

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
Calle Jericó, 10
41007 Sevilla (España)
Teléfono: (+34) 954 12 95 90 / Fax: (+34) 954 12 95 91
Correo-e: rdh@sevilla.uned.es
<http://revistas.uned.es/index.php/rdh>

Consejo Editorial / Editorial Board

Dirección Editor

Fernando López Luna (UNED, España)

Directores asociados Assistants Editors

Rafael Cid-Rodríguez (UNED, España), José Domínguez León (UNED, España)

Secretario de Redacción Editorial Secretary

Eladio Bodas González (UNED, España)

Consejo de Redacción Editorial Staff

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^a 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 Veiguera Fernández (UNED, España).

Consejo Asesor Board of Consulting Editors

Internacional / International: 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 Paris, Francia), Amanda Wunder (Lehman College, Estados Unidos)

Nacional / National: Carlos Barros Guimeráns (Universidade 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 (Universidade de Santiago de Compostela, España), Aurelia Martín Casares (Universidad de Granada, España), María Luz Puente 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
Calle Jericó, núm. 10, 41007 Sevilla (España)

© de los textos los autores

ISSN: 1130-5029

Depósito Legal: SE-775-1988

Maquetación y producción: Fénix Editora

www.fenixeditora.com

RdH: Revista de Humanidades

ISSN 1130-5029

E-ISSN 2340-8995

Nº 37 (2019)

ÍNDICE

Artículos

- 101 kilómetros en 24 horas y los espíritus legionarios: una ocasión para pensarnos
Ángel Acuña Delgado 11
- La brujería en la narrativa histórica española contemporánea (desde 1970 hasta la actualidad)
Eva Lara Alberola 35
- Mujer y cimarronaje en la región histórica de Vueltabajo, Cuba-(1790-1850)
Jorge Freddy Ramírez Pérez, Pedro Luis Hernández Pérez y Silfredo Rodríguez Basso 73
- La clasificación de las ciencias desde la filosofía del cierre categorial
David Alvargonzález 99
- La Prevención del VIH/SIDA en la formación universitaria de los futuros educadores
Carmen María Aránzazu Cejudo Cortés y Celia Corchuelo Fernández ... 127
- Formación inicial del maestro y competencia gramatical para su práctica docente
Rafael Jiménez Fernández, Manuel Francisco Romero Oliva y Hugo Heredia Ponce 151
- Nación, mito e historia: la Guerra Hispano-Cubano-Norteamericana en el cine
Santiago Juan-Navarro 179
- ¿Ayudan los libros de texto a comprender la realidad fluvial de la ciudad?
Agustín Cuello Gijón y Francisco F. García Pérez 209

Lo torcido ante todo lo recto: diálogo con Werner Hamacher <i>Zoltán Kulcsár-Szabó; Tamás Lénárt y Werner Hamacher</i>	235
---	-----

Reseñas bibliográficas

Amor con muchos matices y variantes: nuevo poemario de Concha Ortega <i>Miguel Cruz Giráldez</i>	255
---	-----

Un nuevo enfoque sobre la cultura y la literatura del medio siglo a través del estudio de la literatura del yo <i>Adrián Ramírez Riaño</i>	261
---	-----

<i>Autores</i>	267
----------------------	-----

<i>Criterios editoriales</i>	273
------------------------------------	-----

RdH: Revista de Humanidades

ISSN 1130-5029

E-ISSN 2340-8995

N° 37 (2019)

CONTENTS

Articles

- 101 kilometers in 24 hours and the legionary spirits: an occasion to think about us
Ángel Acuña Delgado 11
- Witchcraft in Contemporary Historical Spanish Narrative (until 1970 to the present time)
Eva Lara Alberola 35
- Woman and cimarronaje in the historical region of Vueltabajo, Cuba (1790-1850)
Jorge Freddy Ramirez Pérez, Pedro Luis Hernández Pérez y Silfredo Rodríguez Basso 73
- The classification of sciences from the categorial closure philosophy
David Alvargonzález 99
- The prevention of HIV/AIDS in the university training of teachers and social educators
Carmen María Aránzazu Cejudo Cortés y Celia Corchuelo Fernández ... 127
- School Teachers Trainees and the Grammatical Competence for their Teaching Practice
Rafael Jiménez Fernández, Manuel Francisco Romero Oliva y Hugo Heredia Ponce 151
- Nation, Myth and History: the Spanish-Cuban-American War in the Cinema
Santiago Juan-Navarro 179
- Do textbooks help to understand the fluvial reality of the city?
Agustín Cuello Gijón y Francisco F. García Pérez 209

The twisted before everything straight: dialogue with Werner Hamacher <i>Zoltán Kulcsár-Szabó; Tamás Lénárt y Werner Hamacher</i>	234
--	-----

Book Reviews

Love with many nuances and variants: new poems by Concha Ortega <i>Miguel Cruz Giráldez</i>	255
--	-----

A New Approach to Culture and Literature of the Second Half of the 20th Century through the Analysis of Self-Literature <i>Adrián Ramírez Riaño</i>	261
---	-----

Authors	267
----------------------	-----

Editorial Policy	273
-------------------------------	-----

101 kilómetros en 24 horas y los espíritus legionarios: una ocasión para pensarnos

Ángel Acuña Delgado
Universidad de Granada (España)

101 kilómetros en 24 horas y los espíritus legionarios: una ocasión para pensarnos

101 kilometers in 24 hours and the legionary spirits: an occasion to think about us

Ángel Acuña Delgado

Universidad de Granada (España)

acuna@ugr.es

Fecha de recepción: 14 de diciembre de 2018

Fecha de aceptación: 24 de abril de 2019

Resumen

Entre las muchas carreras ultra largas que tienen lugar dentro del panorama español, los 101 kilómetros en 24 horas de Ronda organizados por La Legión (cuerpo especializado del ejército español) se han consolidado como una de las más emblemáticas y singulares. Cumplidos ya los 20 años de historia, el éxito de participación y la expectación que genera la convierten en un fenómeno social que sobrepasa la esfera de lo deportivo.

Contrastando la experiencia práctica y el material etnográfico producido en 1999 y 2000, con la revisión histórica y al análisis de contenido del material obtenido de la literatura e Internet en 2016 y 2017, respondemos aquí a cómo los denominados “espíritus legionarios” son gestionados por los organizadores en la carrera para hablar de sí mismos, y cómo éstos cobran sentido para los participantes del evento.

Palabras clave: Ultramaratón; 101 kilómetros; Símbolos; Identidad; Ideología; Sociedad.

Abstract

Among the many ultra long races that take place within the Spanish panorama, the 101 kilometers in 24 hours of Ronda, organized by the Legion (specialized group of the Spanish army), have been consolidated as one of the most emblematic and singular ones. Once the 20 years of history have been fulfilled, the success in participation and expectation that generates, make it a social phenomenon that exceeds the sportive aspects.

Checking the practical experience and the ethnographic information produced in 1999 and 2000, attached to the historical review and the analysis of literature and Internet data collected between 2016 and 2017, we try to respond here how the named “legionary spirits” are managed by the organizers in the race to talk about themselves, and how it make sense for the participants of the event.

Keywords: Ultra marathon; 101 kilometers; Symbols; Identity; Ideology; Society.

1. INTRODUCCIÓN

El afán por superar límites, ya sean del conocimiento o de las capacidades físicas, ha sido y es una constante en la historia humana. Así como el deseo personal de hacer algo inequívoco de lo que sentirse orgulloso y ser reconocido y recordado por la sociedad. Distinguirse como buen estudiante en el instituto, como excelente mecánico de coches, como honesto constructor de viviendas, recibir un galardón que premie el ingenio literario o la excelencia en un deporte de competición, satisface la imagen que uno pueda tener de sí mismo.

En la sociedad actual, no por ser de masas, la inquietud por la distinción ha disminuido, tal vez sea precisamente esa vida anónima entre tanta gente lo que mueva a muchos a crear o adscribirse a grupos de afinidad para compartir una cierta estética corporal, forma de alimentación, estilo musical, adhesión a un club deportivo, o bien integrar grupos de *wasap* con los que conversar o páginas de Internet con las que mostrarse ante el mundo de manera virtual.

La actividad deportiva se ha convertido también en nuestro tiempo en un claro signo de distinción individual y colectiva para sus practicantes. Dentro de ella las carreras ultra largas y concretamente las ultra maratones, por el auge que han cobrado en poco tiempo, el crecimiento exponencial de este tipo de eventos y la gran cantidad de participantes que convoca, constituye todo un fenómeno social cuyas implicaciones y consecuencias sobrepasan el mero hecho deportivo. Independientemente del efecto que este tipo de prácticas, que se mueve en el extremo de lo soportable, tenga para la salud, en lo que no vamos a entrar, lo cierto es que las ultra maratones son buenas para pensar y es lo que haremos aquí desde la óptica socio-cultural.

Entre las muchas carreras ultra largas que tienen lugar dentro del panorama español, los 101 kilómetros en 24 horas de Ronda organizadas por La Legión (cuerpo especializado del ejército español) se han consolidado como una de las más emblemáticas y singulares. Cumplidos ya los 20 años de historia, el éxito de participación y la expectación que genera la convierten en un fenómeno social, esperado cada año con impaciencia entre sus seguidores y de gran impacto en la comarca donde se realiza.

Contrastando la experiencia práctica y el material etnográfico producido en 1999 y 2000, con la revisión histórica y al análisis de contenido del material obtenido de la literatura e Internet en 2016 y 2017, a lo que se suma un par de entrevistas a corredores, respondemos aquí a cómo los denominados “espíritus legionarios” son gestionados en la carrera por los organizadores para hablar de ellos mismos, y cómo éstos cobran valor para los participantes del evento. Aspectos que mantienen una estrecha relación con las transformaciones simbólicas y el carácter pragmático en la búsqueda de sentidos.

La metodología empleada fue esencialmente etnográfica, aunque conjugamos técnicas cualitativas y cuantitativas. Participé en los 101 kilómetros en 24 horas con

bicicleta de montaña en la 5ª edición de 1999 y posteriormente como observador externo en la 6ª del 2000. La observación sistemática, desde dentro de la carrera el primer año y desde fuera el segundo, junto con las conversaciones informales en el escenario del evento, fueron los recursos principales. Los datos obtenidos de primera mano sobre el terreno desde la experiencia práctica, fueron registrados de manera sistemática en un diario de campo para su posterior análisis.

A ello se unió las entrevistas realizadas a cinco miembros destacados de la organización (todos hombres), entre los que destaca el organizador e ideólogo principal de la misma, y una encuesta a 84 participantes, 46 de ellos corredores – marchadores y 38 ciclistas de montaña. Las entrevistas fueron semiestructuradas y de carácter abierto, de modo que tras conocer la filiación y el perfil socio-demográfico general de cada uno de ellos, respondieron a dos bloques de preguntas: El primero referido a la historia de la carrera en sus cuatro ediciones previas, a fin de saber cómo y de quién surgió la idea, qué sentido se le quiso dar, cómo ha evolucionado la participación, y qué problemas y anécdotas destacables se han venido sucediendo. El segundo bloque de preguntas se focalizó sobre la quinta edición del evento, para conocer todos los detalles acerca del complejo dispositivo organizativo (material y humano), la estructura y dinámica de la carrera, los percances sufridos, así como sus impresiones acerca de las actitudes y comportamientos de los corredores y del público asistente.

La encuesta pasada en papel a los corredores/as participantes, después de terminar la prueba, además de los primeros datos de identificación sociodemográfica (edad, sexo, lugar de procedencia, nivel de estudios, ocupación o profesión), contenían una batería de preguntas para responder de manera abierta con extensión limitada, a aspectos tales como el empleo del tiempo libre, la práctica deportiva, la participación en maratones y ultramaratones, los motivos para correr los 101 kilómetros, y las sensaciones que le provoca. Las respuestas abiertas fueron en primer lugar clasificadas por categorías. Seguidamente los datos registrados fueron procesados estadísticamente para obtener las medias y grados de frecuencias de las respuestas.

Pasado el tiempo seguimos la evolución de esta prueba a través de Internet, especialmente en las dos últimas ediciones de 2016 y 2017, revisando gran cantidad de material audiovisual y escrito donde aparecen numerosos testimonios de corredores y organizadores. De entre todo, la Web oficial de estos últimos (<http://www.lalegion101.com/#/home>) cobró especial interés, así como los testimonios registrados en el libro “Ronda 101 – XX Edición. La mítica carrera de La Legión a través de 101 historias contadas por sus protagonistas” (La Legión, 2017), editado con motivo de XX aniversario de la prueba.

