o a lo que se ha sido. En esta configuración identitaria el anhelo de llegar a ser alguien y mejoramiento económico, condicionante de la salida de la comunidad, no mueve la configuración identitaria de origen. La persistencia identitaria responde afirmativamente a la pregunta de si es posible llegar a ser alguien sin renunciar al o a los orígenes. Según nuestra interpretación del texto, la persistencia identitaria muestra dos extremos: uno en el que es posible llegar a ser alguien sin renunciar a los orígenes y otro en el que pareciera que se niega la posibilidad de llegar a ser alguien sin renunciar a los orígenes y en el que el matrimonio a temprana edad es un operador pues, al contraer matrimonio los jóvenes dejan de lado la posibilidad de salir de la comunidad y, con ello, de un mejoramiento social y económico. Por lo anterior, el autor sostiene que la mujer tiene un papel preponderante en el movimiento de la persistencia identitaria pues las parejas jóvenes casi siempre viven un tiempo en la casa de los suegros (familia extensa), tiempo en que la suegra iniciará un proceso de aculturación hacia la nuera. Así mismo, con la persistencia identitaria el autor sostiene que la identidad muestra la característica de *centralidad elástica* y que se refiere a que la identidad tiene la

capacidad de transformarse sin dejar de ser pues la persistencia identitaria “no tiene un anclaje exclusivo y rígido de territorialidad hacia el centro de la comunidad” (Janacua, 2017, p. 295)

### 3.2. Ruptura identitaria: llegar a ser alguien diferente

La ruptura identitaria, contrario a la persistencia, corresponde a la negación de los orígenes como condicionante para llegar a ser alguien, para llegar a ser un profesionista, y lograr con ello un mejoramiento económico y social. En la ruptura identitaria, sostiene el autor, se responde a la pregunta por el quién se llegará a ser pero sin ser lo que se fue o se ha sido. Es en este movimiento identitario que el autor identifica un fenómeno interesante: “La salida de la comunidad abre a un mundo de fuera que se percibe como superior a la comunidad p’urhépecha [...]” (Janacua, 2017, p. 301) Así, en el movimiento de ruptura identitaria persiste el anhelo de una identidad proyectada hacia el futuro pero renunciando al pasado al mismo tiempo que se tiene la percepción de que todo cambia y es aquí donde, según el autor, aparecen la vergüenza y el tiempo/distancia como elementos operadores de la ruptura: se tiene vergüenza por lo que se es o no se es por lo que la ruptura o la negación de los orígenes se vuelve una configuración identitaria de quienes llegan a salir de la comunidad.

### 3.3. Transformación identitaria: el llegar a ser alguien más preparado

A decir del autor, la transformación identitaria es la manera en que se resuelve el conflicto entre la persistencia y la ruptura identitaria. En la transformación identitaria continúa existiendo el anhelo de una superación y mejoramiento económico y social pero sin renunciar al pasado, al contrario, los significados de pertenencia a la comunidad se actualizan en cuanto entran en contacto con los significados del mundo de fuera: salir de la comunidad y regresar siendo alguien más preparado, como un profesionista, es el “motivo de mayor orgullo en la resolución de una identidad proyectada hacia el futuro” (Janacua, 2017, p. 308) y una oportunidad para ayudar a mejorar a la comunidad. La transformación identitaria permanece en el espacio intermedio entre la persistencia y la ruptura: es un movimiento integrador. Llegar a ser alguien más preparado no significa renunciar al pasado, ni negar los orígenes, es actualizar el significado o significados de ser p’urhépecha.

## 4. DISCUSIÓN O COMENTARIO CRÍTICO

A nuestro parecer, el libro ofrece una perspectiva integradora con respecto a la manera en que se ha abordado con anterioridad el estudio de la identidad. Escapa en este sentido a los estudios esencialistas o extremadamente relativistas de la identidad para ofrecer una perspectiva en que la transformación identitaria, tal como la define el

autor, entendida en términos de integración y actualización de significados, aparece como un elemento que puede dar luz para posteriores estudios sobre la identidad desde la sociología, la psicología social, la antropología o estudios culturales. Además de lo anterior, lo valioso del libro radica en que no se trata de una aproximación coercitiva y tampoco de un intento de enaltecer la cultura p'urhépecha al grado de un folklorismo turístico sino que ofrece una aproximación comprensiva de la misma en términos de cambio y transformación cultural lo que ayuda a comprender temas que giran alrededor de la identidad como la interacción entre comunidad y territorio, la manera en que las tradiciones se van transformando y actualizando no por el paso del tiempo sino del encuentro intercultural, el matrimonio o unión consensual a temprana edad y algunos otros aspectos en que se relacionan identidad y migración.

En cuanto a forma consideramos que el hecho de que el libro esté escrito en un estilo claro y preciso lo vuelve una lectura agradable para el lector además de que al ofrecer una traducción sintética de cada capítulo en p'urhépecha facilitará la lectura y comprensión del contenido para aquellos estudiantes, docentes e investigadores que deseen consultarla.