El análisis retrospectivo de las primeras ediciones se conjugó con el reciente de las últimas para obtener una visión evolutiva del acontecimiento, teniendo en cuenta que los datos de las primeras fueron producidos sobre el mismo escenario de la acción, y los de las últimas a través de medios indirectos.

Aclarado hasta aquí cuál es el tema objeto de estudio, los objetivos perseguidos y la metodología empleada, la estructura del texto que aparece a continuación desarrolla en primer lugar el estado de las ultra maratones modernas en algunos aspectos de interés. Seguidamente entramos a describir la historia, el recorrido y el nivel participativo de los 101 kilómetros en 24 horas, para luego analizar y discutir los resultados de la investigación en base a los dos aspectos claves a considerar: el primero centrado en los organizadores y el segundo en los participantes. Las conclusiones finales completarán el trabajo que quedará cerrado con la bibliografía citada.

2. LAS MODERNAS ULTRA MARATONES

A lo largo del siglo XX el o la maratón ha sido la carrera de resistencia más prestigiosa y conocida. Con una distancia de 42 kilómetros y 195 metros, en honor al mito griego se incorporó al programa de los Juegos Olímpicos de Atenas en 1986. Carrera masculina hasta la década de 1970 que comenzaron a incorporarse mujeres. La modalidad femenina de maratón fue incluida por primera vez en los Juegos Olímpicos de Los Ángeles 1984. Carrera, no obstante, que a pesar del enorme esfuerzo que exige se ha popularizado bastante, como lo muestra el alto grado de participación y expectación que acumula. Además de ella, la media maratón, el raid de montaña, el triatlón (prueba combinada con bicicleta y natación) o la ultra maratón, atraen la atención de quienes por distintos motivos se interesan por la resistencia en carrera.

En la actualidad dentro del deporte de competición o de recreo la carrera de largo recorrido acapara cada vez más interés en el panorama mundial, a la vista del crecimiento experimentado en sus practicantes y del enorme número de pruebas que aparecen año tras año en distintos lugares del mundo con solución de continuidad.

Pero la maratón ya ha dejado de ser la carrera donde los más exigentes con la búsqueda de límites a la resistencia física se ponen a prueba. Popularizada la mítica carrera de algo más de 42 kilómetros, hecha posible por la inmensa mayoría de quienes se lo proponen que, cubierto el reto de llegar a la meta ponen el objetivo en lograrlo en menos tiempo; hay quienes desean ampliar la distancia y continuar poniendo a prueba su capacidad de resistencia. La superación de límites, en cualquier sentido, ha sido y es una constante en la historia de la humanidad y con este tipo de carreras se puede aspirar a superar los límites de otros y los de uno mismo.¹

Por definición, ultra maratón es toda carrera pedestre que supere los 42,195 kilómetros de una maratón clásica o, de otro modo, las seis horas de duración como mínimo. Se pueden limitar por tanto en razón al espacio o al tiempo. Con frecuencia las distancias estándares más usadas son los 50 kilómetros, 100 kilómetros, 50 millas

1 El estimulante libro “Nacidos para correr” (Mcdougall, 2011) posiblemente ha consolidado la afición de muchos por las carreras de largas distancias y atraídos a otros muchos a hacerlo.

y 100 millas, aunque también las hay que cubren por etapas distancias de hasta 1.000 kilómetros y 3.100 millas². En cuanto al tiempo las más frecuentes son de 6, 12, 24, 48, 72 horas; y por etapas de 6 y 10 días. (Knechtle y Nikolaidis, 2015).

La Asociación Internacional de Ultra Corredores (IAU) organiza los campeonatos mundiales de varias distancias, incluyendo 50 kilómetros (31 millas), 100 kilómetros (62 millas), 24 horas y ultra carreras por trail, que son reconocidos por la Asociación Internacional de Federaciones de Atletismo (IAAF), entidad que regula el atletismo en el mundo. (<http://www.iau-ultramarathon.org/>).

En España son más de 100 las ultra maratones que se celebran a lo largo del año repartidas por toda la geografía. 40 de ellas alcanzan o sobrepasan los 100 kilómetros, y la cuota de participación es muy normal que se complete e incluso que en algunos casos se genere una larga lista de espera (caso de los 101 kilómetros en 24 horas de Ronda), lo cual ofrece una idea de la vigencia y pujanza de estas carreras.

El interés por participar en ultra maratones ha ido en paralelo al interés científico por ampliar los límites del conocimiento sobre las mismas, y es mucho lo que sabemos sobre ellas desde distintos puntos de vista. Especialmente abundan los estudios sobre programas de preparación física específica, niveles de rendimiento según distintas variables, fisiología del ejercicio, nutrición, biomecánica de la carrera, caracterización antropométrica de los corredores, adaptación del calzado, etc., en lo que no vamos a entrar por quedar fuera del propósito de este trabajo. El componente social y cultural, sin embargo, la atención al contexto local y global en donde se desarrollan estos eventos, se encuentra bastante descuidado en la investigación científica. Aunque son también abundantes los que centran su atención en aspectos psicológicos y demográficos relacionados con quienes corren.

En ese sentido destacan los trabajos que ponen énfasis en la participación por género. Hoffman y Fogard (2012) en base a las 489 encuestas realizadas sobre 674 corredores participantes en dos de las ultra maratones de más de 100 millas en América del Norte, observan que la edad media de participación fue de 44.5 años (rango entre 20 y 72), mayoritariamente hombres (80.2%), casados (70.1%), y de educación superior (licenciados). La participación de mujeres en esas carreras pasó de ser prácticamente ninguna a finales de los años setenta a casi el 20% a partir de 2004 (Hoffman, Ong y Wang, 2010). Para romper con el viejo mito de que las carreras ultra largas es solo cosa de hombres, Fonseca-Engelhardt et al (2013) informan cómo en dos de las ultra maratones más exigentes del mundo la participación femenina, con tendencia ascendente entre el 2000 y 2012, creció hasta el 21.5% en la Badwater de USA (217 kilómetros) y hasta el 10,8% en la Spartathlon de Grecia (246 kilómetros).

2 La carrera de 3.100 millas (Self-Transcendence 3100 mile race) es la más larga del mundo y se realiza cada año en Nueva York.

Además el número de mujeres que llegaron a meta fue en aumento³, al igual que ocurre en los hombres, mejorando las marcas de los/las primeros/as clasificados/as, aunque manteniéndose la brecha de tiempos entre hombres y mujeres clasificados en cabeza. (Eichenberger et al, 2012; Fonseca-Engelhardt et al, 2013).

A la distancia y el desnivel recorrido en la prueba se le pueden añadir otras dificultades como las características del clima, el tipo de relieve, o la forma de avituallamiento, con la que hacerla más dura y exclusiva. La *Maratón des Sables* (Maratón de las Arenas), considerada “la más dura de la Tierra”, recorre 230 kilómetros repartidos en seis etapas por el Sahara marroquí, entre dunas y terreno pedregoso, con temperaturas diurnas de 50°C y nocturnas de 12°C, en la que los corredores han de llevar una mochila de entre 6 y 15 kg. a la espalda con su kit de supervivencia, equipo obligatorio y alimentos. La estadística registra que en las 26 ediciones que se alcanzaron en 2011 habían pasado por ella un total de 11.000 corredores, el 86% hombres y 14% mujeres, con edades comprendidas entre los 16 y los 78 años. En la 28ª edición de 2013 tomaron la salida 977 y abandonaron 55 (5.6%), lo que muestra el alto grado de preparación de sus participantes. (<http://www.marathondessables.com/>. Revisado el 02/07/2017). El trabajo de Knoth et al (2012) muestra que entre los años 2003 y 2012, en hombres los marroquíes ganaron nueve de diez competiciones y una un jordano, posiblemente mejor aclimatados; mientras que en mujeres las europeas ganaron ocho carreras y dos corredoras marroquíes.

La popularización de las ultra maratones es un hecho a nivel planetario, pruebas y participantes están ampliamente extendidos, sin embargo la élite está más circunscrita a algunos países. Kenia y Etiopía dominan desde hace décadas la maratón pero no así las ultra maratones. Cejka et al (2014) señalan que la mayoría de finalistas en las ultra maratones realizadas en todo el mundo entre 1998 y 2011 procedían de Europa, especialmente de Francia; mientras que la participación de otros países como Japón, Alemania, Italia, Polonia y Estados Unidos de América aumentó exponencialmente. Las mejores marcas en 100 kilómetros, no obstante, fueron logradas por japoneses, tanto hombres (6 h. 33’) como mujeres (7 h. 37’) (cfr. Knechtle y Nikolaidis, 2015). En cuanto a las ultra maratones de 100 millas o más, aunque los europeos han experimentado un aumento en participación y rendimiento, son los corredores estadounidenses los que dominan en esas distancias (Gerosa et al., 2014).

Las diferencias de rendimiento se aprecian de manera significativa entre sexos. En el estudio comparativo de Coast et al. (2004) sobre los mejores rendimientos mundiales en distancias de 100 kilómetros a 200 kilómetros, los hombres fueron aproximadamente 12,4% más rápidos que las mujeres. Por otro lado, en los ultra maratones de 24 horas celebrados entre 1977 y 2012, cuanto más alto es el nivel,

3 En la Ultra maratón de los Alpes suizos (Swiss Alpine Marathon), desde 1998 hasta 2011, la participación de las mujeres aumentó de aproximadamente el 10% en 1998 a aproximadamente el 16% en 2011. (Eichenberger et al, 2012)

mayores son las diferencias entre los sexos. (Peter et al, 2014). De 1998 a 2011, no obstante, las mujeres han reducido algo la brecha con los varones (Rüst et al., 2013; Peter et al, 2014).

En cuanto a la edad de máximo rendimiento en ultra maratones de 100 kilómetros, los mejores tiempos en hombres se obtienen entre los 30 y 49 años y en mujeres entre los 30 a 54 años (Knechtle et al., 2012). Para distancias de 100 millas, los tiempos más rápidos fueron alcanzados por hombres de 30 a 39 años y mujeres de 40 a 49 (Hoffman, 2010). En las carreras de 24 horas los mejores resultados se alcanzan en torno a los 40 o 42 años (Zingg, 2013) (cfr. Knechtle y Nikolaidis, 2015). Edades maduras en cualquier caso.

Desde la óptica psicológica, Ruiz-Juan y Zarauz (2014) analizan el espectro motivacional en corredores/as españoles/as de maratón, señalando altos niveles de motivación intrínseca que aumentan con la edad y el número de maratones terminados, así como diferencias entre hombres (más orientados hacia el reconocimiento social) y mujeres (más orientadas por el significado de la vida y la autoestima). Hanson, Madaras, Dicke y Buckworth (2015), mostraron que la motivación intrínseca era más frecuente en ultramaratonianos que en maratonanos. Y Guíu Carrera y Leyton Román (2019) reafirman la predominancia de las motivaciones intrínsecas sobre las extrínsecas en tales corredores, sobresaliendo la búsqueda de salud muy por encima al de reconocimiento social.

Más allá de los perfiles sociodemográficos y psicológicos de participación y rendimiento en este tipo de carreras, resulta especialmente interesante el simbolismo que se desprende de ellas y del evento donde se inscriben, simbolismo que configura estructuras mitológicas sobre la idea de la heroicidad, así como rituales de paso y confraternización que ayudan a la realización personal y generan señas de identidad colectiva. (Acuña, 2003).

E interesante resulta, como no, las implicaciones y consecuencias socio-económicas de estos eventos deportivos sobre las poblaciones que los acogen. ¿Qué efectos puede producir sobre las ciudades anfitrionas la concentración de decenas de miles de corredores/as acompañados de sus familiares en las más célebres ultra maratones? ¿y sobre las zonas rurales que también sirven de lugar de acogida? ¿por qué tanto interés por parte de los ayuntamientos en apoyar y favorecer la organización de carreras ultra largas en sus municipios? El ejemplo puesto por Medina et al (2015) con la Oxfam Intermon Trailwalker en dos poblaciones rurales catalanas durante cuatro ediciones (2011-2014), resulta muy ilustrativo para comprender cómo más allá del reto deportivo y de la filosofía solidaria de la prueba⁴, ha supuesto un impacto

4 “La Intermón Oxfam Trailwalker es un reto deportivo y solidario por equipos que a partir de 1981 se convirtió en el evento Intermón-Oxfam internacional para recaudar donativos. Hoy en día se celebra en 11 países de todo el mundo. [...] Cada equipo inscrito debe recaudar al menos 1500 euros para luchar contra la pobreza, como condición para poder participar en el reto deportivo consistente en recorrer 100 km en un tiempo máximo de 32 horas”. (Medina et al, 2015: 95)

significativo sobre el desarrollo turístico, hotelero y gastronómico de la comarca, y sobre otros aspectos sociales y culturales que sobrepasan la esfera económica.