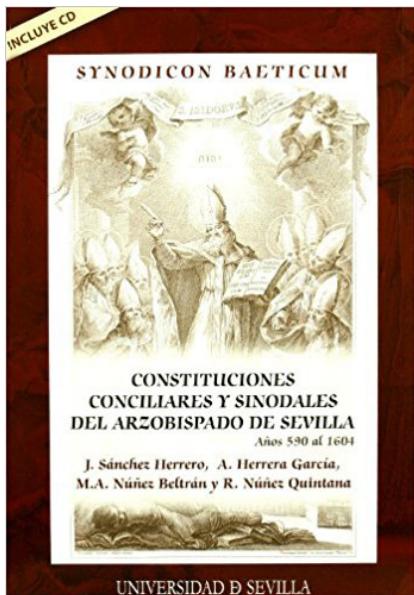
## 5. CONCLUSIÓN

El trabajo consistió en realizar una reseña del libro *El rostro trinitario de la identidad p'urhépecha*, escrito por Roberto Janacua Escobar y publicado por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. El libro aborda la manera en que los estudiantes bilingües p'urhépecha de educación media superior configuran su identidad en medio de dos mundos: el mundo del progreso o de lo no conocido, representado por la salida de la escuela y la prohibición del p'urhépecha como lengua materna y el mundo de la tradición o de lo conocido, representado por la comunidad y el lenguaje p'urhépecha. El autor considera que los estudiantes atraviesan por un periodo de tensión psicológica que es producida por el dilema que representa para ellos el salir o no de su comunidad. Por un lado, salir representa el progreso y el mejoramiento económico y social y, por otro lado, el quedarse significa repetir las mismas pautas culturales de sus padres y abuelos. De esta manera, el autor identifica tres conceptos- movimientos a partir de los cuales la identidad de los estudiantes bilingües p'urhépecha se puede configurar: Persistencia, ruptura y transformación identitaria.

## 6. REFERENCIAS

Berger, y Luckmann (1994). *La construcción social de la realidad*. 12 reimp. Buenos Aires: Amorrortu

Janacua, Roberto (2017). *El rostro trinitario de la identidad p'urhépecha*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.



**Sánchez Herrero, J. (dir.)**  
**(2007). *Synodicon Baeticum I. Constituciones conciliares y sinodales del Arzobispado de Sevilla. Tomo I: años 590 al 1604.***  
**Sevilla: Universidad de Sevilla, 187 p. + 1 CD. ISBN 978-84-472-0940-8.**

**Carlos José Romero Mensaque**  
UNED  
cromero@sevilla.uned.es

A pesar de que no pueda calificarse de muy amplia la tradición concilio-sinodal hispalense, sí es rica en cuanto a significado y contenido, ya que concilios y sínodos están dirigidos a dar respuesta a intereses y problemas de la provincia eclesiástica o de la diócesis de Sevilla, ya que en general desde antiguo el hecho de celebrar concilios provinciales y, posteriormente, sínodos respondió al propósito de aplicar, bien a la provincia eclesiástica bien a la diócesis, la legislación emitida para toda la Iglesia.

Pueden establecerse tres etapas en esta tradición. La primera concerniría a la Sevilla visigoda. Comprende los concilios provinciales presididos por los obispos San Leandro y San Isidoro. El primero se celebró en el año 590 –conocido como Concilio I de Sevilla–, presidido por San Leandro, y el segundo –Concilio II de Sevilla– en el 619 por San Isidoro. A estas colecciones de cánones conciliares, en ocasiones se añade un posible tercero –Concilio III de Sevilla–, celebrado en el 624, también presidido por San Isidoro, cuya temática sería el error judicial contra Marciano, obispo de Écija. Tan sólo se conservan las actas de los dos primeros, recogidas en la colección “Hispana”, que agrupa las de todos los concilios visigodos.

La segunda etapa abarcaría desde la reconquista cristiana de Andalucía – Sevilla en 1248 por Fernando III– hasta final del Renacimiento o, mejor, comienzo del Barroco (siglo XVII). Se han contabilizado, de este periodo, cuatro concilios provinciales y ocho sínodos diocesanos, aunque no de todos nos han llegado las constituciones. En 1352 se celebra concilio provincial, convocado y presidido por Don Nuño de Fuentes, arzobispo de Sevilla (1349-1361). Sus actas no se conservan, aunque hay alusiones en el sínodo de 1490. El siguiente que se conoce es otro concilio provincial en 1412, convocado y presidido por Don Alonso de Egea, patriarca de Constantinopla y administrador eclesiástico de Sevilla (1403-1417). Tampoco de éste se conservan las actas, pero el sínodo de 1490 incluye dos constituciones de este concilio (constituciones VIII y IX). La conocida como Constitución de Don Pedro González de Mendoza, arzobispo de Sevilla (1474-1478), promulgada en 1480, en parte preceptiva y en parte catequética, algunos autores lo citan como concilio, mas no parece que así fuera. En 1490 se celebra sínodo diocesano, presidido por don diego Hurtado de Mendoza, cardenal-arzobispo de Sevilla (1485-1502), con la pretensión de hacer frente a los problemas que el prelado considera necesario reformar. Don Cristóbal de Rojas y Sandoval (1571-1580), iniciado ya el Concilio de Trento, se distinguió en las diócesis por donde pasó por la cantidad y calidad de los sínodos que celebró en el intento de llevar a la práctica las normas establecidas en Trento. En Sevilla se conservan las actas de uno en 1572. Así mismo, aunque no se conozcan las actas, parece que celebró también sínodos en 1573 y 1575, cumpliendo con la normativa anual de sínodos diocesanos, según consta en libros manuscritos de la Biblioteca Capitular de Sevilla, aludiendo a las Respuestas dadas en el sínodo de 1573 y Normas acerca de los visitadores para la convocatoria del sínodo de 1575. Varios años después, el Cardenal Don Rodrigo de Castro, arzobispo de Sevilla (1581-1600), considerado el último obispo renacentista, convoca sínodo diocesano en 1586 con el fin de adentrarse en la reforma del clero y del pueblo cristiano, conforme a las normas que emanaban del Concilio de Trento. Así mismo, ya en el siglo XVII, Don Fernando Niño de Guevara, cardenal–arzobispo de Sevilla (1601-1609) convoca sínodo en 1604 con la misma finalidad que su predecesor, de cuyo sínodo de 1586 recoge buena parte de su contenido. Diego Ortiz de Zúñiga da noticia de otro sínodo en 1638, presidido por el cardenal–arzobispo de Sevilla Don Gaspar de Borja y Velasco (1632-1645), y en la última nota de la Razón sumaria de los Concilios celebrados en Sevilla de Cristóbal Báñez Salcedo, que inmediatamente veremos, se alude a que el arzobispo don Jaime de Palafox y Cardona tenía dispuesto en 1690 la celebración de otro, pero, si tales concilios provinciales tuvieron lugar, sus actas o no existen o nos son desconocidas. Basados en cronicones anteriores, libros de los siglos XVI y XVII aluden a otros muchos concilios y sínodos de estas dos etapas.