3. 101 KILÓMETROS EN 24 HORAS

Su primera edición surge en 1995 como parte de los actos conmemorativos del 75º aniversario de fundación de La Legión. Algunos de los mandos del Tercio “Alejandro Farnesio” 4º de La Legión situado en Ronda, deciden organizar una prueba deportiva de dureza extrema que permitiera acercar La Legión a la población civil. Así comienza “Los 101 kilómetros en 24 horas”, al que se le añadiría a partir de la cuarta edición y durante algún tiempo: “La Legión contra las drogas”.

En la segunda edición se modifica sustancialmente el recorrido de la primera y la fecha de celebración⁵, y desde entonces, aunque con diversas modificaciones parciales a lo largo de los años, se mantiene de manera semejante a la actualidad. El circuito es circular con salida y llegada en Ronda, discurriendo la mayor parte del tiempo por senderos y caminos que pasan por los pueblos de Arriate, Alcalá del Valle, Torrealháquime, Setenil, Benaolán y Montejaque. Y es el segundo fin de semana de mayo el momento elegido para el acontecimiento.

Los 101 kilómetros responden, según sus iniciadores (Capitán Pajares y Teniente Tortosa), a la idea de superar al menos simbólicamente en 1 kilómetro la distancia ultra más convencional. La salida se da a las 11 horas de la mañana del sábado y es preciso recorrerlos sin sobrepasar las 24 horas; además de terminar con todos los sellos que en los puestos de control se estampan en el denominado “pasaporte legionario”, y acreditar haber pasado todos los controles electrónicos. El itinerario posee un desnivel de 2.200 metros + y -. Cuenta con una enorme logística compuesta por casi 1.000 legionarios y un buen número de voluntarios entre podólogos, fisioterapeutas, médicos, enfermeros, estudiantes, etc., que dan cobertura a los 21 puestos de avituallamiento (en 2017) más los de señalización, protección civil, atención sanitaria, ambulancias, vehículos para evacuar lesionados, y demás tareas de atención; la Guardia Civil, Policía Local y Bomberos completan el operativo. Cuenta, como no, con el apoyo de los Ayuntamientos de Ronda y del resto de municipios por donde pasa la carrera, que por su gran capacidad de convocatoria constituye un importante factor de atracción y desarrollo turístico en la zona.

La evolución en la participación de esta prueba ha sido realmente asombrosa. Juntando las dos modalidades habituales de marchadores-corredores y ciclistas de montaña (MTB)⁶, en 1995 (primera edición) fueron 400 los participantes; en 1996

5 La primera edición se celebró el 9 y 10 de diciembre de 1995 bajo el cartel anunciador de: “1ª Marcha Cívico Militar de La Legión. 101 kms/24 horas”, con salida en Ronda y llegada en Marbella.

6 A lo largo de las distintas ediciones han tenido también cabida modalidades como marcha por equipos, tándem en bicicleta, duatlón, con zancos propulsores e incluso a caballo.

pasaron a ser 490; 1.121 en 1997; 2.098 en 1998; 2.694 en 1999; 3.600 en 2000; y así fue creciendo hasta tener que establecer en 7.000 el número máximo de dorsales permitidos. Aun así, las solicitudes llegan a superar las 40.000 y es normal tener 20.000 aspirantes en lista de espera. La frustración de no tener plaza la satisfacen muchos corriendo sin dorsal. En la XX edición de 2017 el número de plazas ofertadas por modalidad fueron: 2.625 para MTB y duathlon, 3.075 para marchadores-corredores individuales (M-C), y 1.000 para M-C por equipos⁷. 300 fueron reservadas por la organización. (<http://www.lalegion101.com/#/noticias>. Revisado el 15/07/2017).

Para tener una idea de los niveles de participación y rendimiento podemos contrastar algunos resultados de las primeras ediciones con respecto a la de 2017. En la cuarta y quinta ediciones de 1998 y 1999⁸ tenemos lo siguiente: Llegadas a meta: 1.312 (62.5%) y 2.038 (56.6%). Modalidad de marcha-carrera: 471 y 703. Varones: 441 y 671 (civiles: 178 y 276, militares: 263 y 395). Mujeres: 30 y 32 (civiles: 21 y 27, militares: 9 y 5).

En la cuarta edición el ganador absoluto en la modalidad de marcha-carrera terminó en 9h. 00' 30" y la primera mujer en 14h. 55' 29". En la quinta edición el ganador lo hizo en 9h. 13' 08" y la primera mujer en 12h. 10' 37".

Pasado el tiempo, en la XX edición de 2017 el primer clasificado lo hizo en 8h. 37' 13" a un ritmo de 5' 07" / kilómetro; y la primera clasificada en 10h. 55' 02" a un ritmo de 6' 29" / kilómetro. Por equipos el primero en llegar fue el 4º Tercio de La Legión en un tiempo de 10h. 52' 29" a un ritmo de 6' 27" / kilómetro. Tiempos, como se pueden apreciar, que han mejorado de manera notable, así como el porcentaje de quienes finalizan la prueba que ronda el 87% en las últimas ediciones. (<https://sportmaniacs.com/es/races/101-kms-24-hrs-ronda-2107>. Revisado el 16/07/2017).

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los 101 kilómetros en 24 horas de Ronda son sin duda una prueba difícil de lograr por la distancia y el relieve del terreno, exige un entrenamiento intenso y continuado con el que conseguir la suficiente preparación física para afrontarla con ciertas garantías, y, aun así, de la suerte necesaria para evitar contratiempos o lesiones indeseadas en su trayecto. Sin embargo, quienes conocen a fondo el mundo de las ultra maratones de 100 o más kilómetros saben que dentro del territorio español las hay bastante más duras. La Ultra Sierra Nevada de 103 kilómetros, por ejemplo, en la que también tuve ocasión de participar como corredor en 2015, con un desnivel acumulado de 6.060 m.+ y 4.590 m. – (en comparación con los 2.200 m. + y – de los 101) resulta mucho más difícil: el ganador de la de Sierra Nevada lo hizo en algo

⁷ Los equipos están compuestos por cinco miembros que han de ir juntos durante todo el itinerario.

⁸ En la 5ª edición tuve ocasión de participar en la modalidad de MTB con un tiempo de 9 h. 05'.

más de 12 horas y el de la de Ronda en algo más de 8 horas y media. El nivel de abandonos de la primera ronda el 50% y el de la segunda es menor del 15%.

El grado de expectación que acapara los 101 kilómetro no es por ser la más dura o una de las más duras en su especialidad, más bien se trata de una carrera que, dentro de las que aparecen con tres dígitos en la distancia a cubrir, resulta asequible a gran cantidad de gente por las condiciones en que se desarrolla y los estímulos añadidos que posee: 21 puestos de avituallamiento (uno cada 5 kilómetros aproximadamente), distintas modalidades de participación, excelente organización, magnífica atención, ambiente festivo, espectacular entorno natural, oferta turística, etc.⁹

Tales circunstancias ayudan a entender por qué quienes participan cada año se sienten privilegiados de hacerlo, al saber que son decenas de miles de aspirantes los que se mantienen en las listas de espera. No obstante, al margen de las circunstancias mencionadas, en este trabajo vamos a centrar la atención en lo que, a juicio de muchos, constituye el aspecto clave que la hace única, por lo que se distingue de las demás y ejerce un especial efecto de atracción: los espíritus legionarios.

Veremos cuáles son esos espíritus que forman el Credo Legionario, cómo han sido adaptados e incorporados a la carrera por los organizadores y adoptados por sus participantes. El sentido práctico de lo simbólico (Bourdieu, 1991 [1980]); la eficacia que cobran los símbolos en el ejercicio de las acciones (Turner, 1980 [1963]); las transformaciones o reinterpretaciones a las que están sujetos para situarse siempre en torno al sentido (Geertz, 1987 [1973]), el uso utilitario que de ellos se hace para inculcar valores o generar ideología, constituirán el telón de fondo donde construir la argumentación.

4.1. Los organizadores y sus espíritus legionarios

Ya en el año 2000 el principal promotor y organizador de los 101 kilómetros en ese tiempo nos decía:

9 Aunque las opiniones positivas sobre la carrera y su organización es lo que destaca, no están ausentes las opiniones críticas, sobre todo de corredores con mejores tiempos, que denuncian la falta de rigor en el cumplimiento de la normativa al permitirse que muchos no lleven encima el material obligatorio o lo reciban de algún amigo avanzada la prueba; que haya equipos con más de cinco corredores suplantándose los dorsales de aquellos que abandonan; el enchufismo por un lado y la lotería que existe en la adjudicación de dorsales; el exceso de marchadores que impide a los corredores ir más rápido por las vías estrechas; o la inapropiada hora de salida, las 11:00 a. m., que obliga a los corredores más rápidos hacerlo en las condiciones más duras por las altas temperaturas.

Curiosamente, según opinión de Javi y Antonio, corredores civiles, son los equipos formados por militares los que más infringen las normas por el afán competitivo que mantienen entre sus unidades: “Los 101 se han transformado en una competición militar porque entre ellos son muy competitivos, entre unidades de Infantería, La Legión, y eso condiciona mucho la carrera del resto., porque si todos corremos con las mismas normas tenemos que hacerlo en las mismas condiciones.” (Entrevista personal, 11/08/2017).

“Lo importante es que la gente se empape de nuestros valores: corriendo, caminando, en la organización, [...] transmitir el alma de la Legión. [...] para apreciar esos valores es preciso realizar esfuerzos máximos, [...] (los 101 kilómetros) no solo es una prueba física, tiene algo de moral, algo que no se puede tocar, algo intangible.” (Entrevista a O. Pajares, 25/04/2000).

En la conversación, él como otros miembros de la organización nos comentaba la importancia que tenían los “espíritus legionarios” como inspirador de la prueba, pero por aquellas fechas en las que los 101 era aún un proyecto por consolidar, el lema con el que se presentaban ante el público era: “La Legión contra la droga”. Mensaje de gran calado al hacer causa común ante esa lacra social, y que además rompía con un viejo tópico de la época sahariana en la que el legionario aparecía unido al consumo de estupefacientes y a comportamientos pendencieros.

Con el paso de los años y la confianza que da haber consolidado la prueba con un sorprendente éxito de participación, los espíritus del denominado “Credo Legionario”¹⁰, de los que desde la organización en un principio pensamos que se hablaba lo justo para no espantar a posibles interesados en la carrera, desde hace tiempo son presentados sin tapujos, de manera literal y con mucho orgullo. En las

10 El Credo Legionario ideado por su fundador Millán-Astray está compuesto por 12 principios en los que se fundamenta el alma de La Legión. Son enunciados del siguiente modo:

“El espíritu del legionario es único y sin igual, es de ciega y feroz acometividad, de buscar siempre acortar la distancia con el enemigo y llegar a la bayoneta.”

“El espíritu de compañerismo, con el sagrado juramento de no abandonar jamás un hombre en el campo hasta perecer todos.”

“El espíritu de amistad, de juramento entre cada dos hombres.”

“El espíritu de unión y socorro. A la voz de ‘A mí La Legión’, sea donde sea, acudirán todos, y con razón o sin ella defender al legionario que pide auxilio.”

“El espíritu de marcha. Jamás un legionario dirá que está cansado hasta caer reventado, será el cuerpo más veloz y resistente.”

“El Espíritu de sufrimiento y dureza. No se quejará de fatiga, ni de dolor, ni de hambre, ni de sed, ni de sueño; hará todos los trabajos, cavará, arrastrará cañones, carros; estará destacado, hará convoyes, trabajará en lo que le llamen.”

“El Espíritu de acudir al fuego. La Legión, desde el hombre solo hasta La Legión entera, acudirá siempre donde oiga fuego, del día, de noche, siempre, siempre, aunque no tenga orden para ello.”

“El Espíritu de disciplina. Cumplirá su deber, obedecerá hasta morir.”

“El Espíritu de combate. La Legión pedirá siempre, siempre, combatir, sin turno, sin contar los días, ni los meses, ni los años.”

“El Espíritu de la muerte. El morir en el combate es el mayor honor. No se muere más que una vez. La muerte llega sin dolor y el morir no es tan horrible como parece. Lo más horrible es morir siendo un cobarde.”

“La Bandera de La Legión será la más gloriosa, porque la teñirá la sangre de sus legionarios.”

“Todos los hombres legionarios son bravos; cada nación tiene fama de bravura: aquí es preciso demostrar qué pueblo es el más valiente.” (La Legión, 2017: 158-159).

horas previas a la salida, ya se les entrega a los corredores una revista de la carrera donde aparecen en negrita los espíritus del Credo Legionario. Incluso en la XX edición de 2017 fueron colocados en los avituallamientos más destacados de manera visible un espíritu distinto, para levantar el ánimo de los participantes y dejarlos grabados en sus memorias. Tampoco se oculta a quien fuera el ideólogo del Credo y de los Espíritus en 1920, Millán-Astray¹¹ se cita con frecuencia en los textos y discursos públicos como padre fundador y ejemplo a seguir, sin reparar en el papel que jugó en el franquismo.