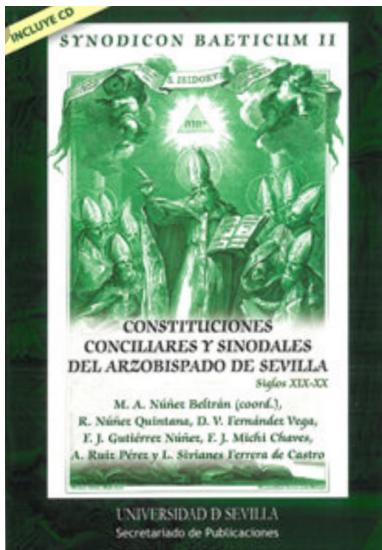
La tercera etapa comprendería, tras un salto de más de dos siglos, desde final del siglo XIX hasta la actualidad, en que se celebraron tres concilios provinciales y dos sínodos diocesanos. Se publicará en un segundo tomo del *Synodicon Baeticum*.

Se inicia con este tomo una serie de publicaciones que proyecta editar las constituciones sinodales de todas las diócesis andaluzas (“*Synodicon Baeticum*”), que dirige el profesor J. Sánchez Herrero. En este tomo se estudian y trasciben los concilios y sínodos que se celebraron desde la época hispánovisigoda hasta el siglo XVII, que son los siguientes: los concilios provinciales presididos por los obispos San Leandro y San Isidoro (años 590-619), el celebrado en 1490 por don Diego Hurtado de Mendoza, cardenal-arzobispo de Sevilla y, ya en los años del Antiguo Régimen, las Constituciones sinodales del arzobispo Diego de Deza (1512), las del arzobispo Cristóbal de Rojas y Sandoval (1572-1573), las del Cardenal Rodrigo de Castro, arzobispo de Sevilla (1586) y las de Fernando Niño de Guevara, cardenal-arzobispo de Sevilla (1609), añadiéndose algunos datos y noticias sobre algunos otros concilios provinciales y sínodos celebrados durante todos estos años de los que no se conservan sus constituciones o sólo algunos pequeños fragmentos de las mismas. Los textos íntegros de las citadas Constituciones se hallan en el CD que acompaña a libro.

En este libro, junto con las Introducciones, tanto de la colección como del presente tomo, se incluye la trascipción anotada de la *Razón sumaria de los Concilios celebrados en la ciudad de Sevilla*, de Cristóbal Báñez de Salcedo, del siglo XVII, cuyo texto inédito hasta ahora, se lleva por primera vez a la imprenta. Es indudable la inverosimilitud de la existencia de la mayor parte de los concilios o sínodos que en esta obra se citan, sacadas muchas de ellas de los “falsos cronicones”, pero también contiene noticias sobre aquellos que realmente se celebraron. Le siguen las respectivas introducciones y estudios de cada uno de las Constituciones trascritas, en las que se analizan las circunstancias de la convocatoria, se indican las copias que se conservan de las actas y la que se utiliza y se expone brevemente su contenido, así como las noticias sobre aquellos que tales Constituciones se han perdido y, finalmente, una relación de la bibliografía utilizada y un índice temático, onomástico y toponímico, que facilitará el estudio del rico contenido de esta colección de cánones de la iglesia de Sevilla.

A pesar de que los concilios y sínodos estaban dirigidos a dar respuesta a intereses y problemas de la provincia eclesiástica o de la diócesis de Sevilla, ya que en general desde antiguo el hecho de celebrar concilios provinciales y, posteriormente, sínodos respondió al propósito de aplicar, bien a la provincia eclesiástica bien a la diócesis, la legislación emitida para toda la Iglesia, los textos sinodales son por ello al mismo tiempo, como se podrá ver en cada uno de los que aquí se transcriben, testigos de la forma de vida de ciertos momentos históricos y trasmisores de su cultura. En la Península Ibérica tuvieron más importancia los sínodos que los concilios provinciales, sobre todo a partir del Concilio de Trento, tras el que claramente aumenta el número de sus celebraciones.





**Núñez Beltrán, M. A. (coord.).**  
**(2012). *Synodicon Baeticum II. Constituciones conciliares y sinodales del Arzobispado de Sevilla. Tomo II. Siglos XIX-XX*.** Sevilla: Universidad de Sevilla, 160 p. + 1 CD. ISBN 978-84-472-1406-8.

**Carlos José Romero Mensaque**  
UNED  
cromero@sevilla.uned.es

Segundo volumen del *Synodicon Baeticum*, coordinado en este caso por el profesor don Miguel Ángel Núñez, de la colección dirigida por el profesor don José Sánchez Herrero. Recopila en un CD las Constituciones de los Concilios y Sínodos de la Archidiócesis de Sevilla en los siglos XIX-XX y recoge en un libro introducciones generales y estudios sobre los mismos con un índice temático de gran utilidad.

Tras un largo período de más de 300 años, se inicia a final del siglo XIX una nueva y rica etapa en la celebración de Concilios Provinciales y Sínodos Diocesanos dentro de la archidiócesis de Sevilla. Coincide con un importante proceso de cambios ideológicos en la historia universal y española, de manera que puede afirmarse que estos Concilios y Sínodos se corresponde con hitos relevantes en el devenir histórico universal, a los que la Iglesia sevillana, siguiendo las pautas de la Iglesia universal, intenta dar respuesta con el fin de orientar a los católicos ante los grandes retos que la sociedad contemporánea presenta. Este volumen aborda el estudio de tres Concilios Provinciales y dos Sínodos Diocesanos de la archidiócesis de Sevilla. En 1893, el Cardenal Benito Sanz y Forés, en un concilio provincial, se plantea adaptar

a la archidiócesis la doctrina del Concilio Vaticano I. A comienzos del siglo XX, tras la publicación del Código de Derecho Canónico en 1917, un nuevo concilio en 1924, presidido por el cardenal Eustaquio Ilundain y Esteban, tiene como objetivo adecuar la vida y costumbres de la iglesia hispalense sobre la base del nuevo marco legislativo-organizativo eclesiástico. El cardenal Pedro Segura y Sáenz utilizará el sínodo diocesano en 1943 y el concilio provincial en 1944 como medios de fundamentación del nacionalcatolicismo instaurado en España tras la guerra civil. Finalmente, el cardenal José María Bueno Monreal, padre conciliar en el Concilio Vaticano II, apuesta de manera firme por la doctrina emanada de dicho concilio ecuménico, mediante la celebración de un sínodo en Sevilla en 1973, el primero en España tras el Vaticano II.

Mediante una rápida hojeada al contenido de los sínodos y concilios, puede comprobarse que las decisiones aprobadas (constituciones, decretos o compromisos) de estas asambleas eclesiásticas abarcan todos los ámbitos de la vida de la comunidad eclesial (doctrinales, institucionales, disciplinarios, litúrgicos, sacramentales, etc.). Sin embargo, el lenguaje y la organización interna de las determinaciones sinódico-conciliares manifiestan las peculiaridades y diferencias de las mismas. Todos, a excepción del Sínodo de 1973, continúan la tradición de los últimos sínodos renacentistas sevillanos en cuanto a distribución del contenido, estructura e, incluso, terminología. No obstante, se asemeja más a los sínodos anteriores el concilio provincial de 1893 en el que la exposición de los decretos es más amplia, concretando con mayor rigor las determinaciones, incluso con mayor amplitud de los apartados. El Concilio Provincial de 1924 divide el contenido doctrinal en cánones, apartados más concisos, reflejo claro de influencia del Código de Derecho Canónico. Lo mismo sucede con el Sínodo Diocesano de 1943 y el Concilio Provincial de 1944 con la salvedad que el nombre que se da a estas divisiones es de constituciones, en el primer caso, y decretos, en el segundo.

En cuanto al contenido doctrinal de las cuatro asambleas eclesiásticas susodichas no difiere en demasía, con las peculiaridades propias del momento histórico en el que se celebran. Todas ellas, en un marco encorsetado, orientan sobre la organización, disciplina y vida de los fieles, clero o laicado, insertados en la comunidad religiosa concreta o la parroquia, que, a su vez, se integran en la vida diocesana dirigida por el Obispo. En todos ellos se aprecia una visión tradicionalista y meramente condenatoria de las nuevas doctrinas e ideologías que aparecen y se desarrollan en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX.

El Sínodo Hispalense de 1973, empero, significa el inicio de una nueva era en la Iglesia diocesana. Desea afirmarlo desde la misma organización y estructura de las determinaciones, denominando compromisos a cada una de las decisiones que se toman. El proceso seguido en la celebración

del sínodo, estudiado en la introducción que se realiza sobre el mismo, con gran participación de clero y laicos así lo demuestra. Como anteriormente se afirmaba, pretende dar respuesta a los grandes retos que plantea el mundo actual, para lo cual utiliza un lenguaje más comprensible y cercano a los fieles a quienes va dirigido y que fueron protagonistas activos en su celebración. No se limita a establecer normas sobre los distintos aspectos organizativo-disciplinares, sino que orienta acerca de la conducta y espiritualidad desde la perspectiva de una Iglesia abierta y del compromiso del cristiano en el mundo.

En la confección de este libro han participado autores especialistas en la traducción del texto latino, en estudios históricos preliminares y análisis temáticos o en los contenidos doctrinales y su marco jurídico.

## **Autores**



## AURORES / AUTHORS

**Borghi, Beatrice.** Investigadora y profesora de Historia Medieval, Didáctica de la Historia y el Patrimonio e Historia del Mediterráneo en el Departamento de Ciencias de la Educación de Alma Mater Studiorum, Universidad de Bolonia (Italia). Sus intereses y sus estudios en el campo histórico van desde el tema de la peregrinación y sus manifestaciones en las tres grandes religiones monoteístas hasta el estudio de los estatutos medievales. En el campo de la enseñanza, aborda métodos, estrategias y herramientas para enseñar historia y educación al patrimonio y a la ciudadanía activa. Es cofundador del Centro Internacional de Didáctica de la Historia y el Patrimonio (DiPaSt) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bolonia

**Castillo Castañeda, Alberto.** Decano Académico de la Facultad de Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Asesor del Departamento Jurídico del Ejército en el área de Memoria Histórica y Contexto. Investigador Asociado del Instituto Complutense de Estudios Internacionales (España).

**Chakour, Toumader.** Profesora de la Universidad Ibn Tofail de Kenitra (Marruecos) y miembro del grupo de investigación Edición, Traducción y Estudio de Textos Árabes y Otras Lenguas Medio-Orientales (HUM-960 | Universidad de Sevilla).

**Cuesta Sáez de Tejada, José David.** Doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada. Profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Líneas de investigación: Ciberbullying.

**García-Pérez, Francisco F.** Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y doctor en Pedagogía por esta universidad. Ha participado en diversas investigaciones sobre formación del profesorado y es director de varias tesis doctorales relacionadas con la innovación educativa y la formación del profesorado en el área de Ciencias Sociales. Desarrolla líneas de investigación en el campo de la ciudad y la ciudadanía, especialmente en relación con la educación para la participación ciudadana, habiendo publicado libros y artículos sobre estas cuestiones. Forma parte de la Red IRES (<http://www.redires.net/>), red de profesores innovadores que tienen como referencia central la “investigación en la escuela”, y del colectivo Fedicaria (<http://www.fedicaria.org>), que propugna una didáctica crítica de las Ciencias Sociales.

**Izquierdo Rus, Tomás.** Doctor Internacional en Psicología y Ciencias de la Salud y Doctor en Pedagogía y Psicopedagogía por la Universidad de Granada. Profesor de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Líneas de Investigación: Métodos de Investigación en Psicología y Educación y Análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

**Janacua Benites, Jesús.** Licenciado en Psicología y Maestro en Filosofía de la Cultura por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Actualmente cursa el programa de doctorado en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana. Es docente adscrito en la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria.