Todo es pasado por alto, los periodistas no hacen preguntas incómodas cuando aparecen en los medios públicos, ni siquiera cuando se menciona con naturalidad algo tan chocante como “el espíritu de la muerte”¹² asociado a la carrera; el animador oficial (*speaker*) de la prueba por megafonía normaliza el ambiente festivo y engrandece el día con sus palabras; y cada año el militar responsable de dar la bienvenida a los participantes, momentos antes de la salida, termina sus palabras diciendo: “cientouneros, con el gorriño en la mano izquierda y el brazo en alto, gritad conmigo: VIVA ESPAÑA / VIVA EL REY / VIVA LA LEGIÓN”. (13/05/2017). Palabras que lejos de ser cuestionadas son recibidas masivamente con vítores y aplausos.

Sin entrar en un análisis minucioso de cada uno de los espíritus que conforman el Credo Legionario, éste encierra todo un aparato mitológico cargado de etnocentrismo que exalta la idea del honor, la valentía, el compañerismo, la disciplina, el sacrificio personal, el cumplimiento del deber, etc., todo ello de manera incondicional por la causa, es decir por la patria. Principios que tienen su lógica en tiempos de guerra pero que es preciso mantener vigentes no solo en el imaginario sino en la praxis legionaria, para que no queden como mera retórica. El cuartel funciona como escuela de valores pero las demostraciones han de proyectarse en la sociedad. A tal fin, las operaciones de ayuda humanitaria nacionales e internacionales ayudan en parte a demostrarlos públicamente de manera esporádica cuando se presenta la ocasión, pero tanta vocación de servicio hace que se busquen escenarios permanentes donde representarlos, y es ahí donde de forma muy inteligente aparecen los 101 kilómetros en 24 horas. Evento en el que lo militar y lo civil tienen un punto de encuentro sistemático, punto de encuentro que más allá del espacio y el tiempo situado en el segundo fin de semana de mayo en Ronda, se ha convertido en permanente por la conexión que a lo largo de todo el año, estrecha en muchos casos, se lleva a cabo entre La Legión como entidad organizadora y los “cientouneros” o aspirantes a serlo.

11 Finalizada la Guerra Civil española el General Millán-Astray, fundador de La Legión, actuó como jefe de Prensa y Propaganda de la dictadura militar, y uno de los creadores del mito de Franco como “Caudillo”. (Giménez Caballero, 1979: 144).

12 Millán-Astray parece ser que en una conferencia dentro de la Universidad de Salamanca el 12 de octubre 1936 exclamó irritado “Muera la intelectualidad traidora, viva la muerte”. A lo que Miguel de Unamuno, presidente del acto, respondió de manera contundente poniendo de manifiesto el peligro que arrastra el resentimiento de un mutilado de guerra. (Giménez Caballero, 1979: 144).

En los foros sociales generados por internet en torno a los 101 podemos apreciar la fluida e intensa relación, que se da entre quienes los componen, con continuos intercambios de opiniones, consejos, anuncios, quedadas, información turística, etc. (ver <http://foro.lalegion101.com/>)

Freses como las que siguen hacen ver que los espíritus referidos se encuentran presentes, no solo de manera explícita sobre el papel, sino en el imaginario de buena parte de los participantes, lo que supone un logro para los organizadores:

“Desde que corrí por primera vez los espíritus legionarios los he hecho míos y conducen mi vida.” (Hombre de unos 55 años. 2000).

“En Ronda compites contigo mismo. [...] Da gusto ver el ambiente de compañerismo, incluso entre quienes no se conocen de nada. (Hombre de unos 40 años. 2000).

“Lo maravilloso fue comprobar cómo ese ambiente de camaradería no era patrimonio exclusivo de nuestro grupo, sino que todo el mundo participaba del mismo. Es como si la propia carrera lo impusiera así, allí éramos todos cientouneros, todos estábamos en el mismo barco.” (Jaime, 34 años, La Legión, 2017, t. 51).

“[...] éramos y seremos por siempre cientouneros.” (Amancio, 48 años, La Legión, 2017, t. 25).

A la vista de los resultados, La Legión ha conseguido con esta prueba proyección social y una imagen muy positiva de sí misma por el servicio que ofrece y la manera de hacerlo. De acuerdo a lo planteado por Hocart (1985 [1952]): el mito sirve para describir el ritual y éste para darle vida al mito; y como aquí vemos, los espíritus legionarios llenan de contenido a los 101 kilómetros y los 101 kilómetros logran que tales espíritus cobren vigencia. Los organizadores insisten en que los espíritus del Credo Legionario mencionados en la nota 10 no deben ser exclusivos de La Legión, y se esfuerzan en traducirlos y adaptarlos a su manera a los valores de la carrera, la cual representa a su vez toda una filosofía de vida.

Gaspar, de 67 años (La Legión, 2017, t. 101) desglosa los valores de los 101 en las siguientes claves: V de valor, vergüenza, voluntad. A de ambiente, abnegación, amistad. L de lealtad, logro, liderazgo. O de orgullo, orden, objetivo, obediencia. R de responsabilidad, rectitud, respeto. E de educación, entusiasmo, entrenamiento, esfuerzo. S de sufrimiento, solidaridad y sentimiento.

Filosofía en la que aparecen valores de general aceptación relacionados especialmente con la capacidad de sacrificio y la solidaridad, pero en la que intervienen otros ligados a una ideología patriótica, monárquica y castrense que se trata de normalizar y vitorear.

A este respecto, en el epílogo del libro conmemorativo del XX aniversario de la carrera El Coronel Ramón Armada escribe: “Así, la carrera es una demostración de la vigencia de los espíritus escritos en 1920, y de que los mismos no son exclusivos de La Legión, pues existen y viven entre los cientouneros; espíritus que sería deseable fueran compartidos por el resto de la sociedad.”

¿Cómo ante tales discursos la demanda para participar en los 101 kilómetros crece año tras año? ¿Cómo se traducen los espíritus legionarios por parte de los organizadores para adaptarlos a la carrera? ¿Cómo son pensados y sentidos por los cientouneros? ¿Cuáles son las claves que explican el éxito del diálogo entre organizadores y participantes?

4.2. Los espíritus cientouneros

No vamos a analizar aquí la ideología que en conjunto encierra el Credo Legionario, ni resaltar los excesos que podemos advertir en él, nos limitaremos a observar cada uno de los valores o espíritus que contiene para tratar de entender cómo han sido traducidos o adaptados a la prueba deportiva, respondiendo a partir de ahí a las preguntas planteadas más arriba. Para ello utilizaremos muy especialmente los 101 testimonios expresados en el libro editado por La Legión (2017) con motivo del 20 aniversario de la prueba, donde aparecen registrados gran variedad de participantes.

“Sin quererlo, el Credo Legionario nos iba imbuyendo de sus espíritus”, dice Juan Antonio de 49 años y José Luis de 46 (testimonio 31). “[...] el espíritu de La Legión se había apoderado dentro de mí.” (Sergio, 28 años, t. 65). ¿Cómo y hasta qué punto las creencias legionarias alimentan los deseos o aspiraciones de los llamados a correr en Ronda? Para responder a ello agruparemos dichas creencias con los testimonios que los apoyan en cuatro grandes bloques con sentido.

a) Superación personal y heroicidad

El espíritu 1 habla de la “ciega y feroz acometividad” del legionario; el 5 de su velocidad e incansable resistencia en la marcha; el 6 de la indolencia, dureza y capacidad de sacrificio que siempre lo acompaña; el 8 de la disciplina y obediencia en el cumplimiento del deber hasta morir; y el 9 de su permanente disposición para el combate. Espíritus todos ellos que de un modo u otro se hallan ligados a la superación personal y a la heroicidad, que es como buena parte de los participantes¹³ manifiestan el sentido principal que para ellos tiene la carrera:

“Seguir cuando crees que no puedes más es lo que te hace diferente a los demás.” (Sergio y Ángel, 36 y 46 años respectivamente, t. 29).

“En el fondo, aquí no solo gana el primero, aquí todos son ganadores pues todos están luchando una carrera contra sí mismos.” (Faíto, 36 años, t. 44).

¹³ Según Javier y Antonio, veteranos corredores, participantes en cuatro y tres ediciones respectivamente, para la mayoría, que llegan entre las 16 y las 22 horas, “es el reto de sus vidas, la épica de haber realizado el desafío.” (entrevista personal, 11/08/2017).

“[...] con esfuerzo, humildad y sacrificio podemos llegar a alcanzar cualquier meta que nos proponamos, sin importar cómo de lejos esté o lo difícil que parezca.” (Juan Andrés, 25 años, t. 70).

“En ese instante quise subirme al puente y gritar al sol que comenzaba a salir que lo había hecho, que había llegado, y que era capaz de cualquier cosa, hasta de tocar el cielo con los dedos si quisiera.” (Flory, 42 años, t. 84).

“Hacer 101 kilómetros no es duro; lo que cuenta es la fuerza de voluntad”, dice Francisco Contreras, popularmente conocido como “Super Paco”, a sus 79 años vestido y calzado de agricultor, sombrero de paja incluido, que marchó con el dorsal 1.245 en la última edición de 2017 (<http://www.elmundo.es/deportes/mas-deporte/2017/05/12/>. Revisado el 13/07/2017).

En la sexta edición del año 2000 registrábamos también testimonios como los que siguen:

“Tardé 13 horas, en el kilómetro 100 la adrenalina se me subió tanto que, ni un orgasmo es mejor.” Decía Jaime, marchador de 44 años.

“Comprobar que la resistencia humana no tiene límites”, pretendía Jesús, marchador de 43 años.

Manolo, de 46 años, decía a su vez: “yo conozco mis límites, o sea, ninguno [...] Yo sabía cuando salí que entraría en la meta aunque fuera arrastrándome, pero antes de 24 horas.” La frase sentencia la idea del superhombre y consagra la consigna de ¡no hay dolor!

La aspiración o el reto de los participantes discurre en una amplia gama que va desde conseguir llegar antes del tiempo límite establecido hasta hacerlo en un tiempo récord o ganar la carrera, sin embargo todos ellos coinciden en el orgullo personal que supone haber logrado o al menos intentado algo que entraña un enorme esfuerzo y exigencia de uno mismo. Los premios otorgados a los ganadores por categorías y los obsequios entregados a quienes consiguen terminarla dentro del tiempo sustentan el mérito obtenido, recreándose así la idea o el mito del “superhombre” y de la “supermujer”, del héroe o la heroína que sobrepasa todos los límites. En el imaginario colectivo “el cientounero” ha puesto a prueba su valía personal, demostrado tener gran fuerza de voluntad y capacidad de sacrificio. Y dado que la victoria no sólo está en ganar, sino también en mejorar o en llegar, la prueba permite la heroicidad colectiva, permite sentirse, imaginarse o mostrarse superhombre o supermujer a gran cantidad de personas que no forman necesariamente parte de la elite. La heroicidad implícita en los espíritus legionarios antes citados, se transforma aquí por el esfuerzo que supone correr una gran distancia, popularizándose al estar al alcance de las muchas personas que se lo proponen.

b) Solidaridad y compañerismo

Por otra parte el espíritu 2 habla del compañerismo incondicional hasta el final en el campo de batalla; el 3 de la amistad entre cada dos hombres; el 4 de la unión, auxilio y defensa mutua entre legionarios, con razón o sin ella; y el 7 de acudir siempre donde oiga fuego, donde haya combate en defensa de los suyos. Espíritus que de distintas maneras aluden a la experiencia y sentimiento de solidaridad, solidaridad que igualmente se puede apreciar en las expresiones de muchos cientouneros:

“[...] nos ‘enganchamos’ a los 101 porque buscamos algo más que una carrera. [...] Salimos juntos y llegamos juntos.” (Equipos Teniente Arturo Muñoz Castellanos I, II y III, t. 23) Grupos de participantes que corren en equipo.

“Es difícil explicar, así en frío, por qué compartir kilómetros imprime compañerismo, pero sí te digo que el vínculo que genera superar problemas y retos en equipo es incluso más importante que compartir victorias.” (Álvaro, 35 años, t. 28).

“El Rodillo: salieron todos juntos, marcharon siempre cerrando la prueba y no dejaron que nadie quedara atrás, con los Espiritu del Credo siempre vivos en su marchar.” (Iñigo, 52 años, t. 50).

“Y es que cada vez que pienso en los 101, mi mente evoca esa emotiva entrada en meta de los tres primeros clasificados entrando juntos, cogidos de la mano, de la que tuve la suerte de ser uno de sus protagonistas. [...] Ese gesto, además, sirvió para recordarme a mí mismo y a todo el mundo que no siempre llegar por delante de los demás es lo más importante. [...] en el deporte siempre debe prevalecer ese espíritu de la amistad y compañerismo tan presente en los 101”. (Jaime, 36 años, ganador de la edición de 2015., t. 85).

“[...] mi cuerpo y mi mente me piden que vuelva para sentir el compañerismo que se respira en esta prueba”, (Daniel, 39 años, t. 94).

De la sexta edición del 2000, Juan Pablo de 30 años decía: “pretendo echar un día de sufrimiento con mis amigos”; y Sergio de 32 años, ya sugería la “modalidad de equipo”, cuando aún no existía, a fin, decía él, de “fomentar la unión y el compañerismo”.

El valor de la solidaridad, de la confraternización, es apreciable en todas las facetas del evento, se hace notar en los preámbulos de la prueba, en la recogida de dorsales, en la fiesta de la pasta, en los lugares de estancia y descanso, durante la carrera y también cuando ésta concluye¹⁴; los abrazos y felicitaciones a los que van

14 Numerosos corredores de ultrafondo de 100 o más kilómetros manifiestan, que este tipo de pruebas se caracterizan porque la solidaridad está por encima de la estricta competencia; de hecho la normativa obliga a los corredores a detenerse y ayudar en carrera a quien lo necesite, lo contrario sería motivo de descalificación automática. En los 101, no obstante, se acrecienta este espíritu solidario.

llegando, así como las muestras de ánimo a los compañeros lesionados son escenas habituales al final del recorrido, en un ambiente festivo y distendido en donde civiles y militares se encuentran vinculados durante unas horas por valores comunes que desde el código ético de La Legión se tratan de verter sobre una modalidad de deporte extremo. Resulta significativo que una de las principales motivaciones de los corredores hacia esta prueba en la edición del 2000 fuera la de sentir el espíritu de compañerismo, “hacer amigos” o “encontrarse con amigos” (Acuña, 2003).

De los testimonios ofrecidos podemos igualmente apreciar que el compañerismo en esta prueba se halla presente en la élite de corredores que en el caso mostrado no dudan en compartir pódium, gesto que los hace ante la opinión pública doblemente grandes. Y cómo la *communitas* (Turner, 1988), el sentimiento comunitario de adhesión altruista y desinteresa surge de manera espontánea en muchos casos.

c) Identidad colectiva

De otro modo, el espíritu 10 habla de afrontar la muerte en el combate para defender el honor y demostrar valentía; el 11 de su gloriosa bandera teñida de sangre propia; y el 12 de demostrar ser el más bravo y valiente de los pueblos. Espíritus que tratan de reforzar una identidad colectiva por el hecho de ser quienes son. En la carrera la denominación de “cientounero” ya apunta la existencia de una identidad compartida en torno a esa prueba, como se puede apreciar en los testimonios que siguen:

“[...] quedaríamos alistados de por vida a ese maravilloso Tercio de Marchadores de La Legión al que pertenecemos desde 1995.” (Pedro, 52 años, t. 5).

“El Club Ultrafondo Pretorianos de Tomares [...] se sustenta en los valores legionarios aprendidos en los 101 [...] Carreras hay muchas: los 101 son únicos y a todos de una manera o de otra nos han cambiado la vida en un momento dado. Gracias Legión. Gracias 101.” Plácido, 50 años, t. 10).

“Precisamente yo, un tipo que no hizo la mili, que no es del todo patriota pero que entre la gente del 4º Tercio, cosas de la vida, se siente como en casa.” (Chito, 39 años, t. 41).

“[...] ser cientounero es más que participar en los 101 o acabarlos. Es compartir una filosofía, unos ideales, unos valores. Es pensar en los demás antes que en uno mismo, con ese espíritu de compañerismo basado en ‘El sagrado juramento de no abandonar jamás a un hombre’, siempre por bandera.” (Susana, 38 años, t. 86).

De José de 42 años en la sexta edición del 2000 escuchamos: “Siento tener una causa común e identificarme con personas de muchas clases”.

La seña de identidad conseguida tras la participación en la prueba suele ser como vemos un rasgo distintivo, que lleva a muchos a señalar la fecha en el calendario para repetir la experiencia. El ciclo anual queda así marcado por un acontecimiento que

genera el compromiso de encontrarse a mediados de mayo en Ronda consigo mismo y con todos aquellos que desean renovar el desafío. Los adeptos participantes se reconocen como cientouneros, y algunos de ellos reunidos en grupos cobran una segunda identidad con nombres tan sugerentes e ingeniosos como: Viejos Lobos, Perdigueros, Casi no llegamos, A la 7 en el bar, Las mamásruning, ¿Qué no había huevos?, Hasta que el cuerpo aguante, Los Chatarras, Ansia viva, La Imperdibles, No habervenío2016, Los que no serinden, Pretorianos de Tomares o los Últimos Susmurais.

d) Lo esencial y lo sagrado

Por último cabe destacar también el carácter sagrado que con el paso del tiempo ha ido cobrando la carrera en consonancia con la sacralidad del Credo Legionario. Por los testimonios ofrecidos hasta aquí y los que aparecen a continuación, los 101 se han instalado en el estilo de vida de muchas de las personas que participan en la prueba, convirtiéndose en algo esencial lleno de contenido que les sirve para llevar una existencia más satisfactoria; los valores de la carrera (conectados con los legionarios) son transferidos a la cotidianeidad y el reto anual invita a que cada cual reafirme una vez más su autenticidad y valía personal.

En la sexta edición del 2000 escuchamos decir a Jaime, marchador de 44 años: “Tardé 13 horas, en el kilómetro 100 la adrenalina se me subió tanto que, ni un orgasmo es mejor”. Y muchos comentarios hacían referencia a las emociones indescriptibles que se activan en el transcurso del evento, con la idea de haberse llevado de él “algo grande”.

17 años después los testimonios que apuntan en ese sentido van en aumento, como leemos en el libro conmemorativo de la XX edición que nos sirve de referencia:

[...] los 101 se han convertido en algo grande, en una especie de ‘religión’ para mucha gente.” (Oficina de los 101, t.16).

“Es una experiencia inolvidable, una sensación que jamás he vivido y que no creo que jamás viva en ninguna otra carrera de larga distancia. [...] estoy ‘envenenado’ por los 101.” (José, 60 años, t. 21).

“También he conocido a muchos participantes que han superado enfermedades y momentos anímicos muy delicados y para los que completar con éxito los 101 kilómetros de la prueba han supuesto un antes y un después en sus vidas.” (Manolo, 35 años, periodista, t. 45).

“Una cosa que he aprendido corriendo en Ronda es la gran cantidad de puntos en común entre los 101 de La Legión y la vida.” (Mateo, 44 años, t. 96).

“Desde ese momento los 101 se convertirían en obsesión, mi Santo Grial [...] Descubrí que me siento más vivo cuando me siento más muerto. La adicción total había empezado e iba a marcar los siguientes años de mi vida.” (Mark Steven, 53 años, t. 98).

Son estos testimonios y maneras de entender la carrera y no la Ermita de Benaolán, por donde pasa, los que la invisten de sagrada. Sagrada para los organizadores que quieren ver en ella una demostración práctica de sus espíritus; y sagrada para los participantes que encuentran en ella una ocasión de realización personal. El sí mismo (Ricoeur, 1996 [1990]) es desarrollado así tanto por organizadores como por participantes en un ejercicio simbólico en el que los valores del guerrero y la batalla en la que intervienen se transfieren a los corredores en los 101, con la peculiaridad de que esta batalla es con uno mismo y todos se concentran dentro del mismo bando.

5. CONCLUSIONES

Sin haber entrado en el alto grado de aceptación que el evento posee en Ronda y pueblos de la serranía y el importante papel que desempeña en el desarrollo local de la comarca, los 101 kilómetros en 24 horas constituye una prueba deportiva extrema con amplios sentidos donde la heterogeneidad de sus participantes encuentran un espacio donde satisfacer aspiraciones y deseos.

Utilizada con inteligencia y gran éxito por sus organizadores, los 101 han servido para dar a conocer y acercar la cara amable y servicial de una institución militar como La Legión a la sociedad civil. El encuentro anual en Ronda está repleto de un simbolismo que orientado con eficacia desde el principio ha procurado hacer causa común, yendo del “todos contra la droga” a “todos con la patria”.

Los Espíritus del Credo Legionario cumplen un papel fundamental en todo ello, traducidos de manera pragmática al hecho deportivo. Un acontecimiento deportivo extremadamente exigente pero asequible, en el que, de acuerdo a lo que dictan los datos, cada cual a su manera y según sus capacidades tiene ocasión de superar dificultades y límites con preparación y fuerza de voluntad, de vivir una experiencia marcada por el compañerismo y la solidaridad, de sentirse unido o vinculado a otros con quienes comparten el momento, de demostrar autenticidad y de encontrar personas y motivaciones que alegren y den más sentido a la propia vida.

En los 101 kilómetros los llamados espíritus legionarios, que muchos de los cientos seguramente no llevarían bien en la vida de cuartel, ni coincidirían con su fundador si lo conocieran, se deportivizan y aceptan con gusto en el contexto rondeño, donde el ambiente festivo y distendido, la amabilidad y la empatía colectiva, propiciada especialmente por los legionarios, disipa las diferencias y hace que todos, salvo excepciones, se sientan a gusto, incluidos los posibles republicanos, apátridas y antimilitaristas. Carrera ritualizada en la que podemos apreciar una vez más que no hay nada más práctico que lo simbólico, donde el sí mismo sale a escena con la intención de hacerse ver, donde los participantes gozan sufriendo por esas cuestas, se realizan en compañía, y los organizadores se hacen valer con una ideología que pasito a pasito aspiran extenderla al resto de la sociedad.

Carrera por tanto convertida en un auténtico fenómeno social que nos debe hacer pensar en la capacidad de diálogo del hecho deportivo, en su poder de persuasión y transformación. La Legión ha sabido ver en una modalidad de deporte extremo un vehículo ideal para difundir y compartir su Credo al resto de la sociedad, vinculando sus principios, reglas o espíritus, que vistas en su literalidad dentro del contexto militar son cuanto menos cuestionables por el gran público, con valores deportivos fáciles de entender y aceptar. El esfuerzo de los organizadores por encontrar implicaciones comunes entre ambos ámbitos ha sido notable y los resultados están siendo más que satisfactorios, a la vista del éxito de participación. Las preguntas que cabe hacerse a partir de aquí tienen más bien que ver con las consecuencias producidas por tales conexiones: ¿Recibido el mensaje en clave deportiva adquirirá lo castrense un mayor reconocimiento social? ¿Se inculcará en los aficionados a esta carrera el ideario ideológico legionario? ¿Se afianzará la idea de “patria” y la adhesión incondicional a ella de todos los que se aproximen a este evento? Seguiremos atentos a su evolución para dar respuesta a estas y otras preguntas, sin perder de vista hasta qué punto las saludables ideas o valores deportivos ligados a la superación personal, el compañerismo, o la construcción de una seña de identidad, pueda transformarse en una ideología que, asumida en su totalidad, no solo tiene presente la idea de patria, del nosotros con quienes compartimos un espacio común de convivencia, sino también la de quienes por distintos motivos son observados como una amenaza para ella.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, Ángel (2003). El sentido del límite y el límite del sentido. 101 kilómetros en 24 horas. En Medina, F. Xavier y Sánchez, Ricardo (eds.). *Culturas en juego. Ensayos de antropología del deporte en España*. Barcelona: Icaria, pp. 275-296.
- Bourdieu, Pierre (1991 [1980]). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Cejka, Nadine, Rüst, Christoph Alexander, Lepers, Romuald, Onywera, Vincent, Rosemann, Thomas y Knechtle, Beat (2014). Participation and performance trends in 100-km ultra-marathons worldwide. *Journal of Sports Sciences*, n. 32, pp. 354-366. DOI: <https://doi.org/10.1080/02640414.2013.825729>
- Coast, J. Richard, Blevins, Jennifer S. y Wilson, Brian A. (2004). Do gender differences in running performance disappear with distance? *Canadian Journal of Applied Physiology*, n. 29, pp. 139-145.
- Eichenberger, Evelyn, Knechtle, Beat, Rüst, Christoph Alexander, Rosemann, Thomas y Lepers, Romuald (2012). Age and sex interactions in mountain ultra-marathon running - the Swiss Al-pine Marathon. *Open Acces Journal Sports Medicine*, n. 3, pp. 73-80. DOI <https://doi.org/10.2147/OAJSM.S33836>
- Fonseca-Engelhardt, Kristina, Knechtle, Beat, Rüst, Christoph Alexander, Knechtle, Patrizia, Lepers, Romuald y Rosemann, Thomas (2013). Participation and