**Kárpava, Alena.** Doctora en Paz, Conflictos y Democracia, Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada, España. Actualmente es profesora del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Líneas de investigación: procesos migratorios en el ámbito del estudio para la paz intercultural, educación social y filología hispánica.

**Martín-Cuadrado, Ana María.** Profesora del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, UNED, Facultad de Educación. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED, España; Directora Adjunta de Formación en el Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), UNED; Coordinadora Académica del Prácticum del Máster Oficial de Formación del Profesorado en ESO, Bachillerato, F.P. y Enseñanza de Idiomas.

**Martínez Heredia, Nazaret.** Doctoranda de la Universidad de Granada perteneciente al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Granada. En la actualidad es Becaria FPU del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y forma parte del Grupo de Investigación: Valores emergentes, Políticas sociales y Educación Social (HUM 580). Interesada en las líneas de investigación: educación en personas adultas y mayores, relaciones intergeneracionales, educación para la muerte desde la Pedagogía y la Educación Social

**Monasterio Astobiza, Aníbal.** Graduado en Filosofía por la Universidad de Deusto, Máster en Psicología Social por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y Doctor en Ciencias Cognitivas y Humanidades por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Actualmente es investigador posdoctoral del Gobierno Vasco, ILCLI, visitante académico en el Oxford-Uehiro Centre for Practical Ethics, University of Oxford y colaborador del IFS-CSIC. Investiga en la intersección de las ciencias cognitivas, biológicas y sociales y ha publicado sobre estos y otros temas. Sus áreas de especialización son la filosofía

de la ciencia cognitiva, concretamente la cognición social, historia de la psicología y neurociencia. Entre sus áreas de interés se encuentran la Bioética/Neuroética (tecnologías de biomejora, psicología moral, ética experimental), Filosofía de la Neurociencia (reduccionismo teórico), Neurofilosofía (evolución de la mente y cognición), Filosofía de la Psiquiatría (continuo nosológico, psicopatología), teoría de la acción/agencia, comportamiento animal colectivo, cooperación y altruismo

**Moreno-Fernández, Olga.** Diplomada en Magisterio, Educación Primaria (Universidad de Sevilla, España), Licenciada en Humanidades (Universidad Pablo de Olavide, España) y Doctora con mención internacional y Premio Extraordinario por la Universidad Pablo de Olavide (España). Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla (España).

**Muñoz Muñoz, Miguel Ángel.** Becario y Máster del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Líneas de investigación: Ciberbullying.

**Portillo Fernández, Jesús.** Doctor en Filología e investigador del Área de Lingüística en la Facultad de Filología en la Universidad de Sevilla. Miembro del Grupo de Investigación de Lógica, Lenguaje e Información de la Universidad de Sevilla (GILLIUS | HUM-609). Colaborador internacional en el Centro de Filosofía das Ciências da Universidade da Lisboa. Colaborador en el Centro Cervantes - Refranero multilingüe (CVC). Columnista en prensa digital sobre problemas humanos y concienciación social.

**Rolando Dondarini.** Profesor asociado de Historia Medieval en la Universidad de Bolonia (Italia), ha llevado a cabo investigaciones sobre el uso de fuentes de impuestos con herramientas informáticas para arrojar luz sobre aspectos demográficos y socioeconómicos. Estudia las relaciones políticas y sociales entre las ciudades dominantes y las comunidades locales y la gestión de bienes comunes. Para estudios sobre fuentes legales fundó el Comité Italiano de Estudios y Ediciones de las Fuentes Reguladoras que promovió diez conferencias nacionales y la publicación de los dos primeros volúmenes de la Bibliografía Estatutaria Italiana. La investigación historiográfica ha apoyado aquellos relacionados con la Didáctica de la Historia mediante el diseño del proyecto “Las raíces para volar” que desde 2002 involucra a cientos de profesores y miles de estudiantes de todos los niveles y en actividades de investigación e historia de aprendizaje para crear conciencia y responsabilidad según los objetivos de la Historia Pública.

**Salcedo Lobatón, Elizabeth.** Doctoranda de la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED (EIUNED), Departamento de Didáctica, Organización Escolar y

Didácticas Especiales, UNED, Facultad de Educación. Especialista en fortalecimiento de capacidades y gestión de políticas sociales. Se ha desempeñado en cargos directivos y de asesoría en órganos públicos, conduciendo políticas y programas de formación de capacidades y fortalecimiento institucional, (ONPE, MIMDES, CND, MINSA, PCM), en el marco de procesos de reforma estatal y modernización. Realiza investigación aplicada en áreas de política social, fortalecimiento institucional y desarrollo de capacidades. Se desempeña como consultora investigadora en organizaciones publicas (MEF, MIMP, RENIEC, PCM, MIDIS) y privadas (BM, GIZ, ALAC-YANACOCHA, MILPO, etc.), en áreas de gerencia de políticas y programas públicos. Docente en temas de desarrollo y gerencia social en la PUCP, y la Universidad ESAN. Gerente de Capacidad-Des.

**Tomás García, José.** Doctor en Historia del Arte (Universidad de Murcia, 2010), Licenciado en Historia del Arte (2005) y Filología Clásica (2010). Ha formado parte del Departamento de Historia del Arte en la Universidad de Murcia (2012-2015), y actualmente es becario postdoctoral FCT en el Instituto de História da Arte (FCSH/NOVA Lisboa) con un proyecto titulado “Visual Culture in Ancient Lusitania”, y Profesor Auxiliar Contratado del Dpto de História da Arte en la FCSH/NOVA impartiendo la asignatura “História da Arte da Antiguidade Clássica e Tardia em Portugal”. Desde el comienzo de su carrera investigadora se ha centrado en el estudio de las fuentes clásicas y su relación con la Historia del Arte, especialmente en la pintura. El resultado de estas investigaciones se ha visto materializado hasta el momento en varias monografías, artículos académicos y contribuciones a congresos.