- performance trends in ultra-endurance running races under extreme conditions - 'Spartathlon' versus 'Badwater'. *Extreme Physiology & Medicine*, v. 2, n. 1, texto 15. DOI: <https://doi.org/10.1186/2046-7648-2-15>
- Geertz, Clifford (1987 [1973]). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Gerosa, Daniel, Rüst, Christoph Alexander, Rosemann, Thomas y Knechtle, Beat (2014). Participation and performance trends in 161km ultra-marathons in terms of nationality –a retrospective data analysis of worldwide participation from 1998-2011. *Journal of Human Sport & Exercis*, v. 9, n. 2, pp. 502-515. DOI: <https://doi.org/10.14198/jhse.2014.92.01>
- Giménez Caballero, Ernesto (1979). *Memorias de un dictador*. Barcelona: Planeta.
- Guíu Carrera, Marta y Leyton Román, Marta (2019). Perfil psicológico en corredores de ultramaratón (Psychological profile in ultramarathon runners). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, n. 36, pp. 310-316.
- Hanson, Nicholas; Madaras, Lindsay; Dicke, Jessica y Buckworth, Janet. (2015). Motivational Differences Between Half, Full and Ultramarathoners. *Journal of Sport Behavior*, v. 38, n. 2, pp. 150-190. DOI: <https://doi.org/10.12691/jpar-3-1-3>
- Hocart, Arthur M (1985 [1952]). *Mito, ritual y costumbre. Ensayos heterodoxos*. Madrid: Siglo XXI.
- Hoffman Martin D. (2010). Performance trends in 161-km ultramarathons. *International Journal of Sports Medicine*, n. 31, pp. 31-37. DOI: <https://doi.org/10.1055/s-0029-1239561>
- Hoffman, Martin D. y Fogard, Kevin (2012). Demographic characteristics of 161-km ultramarathon runners. *Research in Sports Medicine*, v. 20, n. 1, pp. 59-69. DOI: <https://doi.org/10.1080/15438627.2012.634707>
- Hoffman Martin D., Ong June C. y Wang, Gary (2010). Historical analysis of participation in 161 km ultramarathons in North America. *International Journal of the History of Sport*, n. 27, pp. 1877-1891. DOI: <https://doi.org/10.1080/09523367.2010.494385>
- Knechtle, Beat, Rüst, Christoph Alexander, Rosemann, Thomas y Lepers, Romuald (2012). Age-related changes in 100-km ultra-marathon running performance. *Age*, 34, pp. 1033-1045. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11357-011-9290-9>
- Knechtle, Beat y Nikolaidis, Pantelis (2015). Ultra-marathon running. *Dansk Sportsmedicin*, v. 19, n. 4, pp. 6-10. DOI: <https://doi.org/10.5167/uzh-114975>
- Knoth, Christoph, Knechtle, Beat, Rüst, Christoph Alexander, Rosemann, Thomas y Lepers, Romuald (2012). Participation and performance trends in multista-ge ultramarathons-the 'Marathon des Sables' 2003-2012. *Extreme Physiology & Medicine*, n. 1, texto 13. DOI: <https://doi.org/10.1186/2046-7648-1-13>
- La Legión (2017). *Ronda 101 – XX Edición. La mítica carrera de La Legión a través de 101 historias contadas por sus protagonistas*. Ronda: Club Deportivo La Legión 101 km.

- Mcdougall, Christopher (2011). *Nacidos para correr: la historia de una tribu oculta, un grupo de superatletas*. México: Debate.
- Medina, F. Xavier, Abadía, Sixte, Sánchez, Ricardo, Bantulà, Jaume y Morejón, Sacra (2015). El caso de la Trailwalker Intermón-Oxfam en Cataluña. *International Journal of Scientific Management and Tourism*, n. 1, pp. 95-107.
- Peter, Laura, Rüst, Christoph Alexander, Knechtle, Beat, Rosemann, Thomas y Lepers, Romuald (2014). Sex differences in 24-hour ultra-marathon performance - A retrospective data analysis from 1977 to 2012. *Clinics (Sao Paulo)*, n. 69, pp. 38-46. [http://dx.doi.org/10.6061/clinics/2014\(01\)06](http://dx.doi.org/10.6061/clinics/2014(01)06)
- Ricoeur, Paul (1996 [1990]). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ruiz-Juan, Francisco y Zarauz, Antonio (2014). Análisis de la motivación en corredores de maratón españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, v. 46, n. 1, pp. 1-11
- Rüst, Christoph Alexander, Knechtle, Beat, Rosemann, Thomas y Lepers, Romuald (2013). Analysis of performance and age of the fastest 100-mile ul-tra-marathoners worldwide. *Clinics (Sao Paulo)*, n. 68, pp. 605-611. DOI: [http://dx.doi.org/10.6061/clinics/2013\(05\)05](http://dx.doi.org/10.6061/clinics/2013(05)05)
- Turner, Victor (1980 [1963]). *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI.
- Turner, Victor (1988). *El proceso ritual*. Madrid: Taurus.
- Zingg, Matthias, Rüst, Christoph Alexander, Lepers, Romuald, Rosemann, Thomas y Knechtle, Beat (2013). Master runners dominate 24-h ultramarathons worldwide-a retrospective data analysis from 1998 to 2011. *Extreme Physiology & Medicine*, n. 2, texto 21. DOI: <https://doi.org/10.1186/2046-7648-2-21>

La brujería en la narrativa histórica española contemporánea (desde 1970 hasta la actualidad)

Eva Lara Alberola

Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” (España)

La brujería en la narrativa histórica española contemporánea (desde 1970 hasta la actualidad)

Witchcraft in Contemporary Historical Spanish Narrative (until 1970 to the present time)

Eva Lara Alberola¹

Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” (España)

eva.lara@ucv.es

Fecha de recepción: 1 de febrero de 2018

Fecha de aceptación: 5 de mayo de 2019

Resumen

En el presente artículo nos proponemos dar un paso más en la indagación sobre la brujería en la literatura hispánica, abordando en esta ocasión la narrativa histórica española desde 1970 hasta nuestros días. Las novelas seleccionadas han sido *Retrato de una bruja* de Luis de Castresana; *La herbolera* de Toti Martínez de Lezea; *Ars Magica* de Nerea Riesco; *Las maléficas* de Mikel Azurmendi y *Regreso a tu piel* de Lus Gabás. En un trabajo en gran parte descriptivo, se presentarán estos cinco relatos, resaltando los aspectos más llamativos que tratan sobre la brujería y las tesis que se vierten sobre este fenómeno y sobre la caza de brujas. Por tanto, se facilita al lector una panorámica acerca de los textos que ahondan en esta temática y se muestra que, en la actualidad, sigue muy vigente el interés por estas prácticas y su persecución, debido a lo complejo y controvertido del asunto y al drama que se vivió en los siglos XV, XVI y XVII, y que estos escritores han querido reflejar.

Palabras clave: Literatura hispánica; Novela histórica; Brujería; Caza de brujas

Abstract

This article attempts to take a further step towards the investigation of witchcraft in Hispanic literature, now dealing with the Spanish historical narrative from 1970 to the present day. The novels that have been selected for such purpose are Luis de

¹ El presente trabajo se inscribe en las actividades del Proyecto de I+D del Programa Estatal de Generación de Conocimiento (MCIU/FEDER) PGC2018-095757-B-I00: *Magia, Épica e Historiografía Hispánicas: Relaciones Literarias y Nomológicas II*, dirigido por el doctor Alberto Montaner Frutos. Eva Lara también forma parte del grupo de investigación de la Universidad Católica de Valencia “Humanidades digitales”, dirigido por el doctor Juan Gomis Coloma.

Castresana's *Retrato de una bruja*, Toti Martínez de Lezea's *La herbolera*, Nerea Riesco's *Ars Magica*, Mikel Azurmendi's *Las maléficas* and Luz Gabás' *Regreso a tu piel*. In this article, which is mainly descriptive, these four stories will be presented highlighting the most remarkable aspects dealing with witchcraft together with the theses given about this phenomenon and the witch hunt. Therefore, the reader is offered an overview of the texts that delve into this subject and shows that, today, the interest in these practices and their prosecution is still alive not only thanks to the complexity and controversy of this matter, but also due to the tragic events that took place in the 15th, 16th and 17th centuries, which these writers have tried to reflect in their books.

Keywords: Hispanic literature; Historical novel; Witchcraft; Witch hunt

1. INTRODUCCIÓN

La frontera que separa los territorios de la historia y la literatura ha sido, pues, permeable a lo largo de los tiempos y, así -pese a la conocida distinción aristotélica de historia y poesía- se han producido frecuentes incursiones de un género en el otro: la savia de la historia vivifica la literatura, y viceversa, la literatura es una fuente -si bien indirecta o secundaria- para el conocimiento histórico. (Mata Indurain, 1995: 14)

Este artículo tiene como objetivo profundizar en las muestras más representativas de la novela histórica española² en relación con un tema de gran interés: la brujería.

2 Antes de pasar adelante, es necesario realizar algunas puntualizaciones. La primera tiene que ver con el hecho de que historiografía y literatura tendrían más puntos en común de lo que a primera vista pudiera parecer. Tal y como afirma Emilio Ramón: “los objetivos de la literatura y los de la historiografía no se hallan tan distantes como muchos pretendían. La historia es más un proceso de adaptación de los datos según un tipo de narración y unos objetivos, por lo que no puede ser del todo verdadera ni del todo falsa. Las teorías discursivas recientes disuelven la distinción entre discurso realista y discurso ficcional basada en la presunción de una diferencia ontológica entre sus referentes respectivos, real e imaginario, a favor de acentuar su carácter común de aparatos semiológicos que producen significados mediante la sustitución sistemática de significados (contenidos conceptuales) por las entidades extradiscursivas que les sirven de referentes” (2007, p. 66). La denominada novela histórica puede asumir así un papel determinante, al constituir un punto de intersección entre literatura e historiografía. Para Lukács, la novela histórica es aquella en la que los personajes se ajustan psicológicamente a la época en la que se ambienta la trama y no a aquella en la que escribe el novelista (1966, p. 15). Mata Indurain considera fundamental: “para que una novela sea verdaderamente histórica debe reconstruir, o al menos intentar reconstruir, la época en que sitúa su acción” (1995, p. 16), pero se ha de tener en cuenta sobre todo que se está ante una obra ficcional, literaria, mezcla de invención y realidad, que convierte este tipo de textos en un género híbrido (1995, pp. 17-18). En este tipo de relatos, aquellos protagonizados por personas marginales, que se encuentran muy lejos de las grandes figuras históricas, podrían aportar una nueva visión sobre las realidades que se pretenden reflejar. Emilio Ramón lo expresa así: “La historia hoy en día privilegiada no es ya la mítica de las grandes hazañas, sino que hay una convicción cada vez

Dado que hemos tenido la ocasión de ahondar, en otros momentos, en los textos que se interesan por este fenómeno, desde la Edad Media hasta los siglos XIX-XX, es decir, desde la Claudina de *La Celestina* de Fernando de Rojas hasta *La dama de Urtubi* de Pío Baroja, nos centraremos esta vez en los relatos históricos publicados desde 1970 hasta la actualidad.

Hemos escogido el año 1970 como punto de partida porque se trata del momento en que ve la luz *Retrato de una bruja*, de Luis de Castresana, obra que consideramos absolutamente esencial en el campo que estamos trabajando. De ahí que este texto marque el inicio del período en el que vamos a centrarnos. Durante el siglo XX otros escritos se han acercado a este motivo, como el ya mencionado de Baroja, de 1916, pero dado que dichas muestras son conocidas y se han estudiado en numerosas ocasiones, hemos decidido presentar al lector materiales más cercanos en el tiempo y apenas abordados.³

mayor de que las experiencias que se suelen llamar marginales, las que no formaban parte del canon de la historia, son las que más están transformando nuestra visión de la misma” (2007, p. 66). Este hecho se va a observar en el tipo de narrativa que nos ocupa, puesto que no hemos de pensar que la novela histórica es solo la protagonizada por grandes personalidades de la historia, sino que pueden ser ciudadanos completamente normales (actantes ficcionales que el autor usará como hilo conductor para mostrar como telón de fondo aquellos aspectos del momento histórico escogido que desea resaltar o sobre los que pretende reflexionar). Eso expone precisamente Emilio Ramón, basándose en los trabajos de Umberto Eco, al decir que los estudios históricos actuales toman como referencia a minorías para acercarse a los acontecimientos. La literatura se sumaría a esta tendencia y, además, aprovecharía estrategias como las distintas voces, los juegos del lenguaje, la capacidad de valerse del sentido común para enriquecer los discursos expertos y autobiográficos, y las enormes posibilidades que supone la construcción de una teoría de la subjetividad (2007, pp. 71-72). La literatura ofrece una oportunidad de aplicar otra mirada. Como nos dice David Lowenthal (1985), los mejores relatos históricos han llegado en ocasiones a través de las narraciones literarias ficcionalizadas. Además, tal y como aduce José Saramago, la novela histórica tiene mucho que ver con la revelación del mundo de las personas sencillas, en busca de sus identidades, frente a las historias oficiales (1998, p. 26).

3 Hay otra obra, *Las criaturas saturnianas*, de Ramón J. Sender, de 1968, que se puede catalogar como novela histórica en tanto la protagonista es una figura como Lizaveta Tarakanova, que se proclamó hija de Isabel I de Rusia y, por tanto, aspirante al trono. Sender rectifica en su escrito la historia (Uceda, 1992, pp. 191-192) y transforma al personaje y sus andanzas, modifica su fecha de muerte y otros detalles. Tarakanova entra en contacto en este libro con Giuseppe Balsamo, conde de Cagliostro, que fue un famoso mago y ocultista muy famoso en la decimotercera centuria. Así lo mágico penetra en la novela con fuerza. En referencia a lo que nos puede interesar en este artículo, en los capítulos X-XII sobre todo, Lizaveta y el conde Cagliostro acuden al aquelarre de Zugarramurdi. La acción se sitúa en el siglo XVIII y no vemos que exista un afán de ajustarse a la realidad en la presentación del fenómeno que nos ocupa. La brujería se refleja como una práctica real, un culto al dios cabra Pan, una corriente satanista que se plasma de manera absolutamente surrealista. Aunque al presentar la brujería como una religión pagana el autor remite a las tesis de Margaret Murray (1921 y 1931) que veremos más adelante, no existe en Sender el afán de presentar esto como una teoría que permita explicar la naturaleza de esta ramificación vulgar de la magia. Ni siquiera es esta práctica el eje de la novela, sino solo un modo de mostrar España como un país irracional, repleto de dementes. Se combinan los típicos elementos del conventículo con otros que añade este escritor, como un macho cabrío que no es más que un humano disfrazado, el recitado de fórmulas en latín y otras disparatadas y

Nuestra finalidad es realizar una selección de textos, de entre los que ofrece el panorama editorial, y proceder a un análisis que atenderá a los aspectos destacados con respecto a la brujería y qué tesis se defienden sobre la naturaleza de este fenómeno y la caza de brujas, pues los autores siempre plasman sus conjeturas acerca de la brujería, y estas cuestiones resultan de gran interés.

Tras una minuciosa indagación, que nos ha puesto sobre la pista de diferentes materiales de diversos géneros, los títulos escogidos, por ajustarse a nuestros criterios,⁴ son: *Retrato de una bruja* de Luis de Castresana (1970), *La herbolera* de Toti Martínez de Lezea (2000), *Ars Magica* de Nerea Riesco (2007), *Las maléficas* de Mikel Azurmendi (2012) y *Regreso a tu piel* de Luz Gabás (2014).⁵ Todas ellas pueden encuadrarse en la narrativa histórica.⁶ Dejamos fuera de nuestra panorámica algunos textos de auto-edición, que no reúnen los requisitos mínimos para ser tratados en nuestro estudio. Se trata de *Las brujas* de Fernando Claudín (no se indica

sin sentido, y la asistencia de los que se hacen llamar nigromantes y que manejan sesudos libros (nunca se creyó que participaran magos cultos en estas reuniones brujeriles). Se da una mezcolanza que aleja este sabbat de cualquier aspiración realista. De ahí que este texto no forme parte de nuestro elenco.

4 El primer criterio es, desde luego, el temático; en los libros escogidos la brujería ha de poseer un papel fundamental o, al menos, una relevancia que indique el interés del autor por este asunto. El segundo criterio es el de género, de ahí que el drama quede fuera de nuestro elenco; es cierto que el teatro proporciona igualmente una materia prima muy aprovechable que debe ser explotada, pero se abordará en otros trabajos. Del mismo modo, la novela fantástica y la de terror no podían incluirse en el estudio, dado que el concepto de brujería está muy difuminado y, sobre todo en el primer género, no se respetan las convenciones acerca del fenómeno que nos ocupa, ni desde un punto de vista antropológico ni histórico. Nuestra pretensión era acercarnos a la brujería desde una perspectiva realista, pues esta es la que posibilita que los escritores viertan sus propias tesis al respecto. Por ello, se ha optado por la narrativa histórica. El tercer criterio, una vez determinado que la obra que iniciaría el recorrido sería *Retrato de una bruja*, es el temporal, marcando un período que va desde 1970 hasta nuestros días. Por último, un criterio imprescindible es el de calidad, dado que se pueden encontrar textos que cumplen el resto de requisitos, pero que, al ser novelas de auto-edición, no reúnen las condiciones formales (literariamente hablando) exigibles. El listado que vamos a manejar es el resultado de la aplicación de todos estos criterios.

5 Es muy importante aclarar que estas novelas recrean algún aspecto de la brujería, no solo de la hechicería (esta rama mágica puede estar también presente). Esta última no ha de confundirse con la primera. La hechicería es una de las ramas de la magia vulgar en la que hay alguna clase de trato diabólico, que puede ser más o menos explícito, cuya finalidad es conseguir influir en la realidad circundante, para amoldarla a los deseos del oficiante o de los clientes, ya que solía ejercerse como oficio. La hechicería se aprende, porque implica el dominio de una técnica; en cambio, la brujería es muy distinta, dado que, en su vertiente popular, constituiría la capacidad innata de causar mal en el otro, y llevaría aparejadas algunas costumbres malsanas como el infanticidio y el vampirismo; y en su dimensión canónico-teológica, implicaría un pacto manifiesto con el demonio, la pertenencia a una comunidad diabólica y la participación en los conventículos, además de que se mantendrían crímenes como los ya enunciados y se añadirían otros nuevos (véase Montaner y Lara, 2014, pp. 93-97).

6 Teniendo en cuenta, claro está, que como Emilio Ramón apunta, existen narraciones con distintos niveles de historicidad (2007, pp. 82-90).

año, probablemente 2015-2016);⁷ y *El abogado de las brujas... el inquisidor* de Elena Rojas (2015).⁸ Lo mismo sucede con *Diario de una bruja* (2013) de Amparo Fernández, editado por Palibrio.⁹

Los autores de las obras que vamos a trabajar son vascos u oscenses; en concreto son vascos Luis de Castresana, Toti Martínez de Lezea, Nerea Riesco y Mikel Azurmendi. La razón de ello es que los brotes de brujería proliferaron en el norte de España, y muy especialmente en Navarra y el País Vasco. De ahí que escritores de tal procedencia se hayan interesado por este fenómeno y por tratar de explicar lo sucedido, aportando sus particulares puntos de vista a través de la ficción histórica. Por otra parte, Luz Gabás es oscense y la acción de sus relatos se ubica en el Pirineo de tal territorio. Hay que tener en cuenta que todo el Pirineo, ya fuera navarro, aragonés o catalán, estuvo afectado por la creencia en la brujería y la caza de las presuntas personas implicadas en dicho crimen (Serra, 1994; Gari, 2010; Castel, 2013).

En el apartado siguiente, ahondaremos en los títulos escogidos, de manera sucinta, pues resulta imprescindible realizar algunas aclaraciones sobre el argumento de las obras escogidas, con el fin de mostrar cómo cuadra en los mismos la temática que nos ocupa. En ese sentido, en el presente estudio se combinará el trabajo descriptivo con el analítico, pues resulta crucial un primer acercamiento a las obras del elenco antes de poder llegar a conclusiones sobre el modo en que se enfoca el tema abordado. Nuestro objetivo final es ofrecer una panorámica al lector acerca de las narraciones que destacan en novela histórica (muchas veces combinada con otros géneros) sobre el motivo de la brujería. Si existe un interés que siempre persiste en lo brujo, es porque este asunto continúa llamando la atención de autores y de lectores. De los primeros en tanto todavía prevalece un alto grado de misterio en torno a este fenómeno y se puede jugar con ese elemento; además, hay una tendencia

7 Fernando Claudín escribe una novela histórica con multitud de incorrecciones, hasta el punto de situar una caza de brujas en Urdax y Zugarramurdi en 1485 y de resaltar el *Malleus Maleficarum* cuando este texto no vio la luz hasta 1486. Claro está que nos hallamos ante una novela, no ante una crónica, pero existen otros fallos que no tienen que ver ya con los datos históricos. La acción no está bien construida. Se vuelca multitud de información de la relación del Auto de Fe de Logroño de 1610 editada por Mongastón y se utiliza el suceso narrado por Fray Prudencio de Sandoval acerca de las brujas navarras, en el cual habría participado el inquisidor Avellaneda, al que en este relato se convierte en inquisidor disidente, papel desempeñado históricamente por Alonso de Salazar y Frías. La combinación, por otra parte, de personajes históricos con otros inventados sin mucho sentido convierte este texto en una confusión constante.

8 En esta novela se reconstruye, punto por punto, todo lo acaecido en Zugarramurdi que conduce al Auto de Fe de 1610, y la histeria que se extiende tras el mismo. Se hace con una documentación limitada, con personajes más bien planos, y con un lenguaje deficiente.

9 Es una novela mística inverosímil en cuanto al papel de la mujer y a la brujería en sí. Se detiene en un culto femenino pre-cristiano que se hace coincidir con este fenómeno y abundan los elementos fantásticos que apartan a esta obra de la narrativa histórica, aunque se hace referencia a algún personaje o suceso histórico.

muy acentuada a utilizar la narrativa para verter distintas opiniones y teorías sobre la brujería y la caza de brujas. De los segundos, porque lo mágico resulta atractivo, sobre todo cuando, al margen del género fantástico, se aborda desde un punto antropológico e histórico, tratando de dar respuesta a los grandes interrogantes que siempre se han planteado con respecto a lo oculto y esotérico.

No volveremos sobre lo ya expuesto en tantos y tantos manuales y artículos sobre la naturaleza de la brujería y su terrible persecución. Aprovecharemos, eso sí, las referencias de interés recogidas en las novelas para realizar apuntes, matizaciones y aclaraciones. Pero antes de seguir adelante, sí nos gustaría realizar una síntesis muy esquemática acerca de las principales teorías que se han barajado sobre este asunto. De este modo, podremos ir conectando las obras analizadas con estas hipótesis.

Norman Cohn (1980) determina que han existido varias líneas de interpretación: a) la que argumentaba que las brujas existieron aunque no como se reflejan en los procesos, sino que las creencias populares habrían contribuido a la formación del estereotipo (Tartarotti y los hermanos Grimm); b) la que avanzaba desde la consideración de la brujería como una religión natural pagana (Karl Ernst Jarcke y Franz Josef Mone) hasta la idea de la pervivencia de una religión precristiana que rendía culto a un dios de la fertilidad, defendida por Margaret Murray, pasando por un estado intermedio representado por Jules Michelet, quien hablaba de una protesta de los siervos contra el orden establecido y del sabbat como un festival de estos siervos; c) la que asegura que la brujería sí que existió tal y como fue descrita por los inquisidores y los procesos deben ser leídos literalmente (Montague Summers), y que evoluciona hacia la afirmación de la existencia de una religión anticristiana organizada, como protesta contra la religión oficial y una forma de rebelión social, de modo que los sabbats habrían tenido lugar (Jeffrey Russell); d) otra tesis apuesta por el hecho de que el estereotipo se inició como resultado de la campaña contra el catarismo y, según Cohn, esto sería invención de Lamothe-Langon; e) habría otra vía que tomaría como base el maleficium, que es la defendida por el propio Cohn, que se fusionaría con otras ideas, como la servidumbre al diablo, la mujer que vuela y comete crímenes y la sociedad secreta que celebra reuniones.

Gustav Henningsen (1983, pp. 67-68, p. 100, pp. 119-120, p. 196) también extrae interesantes conclusiones a partir de su investigación, aunque se aplica exclusivamente al proceso que condujo al Auto de Fe de Logroño de 1610 y a sus repercusiones, así como a la acción del inquisidor Alonso de Salazar y Frías, responsable de que terminara toda aquella locura brujeril. Este especialista determina que la brujería nunca existió, pero sí las confesiones y los testimonios varios al respecto, por un lavado de cerebro al que se sometía a los presuntos culpables, sobre una base común local de creencias y cuentos populares. Por tanto, la fantasía jugó un papel fundamental y la inquisición realizó una extraordinaria construcción tomando como base esas confesiones delirantes. Otra parte de tal manipulación se operaría desde el púlpito y alcanzaría a todos los vecinos de las aldeas y, especialmente, a

los niños. Todo esto condujo a la convulsión social en diversos lugares del norte de España y a lo que este autor ha llamado “epidemia onírica” masiva.