**Criterios editoriales**

**Editorial Policy**



## Criterios editoriales

*Revista de Humanidades* es una publicación del Centro Asociado de la UNED en Sevilla. Tiene periodicidad anual y su objetivo principal es difundir estudios originales derivados de la investigación académica, reflexiones teóricas, debates especializados, traducciones, ensayos y reseñas críticas en torno a temas relacionados con los estudios humanísticos en general y con las áreas de antropología, arte, comunicación, educación, filosofía, historia, literatura y ciencia política en particular. *Revista de Humanidades* se adhiere a la política de *Open Access* -Declaración de Berlín, 2003- para contribuir a la accesibilidad y visibilidad del conocimiento (La UNED firmó dicha declaración el 12 de junio de 2006). *Revista de Humanidades* está dirigida a profesores, investigadores, estudiantes y estudiosos de las disciplinas o saberes que concurren en el amplio espectro de los estudios humanísticos.

### **Planteamientos generales:**

1. Todos los artículos que se entreguen para su posible publicación deberán ser de carácter eminentemente científico. Por la naturaleza de la revista, no se aceptarán artículos de género periodístico o comentarios generales sobre algún tema. Los artículos deberán seguir el modelo de redacción IMRyD (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión o Conclusiones).
2. Deben ser originales y no haber sido publicados con anterioridad, así como no estar pendientes al mismo tiempo a dictamen de cualquier otra publicación.
3. Se aceptan trabajos en los idiomas: español e inglés.
4. La recepción de un trabajo no implica su aceptación para ser publicado.
5. Las colaboraciones son sometidas, en primera instancia, a un dictamen editorial, que consistirá en verificar que el trabajo esté relacionado con la temática de la revista y que cumple con todos y cada uno de los parámetros establecidos por la revista.
6. Todos los artículos serán sometidos a un proceso de dictamen por pares académicos bajo la modalidad de dobles ciegos a cargo de dos miembros de la cartera de evaluadores de la revista, la cual está compuesta por prestigiosos académicos de instituciones nacionales e internacionales.
7. Los trabajos serán siempre sometidos al dictamen de evaluadores externos a la institución de adscripción de los autores.
8. Las posibles resoluciones del proceso de evaluación serán: aprobado para publicar sin cambios, aprobado para publicar cuando se hayan realizado correcciones menores o rechazado.

9. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un tercer dictamen, el cual será definitivo.
10. Los resultados de los dictámenes son inapelables.
11. Los evaluadores son los únicos responsables de revisar los cambios realizados en el caso de resultados sujetos a correcciones.
12. El autor dispondrá de treinta días naturales como límite para hacer las correcciones recomendadas.
13. Los procesos de dictamen están determinados por el número de artículos en lista de espera. La coordinación editorial de la revista informará a cada uno de los autores del avance de su trabajo en el proceso de evaluación y edición.
14. Cada número de la revista incluirá ocho artículos que en el momento del cierre de edición cuenten con la aprobación de por lo menos dos árbitros o evaluadores. No obstante, con el fin de dar una mejor composición temática a cada número, *Revista de Humanidades* se reserva el derecho de adelantar o posponer los artículos aceptados.
15. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
16. Todo caso no previsto será resuelto por el comité de redacción de la revista.
17. Todas las colaboraciones deberán entregarse en archivo electrónico a través de correo electrónico, en procesador *Word*, sin ningún tipo de formato.
18. En la portada del trabajo deberá aparecer el nombre completo del autor(es) o la forma de autor y la institución con la que deberá aparecer el artículo una vez aprobado.
19. Las siglas deben ir desarrolladas la primera vez que aparezcan en el texto, en la bibliografía, en los cuadros, tablas y gráficos. Por ejemplo, en el texto la primera vez deberá escribirse: Archivo General de Indias, posteriormente: AGI.
20. Al final del trabajo el/los autores deberán colocar una breve ficha curricular con los siguientes elementos: máximo grado académico, institución y dependencia donde trabaja, país, líneas de investigación, últimas tres publicaciones, correo electrónico, dirección postal, teléfono y fax.
21. Los autores podrán usar el material de su artículo en otros trabajos o textos publicados por ellos con la condición de citar a *Revista de Humanidades* como la fuente original de los textos.

## Para artículos:

1. La estructura mínima del artículo incluirá una introducción que refleje con claridad los antecedentes del trabajo, su desarrollo y conclusiones.
2. Sólo se aceptarán artículos presentados por un máximo de seis autores con una extensión de 7.000 a 10.000 palabras, incluyendo gráficos, tablas, notas a pie de página y bibliografía, con un interlineado de 1.5 a 12 puntos, en tipografía Times New Roman.
3. Deben tener un título descriptivo tanto en español como en inglés de preferencia breve (no más de 12 palabras) que refiera claramente el contenido.
4. Es imprescindible entregar un resumen de una extensión de entre 100 y 150 palabras, además de anexar cinco palabras clave del texto, todo en el idioma de origen del artículo y en inglés. El resumen debe contener información concisa acerca del contenido (principales resultados, método y conclusiones).
5. Los títulos y subtítulos deberán diferenciarse entre sí; para ello se recomienda el uso del sistema decimal.
6. Las ilustraciones (mapas, cuadros, tablas y gráficos) serán las estrictamente necesarias y deberán explicarse por sí solas sin tener que recurrir al texto para su comprensión.
7. Los formatos para las imágenes (mapas, figuras) deberán ser JPG; puesto que la revista se imprime a una sola tinta deben procesarse en escala de grises (blanco y negro), sin ningún tipo de resaltado o textura. Asimismo, los diagramas o esquemas no deben ser copia de Internet. En el caso de aquellas que contengan datos, cifras y/o texto, deberán enviarse en el formato original en el cual fueron creadas, o en su defecto en algún formato de hoja de cálculo preferiblemente Microsoft Excel. Para el caso de las tablas y cuadros se recomienda que la información estadística manejada sea lo más concisa posible.
8. Por política editorial, la revista se reserva el derecho de publicar ilustraciones demasiado amplias.
9. Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, es decir, han de servir para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar las fuentes bibliográficas, ya que para eso está la bibliografía.
10. Las citas deberán usar el sistema Harvard-Asociación Americana de Psicología (APA), de acuerdo con los siguientes ejemplos:
  - Cuando se haga referencia de manera general a una obra, se escribirá el apellido del autor, el año de edición y el número de página, dentro de un paréntesis:

(Amador, 2002: 39), o en el caso de dos autores (Cruz y García, 1998: 56); si son más de dos autores se anotará (Sánchez *et al.*, 2003).

- En el caso de utilizarse obras del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán alfabéticamente y se les distinguirá con una letra minúscula después del año:

“En los últimos diez años, la población inmigrante en España se ha multiplicado por siete” (Cárdenas, 2008a: 120).

“Las mujeres inmigrantes son el colectivo que posee mayores tasas de empleo a tiempo parcial” (Cárdenas, 2008b: 100).

11. La bibliografía deberá contener las referencias completas de las obras de los autores que se citen en el cuerpo del texto, sin agregar otras que no sean citadas, y se debe evitar que las autocitas superen el 30% del total.
12. La bibliografía debe estar escrita en el mismo sistema, ordenada alfabética y cronológicamente según corresponda. No usar mayúsculas continuas. Los apellidos y nombres de los autores deben estar completos, es decir, no deben anotarse sólo abreviaturas. Véanse los siguientes ejemplos:

- Para libros:

Romero, Carlos José (2004). *El rosario en Sevilla: devoción, rosarios públicos y hermandades (siglos XV -XXI)*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, Delegación de Fiestas Mayores.

García, Antonio y Hernández, Teresa (2004). *Crítica literaria: iniciación al estudio de la literatura*. Madrid: Cátedra.

- Para revistas o capítulos de libros:

Monreal, M<sup>a</sup> Carmen y Amador, Luis (2002). La Unión Europea ante la educación a distancia (no presencial). *Eúphoros*, n. 4, p. 207-216.

Domínguez, Antonio (1996). Las probanzas de limpieza de sangre y los albítares de Sevilla. En: Checa, José. y Álvarez, Joaquín (coord.). *El siglo que llaman ilustrado: homenaje a Francisco Aguilar Piñal*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, p. 285-288.

- Para referencias a sitios web se indicará la ruta completa del trabajo señalando la fecha de consulta:

Castilla, Carmen (1999). De neófitos a iniciados: el movimiento neocatecumenal y sus ritos de admisión. *Gaceta de Antropología [en línea]*, núm. 15, texto 15-4. Disponible en:

<<http://www.ugr.es/local/pwlac/Welcome1999.html>> [Consulta: 30 diciembre 2006]

### **Para reseñas:**

1. Las reseñas deberán ser revisiones críticas de libros relacionados con el estudio de las ciencias sociales, que hayan sido publicados como máximo el año previo a la fecha de publicación en la revista, cuyo título será distinto al de la propia reseña, la cual tendrá como extensión un mínimo de 1.500 palabras y un máximo de 3.500 palabras.
2. Anexo a la reseña se deberá enviar la portada del libro en formato JPG a 300 dpi e incluir los siguientes datos (título, autor, año, editorial, país, número de páginas y número ISBN).
3. Las reseñas serán seleccionadas por el consejo de redacción, teniendo en cuenta su calidad y actualidad.

### **Envío de trabajos:**

*Revista de Humanidades*  
UNED. Centro Asociado de Sevilla  
Avda. San Juan de la Cruz, núm. 40  
41006 Sevilla (España)  
Teléfono: (+34) 954 12 95 90  
Fax: (+34) 954 12 95 91  
Correo-e: [rdh@sevilla.uned.es](mailto:rdh@sevilla.uned.es)  
<http://www.revistadehumanidades.com>



## **Editorial policy**

*Revista de Humanidades (Journal of Humanities)* is an annual journal published by the Associated Centre of the Open University in Seville. Its purpose is to disclose findings generated by investigations, theoretical reflections, specialized debates, translations, essays, and critical reviews on topics related to humanistic studies in general, and associated with Anthropology, Art, literature, Communication, Education, Philosophy, History and Politics studies in particular. *Revista de Humanidades* adheres to the policy of *Open Access* -Berlin Declaration, 2003- to contribute to the accessibility and visibility of knowledge (UNED signed the declaration on 12.06.2006). *Revista de Humanidades* is directed towards professors, researchers, students, and scholars within the disciplines or knowledge areas which comprise the ample spectrum of humanistic studies, but also to other readers with an affinity for the scholarly topics compiled in each volume.

### **General guidelines:**

1. All articles submitted for possible publication must be entirely academic; because of the nature of the journal, journalistic articles or general commentaries on any topic will not be accepted. The IMRAD structure is recommended for the structure of a scientific journal article of the original research type. IMRAD is an acronym for introduction, methods, results, and discussion o conclusions.
2. The articles must be original and unpublished and must not be submitted to any other printed media at the same time.
3. Articles are accepted in the languages of Spanish and English.
4. The submission of an article does not imply that it will be accepted for publication.
5. First, all articles are submitted to an editorial review, which consists of verifying that the content is relevant to the journal's subject matter and that the article is in compliance with all the established guidelines.
6. All articles will then be submitted to an external, double-blind review performed by two members of the journal's panel of reviewers, which is composed of prestigious academics holding positions at national and international institutions.
7. Articles will always be reviewed by referees with no affiliation to the institution of the author(s).
8. The results of the review will be one of the following: approved for publication with no changes, approved for publication once minor corrections are made, or declined.

9. In the case that reviewers disagree, the article will be sent to a third reviewer, whose decision will be definitive.
10. Results of the review may not be appealed.
11. The reviewers are the only individuals responsible for reviewing the changes they have requested of the author(s).
12. The author(s) have thirty calendar days to make any requested changes.
13. The speed of the review process will depend on the number of articles awaiting review. The editorial board of the journal will inform each of the authors about the progress of their work in the review and publishing process.
14. Every issue of the journal will be comprised of 8 articles which, at the edition deadline, have the approval of at least two referees or reviewers. Nonetheless, in order to achieve thematic coherence of an issue, *Revista de Humanidades* reserves the right to advance or postpone any accepted articles.
15. The editorial board of the journal reserves the right to carry out any editorial or stylistic amends that it deems necessary to improve the text.
16. Any case not considered in these guidelines will be resolved by the journal's editorial board.
17. All submissions must be delivered as an electronic file, plain text Microsoft Word, via e-mail.
18. On the first page the name(s) of the author(s) and their institutions must be stated in the form in which they should appear once the article is published.
19. Acronyms must be written out fully the first time they appear in the text, bibliography, tables, charts and graphs. For instance, in the text, the first time it must be written: World Health Organization, then subsequently: WHO.
20. At the end of the article the author(s) must include a brief bio-sketch with the following elements: current academic degree, institution and place of work, country, research lines, last three publications, e-mail address, postal address, telephone and fax numbers.
21. The authors may use material from their article in other works or papers they publish, on the condition that *Revista de Humanidades* must be cited as the original source for the quotations.

**For the articles:**

1. Articles must include an introduction that clearly states the background of the work, its development and conclusions.
2. *Revista de Humanidades* only accepts articles with no more than six authors and with a length of between 7.000 and 10.000 words, including graphs, tables, footnotes and bibliography, on letter size page (A4), with a line spacing of 1.5, and a font of 12-point size Times New Roman.
3. Articles must bear a descriptive title, both in Spanish and English; preferably brief (no more than 12 words) which clearly depicts the content.
4. Articles must be preceded by an abstract, of between 100 and 150 words, as well as five key words for the text; both in the original language of the text and in English. The abstract must contain concise information on the content (main results, method and conclusions).
5. The titles and subtitles must be distinguishable; use of the decimal system is recommended.
6. Illustrations (maps, charts, tables, graphs) should only be included when strictly necessary and must be self-explanatory, not requiring additional text to explain them. In tables and charts, statistical information should be presented in the most concise manner possible.
7. The format of images (maps and figures) must be JPG. Since the journal is printed in only one color, they must be in greyscale, with no highlights or textures whatsoever. Diagrams or pictures may not be copied from the Internet. Images containing data, numbers and/or text should be sent in the original format in which they were created, or in the form of a spreadsheet, preferably using Microsoft Excel.
8. Due to editorial policies, the journal reserves the right not to publish excessively large illustrations.
9. Footnotes shall be used solely to clarify, explain, broaden, or illustrate the main text, and not to indicate bibliographic sources, as the bibliography serves this purpose.
10. Citations must follow the Harvard-APA system, in accordance with the following examples:
  - When a work is referred to in a general manner, the surname of the author, publication year and page number shall be written in brackets: (Amador, 2002: 39), or in the case of two authors (Cruz and García: 1998: 56); if there are more than two authors it will be (Sánchez *et al.*, 2003).
  - In the case of using works by the same author published in the same

year, they will be alphabetically ordered and will be distinguished with a small letter after the year:

“In the past ten years, the immigrant population in Spain has increased sevenfold” (Cárdenas, 2008a: 120).

“Immigrant women are the group that has higher rates of part-time employment” (Cárdenas, 2008b: 100).

11. Bibliographies must contain the complete references of all works cited in the text and no works not cited in the text. Works by the author(s) of the article must not comprise more than 30 percent of the total bibliography.
12. Bibliographical citations must be written consistently with the same system, alphabetically and chronologically ordered as necessary. Continual capitals letters should not be used. The surnames and given names of the authors must be fully stated, i.e., with no abbreviations. See the following examples:

– For books:

Romero, Carlos José (2004). *El rosario en Sevilla: devoción, rosarios públicos y hermandades (siglos XVI-XXI)*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, Delegación de Fiestas Mayores.

García, Antonio and Hernández, Teresa (2004). *Crítica literaria: iniciación al estudio de la literatura*. Madrid: Cátedra.

– For journals or book chapters:

Monreal, María Carmen and Amador, Luis (2002). La Unión Europea ante la educación a distancia (no presencial). *Eúphoros*, n. 4, p. 207-216.

Domínguez, Antonio (1996). Las probanzas de limpieza de sangre y los albéitares de Sevilla. In: Checa, José. y Álvarez, Joaquín (coord.). *El siglo que llaman ilustrado: homenaje a Francisco Aguilar Piñal*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, p. 285-288.

– Citations to websites must include the full URL and the retrieval date:

Castilla, Carmen (1999). De neófitos a iniciados: el movimiento neocatecumenal y sus ritos de admisión. *Gaceta de Antropología [online]*, n. 15, text 15-4. Available at:

<<http://www.ugr.es/local/pwlac/Welcome1999.html>> [December 30, 2006]

**For book reviews:**

1. Reviews must be critical reviews of books related to the study of social sciences or humanities that have been published within the previous calendar year. The title of the review must be different from the book itself. Reviews must be between 1.500-3.500 words long, in page format A4, with a line spacing of 1.5, and a font of 12-point size Times New Roman.
2. An illustration of the front cover of the book must be sent along with the review, in JPG format at 300 DPI. Additionally, the following data must be provided: book title, author, year, publisher, country, number of pages and ISBN number).
3. Reviews will be selected by the editorial board, taking into account their quality and relevance.

**For submission of articles and reviews contact:**

*Revista de Humanidades*  
UNED. Centro Asociado de Sevilla  
Avda. San Juan de la Cruz, núm. 40  
41006 Sevilla (España)  
Teléfono: (+34) 954 12 95 90  
Fax: (+34) 954 12 95 91  
Correo-e: [rdh@sevilla.uned.es](mailto:rdh@sevilla.uned.es)  
<http://www.revistadehumanidades.com>