Ginzburg (1990) se opone a Norman Cohn (1980), para quien el sabbat es una elaboración moderna, y apuesta por la presencia de este elemento en la cultura popular. De hecho, conecta el conventículo con la creencia en los *Benandanti* de Friulia.

Robert Rowland (1998) expone, por su parte, en qué consiste la corriente narratológica de interpretación de la brujería, enriqueciendo lo aportado por Cohn (1980), pues para él las confesiones de los brujos y brujas no son más que relatos que presentan una estructura muy determinada y, conforme avanzan los siglos XVI y XVII, las narraciones son cada vez más elaboradas y estereotipadas. Estas teorías permiten una aplicación cada vez mayor de la filología al estudio de la brujería.

Muchembled (2004) completa este panorama con algunas otras cuestiones: la caza de brujas sería un episodio de la conquista de Europa por las fuerzas de la ley y el orden y de ello se deduce que el sabbat es únicamente una invención de los teólogos cuyas ideas gobernaron la imaginación de las élites; todo esto sobre la base de la tradición en la persecución de ciertos grupos heréticos. En consecuencia, el conventículo es un concepto ajeno a los campesinos y todo dependerá de si las comunidades rurales aceptan o no el mito del satanismo.

Clark (2004) suma algunas líneas más a las ya expuestas: a) los estudios interdisciplinarios permiten nuevos avances en este campo, como el operado por autores como Alan Macfarlane, Keith Thomas, Erik Midelfort, y más tarde Robin Briggs y Malcolm Gaskill, quienes consideran las acusaciones de brujería como un barómetro para medir las relaciones interpersonales y las tensiones producidas por las transformaciones sociales y los cambios religiosos; b) desde el feminismo se aboga por la misoginia y la idea de patriarcado como detonante para la persecución de la brujería; c) la historia cultural establece un nuevo modo de leer la demonología y se concibe este fenómeno como una narración cultural, como hacen Marion Gibson, Francis Dolan o Alison Rowlands, prestando más atención a los textos; d) también el psicoanálisis se preocupa por este asunto (Lyndal Roper y Deborah Willis), por los elementos perturbadores e irracionales de la fantasía de la brujería.

A todas estas tesis, habría que añadir otras que no se pueden obviar, como la de Faggin (1959), que ve a la bruja como algo necesario para demostrar la verdad demonológica, a lo que habría que sumar los cultos paganos, la histeria colectiva, la sexualidad reprimida y el uso de alucinógenos; la de Caro Baroja (1966), que parte de la teoría de la magia y hace también referencia a cultos antiguos, de modo que toma como base la magia antigua femenina para la posterior brujería, reinterpretado todo ello por el Cristianismo, también habla de folklore: mitos y leyendas, y añade la demonolatría; la de Konning (1975), que aboga por la brujería como liberación sexual; la de expertos como Donovan (1978), Levack (1995) y Tausiet (1997, 1998,

2000, 2004), que ven la hechicería como base de la brujería y esta última como la búsqueda de un chivo expiatorio; la de Jiménez del Oso (1995), que ve en la brujería un montaje para eliminar lo que no interesa; la corriente de estudio que parte de la medicina y que podemos encontrar en Gari (1987), Becerra (2004) o Díaz-Rosales (2011), en referencia al uso de drogas en la brujería; o desde la psiquiatría en López Ibor (1978), etc.

Como vemos, son numerosísimas las hipótesis existentes, unas con más fundamento que otras. Si un tema como el que trabajamos ha podido dar lugar a tan amplio debate y tantas corrientes y escuelas de estudio (y no hemos presentado la totalidad de lo que se puede encontrar, sino solamente una selección para poder mostrar lo complejo del asunto), es porque da lugar a la controversia. Y todavía no se ha llegado a conclusiones absolutamente definitivas, sino que se sigue avanzando, gracias a la aplicación de cada vez más disciplinas, cosa que permite enriquecer el punto de vista del investigador. Este panorama es el que justifica el interés de los escritores de novela histórica, que pueden tener también algo que decir al respecto.

2. *RETRATO DE UNA BRUJA* DE LUIS DE CASTRESANA

El libro que inaugura nuestro estudio es *Retrato de una bruja* de Luis de Castresana y quedó finalista del Premio Planeta en 1970. Se trata de una novela histórica en la que la introspección resulta absolutamente fundamental, dado que el viaje de la protagonista, Ana, hacia la brujería es eminentemente interior. La obra plasma la complejidad del asunto que trata y es una de las más originales de cuantas vamos a abordar. Merecería la pena dedicar un pormenorizado análisis a esta narración, pero en un estudio como este resulta imposible extenderse. Además, ya se ha tratado detalladamente en otro trabajo dedicado por entero a este título (Lara Alberola, 2014).

Ana habita en una aldea vasco-navarra innominada,¹⁰ de la cual se va a reflejar la vida cotidiana propia del siglo XVII, ya que aunque no se precisa el año en que arranca la acción, sabemos que recientemente ha tenido lugar el Auto de Fe de Logroño de 1610. No obstante, no nos hallamos ante un inminente brote de brujería, como puede esperar el lector. De hecho, el eje de la historia es la relación sentimental truncada entre Ana, hija de un noble de la aldea, y Martín, hijo de ferrón. Ambos se prometen en matrimonio antes de que el joven se marche a la corte para hacer fortuna, pero el muchacho solo regresará años después, casado con otra mujer. Ahí se encuentra el núcleo de la novela, en el vacío que se apoderará del corazón de Ana. Lo emocional es aquí la base para la construcción de la bruja.

¹⁰ Todos los relatos en que nos vamos a centrar se desarrollan en zonas rurales. Norman Cohn (1980, pp. 285-286) afirma que la idea de Joseph Hansen de que la creencia en la bruja nocturna se fomenta por las condiciones peculiares de la vida de la montaña posee vigencia.

A esa base hay que añadir, como es evidente, unos ciertos conocimientos sobre la brujería, que llegan a la población a través de un saludador que informa sobre los actos imputados a los brujos de Zugarramurdi. Además, la esposa del sacristán regresa de Bilbao con más noticias de este calibre y a esto se suman los sermones que sugestionan a los vecinos (52). Estos hechos resultan fundamentales. Tal y como Gustav Henningsen (1983, p. 340) expone, el inquisidor Alonso de Salazar y Frías reconocía que surgían brotes de brujería tan pronto como se comenzaba a hablar sobre brujas. La extinción de la histeria colectiva solo podría lograrse por una vía: el silencio. Por ello, las pláticas acerca de este asunto eran cruciales para que se expandiera la creencia en estos seres y en sus poderes, y pudieran darse las cadenas de acusaciones.

Ana posee unas referencias muy claras sobre lo que ciertas féminas podían realizar, en virtud de unos poderes fruto del pacto diabólico,¹¹ por todos los relatos que ha escuchado desde la más tierna infancia, pues forman parte de su cultura y tradición:

Recordó algunas de las cosas que, desde niña, había oído atribuir a mujeres que, como Hilaria, tenían fama de poseer extraños dones o poderes. Se decía de ellas que eran brujas, que habían hecho un pacto con el Demonio¹² y que tenían capacidad para hacer cosas incomprensibles que los demás seres humanos no podían ni siquiera sospechar. Se decía que esas mujeres no solamente podían obligar a un ausente a que se presentase ante la persona que la amaba, sino que tenían también poder para hacerse invisibles, interpretar el canto de las aves, hallar tesoros escondidos, no perecer por herida infligida por criatura mortal, librarse del granizo, caminar más de trescientas leguas en una sola noche, hacer que sus ollas guisasen solas, obligar a una persona a que durmiese tres noches y tres días sin despertar, quebrar el hierro, encantar serpientes, atraer la lluvia, volar por los aires recorriendo distancias portentosas, hacer que los peces de un río se reuniesen todos juntos en un mismo lugar, que de todos los huevos salieran pollos de color blanco, que una casa se incendiase y destruyese ella sola...¹³ (pp. 113-114)

11 Acerca de los conceptos básicos y de la diferenciación entre magia, hechicería y brujería, véase Montaner y Lara (2014, pp. 33-184). En este punto, merece la pena aclarar que lo que en la cita se plasma no tiene que ver con la brujería popular (bruja con poder innato para causar el mal, infanticida y chupasangre), sino con la interpretación canónico-teológica de la misma (bruja que adquiere sus poderes por un pacto diabólico), aunque dicha concepción de la brujería se difundía oralmente en las aldeas. En todo caso, puede haber una fusión de los elementos más tradicionales con la idea de pacto demoníaco. Para ahondar en la retroalimentación entre lo culto y popular en relación con esta temática, véase Lara Alberola, 2015 y 2016.

12 Como bien señala Henningsen (1983, p. 348), el contenido demonológico no fue importante en la brujería popular; es más, se transformó en cuentos y leyendas durante los períodos de normalidad, por eso hacía falta un nuevo adoctrinamiento.

13 Este tipo de noticias se podían encontrar en las misceláneas, como el *Jardín de flores curiosas* de Antonio de Torquemada (1570). También se difundían noticias como estas en relaciones de sucesos, que en España no abundan en referencia a cuestiones mágicas, aunque se pueden encontrar panfletos

Se destacan creencias relacionadas con el trato demoníaco, pero apenas se menciona el maleficio y no se alude a las asambleas. El saludador sí añade todas las cuestiones leídas durante el Auto de 1610, que hacían referencia al aquelarre. Y esta visión se completaría con las palabras del sacerdote, a partir de sus lecturas de los principales tratados sobre el asunto.

Además, ya ha habido una persona acusada en el pueblo, Visitación, que será castigada, pero no ejecutada. El padre Melchor, buen conocedor de la tratadística, no deja pasar el caso, mientras que el Alcalde Perea no ve en ella más que a una mujer trastornada. La conjunción de estos dos puntos de vista da como fruto la moderación, de manera que se sigue la estela dejada por Alonso de Salazar y Frías, el inquisidor disidente del proceso de Logroño, que dudaba de la veracidad de todas las confesiones de los reos.¹⁴ De ahí que la situación no conduzca a ningún brote de histeria ni a ninguna persecución masiva (pp. 58-60).

La desesperación que sufre Ana la lleva a buscar soluciones que escapen a la ortodoxia. Primero se refugia en Ceferina, que posee algunos toscos conocimientos hechiceriles, pero nada de lo ejecutado obtiene resultado (pp. 96-97). Por ello, es conducida por su aya al tabuco de Hilaria, curandera con fama de bruja. Hilaria encarna perfectamente el arquetipo brujeril:

Era una estancia destartalada y espaciosa, enrarecida por el humo de la chimenea. Ardían fatigosamente unas leñas verdes, húmedas, sobre las que se hallaba una olla de hierro. Nada más aspirar aquella atmósfera, impregnada de un olor acre, Ana sintió un regusto amargo en la garganta; [...] quedó inmóvil mirando a la mujer que se inclinaba ante la chimenea, de espaldas a la puerta, y que con una delgada vara parecía agitar el contenido de la olla. (p. 105)

La anciana parece representar un papel sobre el escenario más adecuado: una destartalada casa en el bosque, una vida en aislamiento, la compañía de un sapo y un búho, multitud de ingredientes variopintos, el caldero hirviendo en el fuego... (pp. 105-110). Estas descripciones remiten a una brujería tradicional que vive en el imaginario colectivo, al margen de su interpretación canónico-teológica. Pedrosa (2002, p. 74) define a la bruja como la mujer poseedora de poderes innatos con los que realiza agresiones mágicas elementales. A esa idea básica hay que sumar ciertos elementos, como el vuelo, el infanticidio y el vampirismo y, posteriormente, los aspectos aportados por la tratadística (Montaner, 2014). Lo que no cuadra en esta estampa es que Hilaria posea libros de magia, pues no se corresponde con el estereotipo.

sobre el Auto de Fe de Logroño de 1610: el editado por Juan de Mongastón en Logroño en 1611, y el redactado por Luis de Fonseca y publicado por Juan Bautista Varesio en Burgos en el mismo año.

¹⁴ Para profundizar en las acciones de este inquisidor y en el papel determinante que desempeñó para terminar con la persecución, véase Henninsen (1983).

Y Ana está dispuesta a entrar en un terreno peligroso para conseguir lo que quiere, a Martín. Hilaria comienza por algunos remedios de magia amatoria, para atraer al amante ausente durante la noche, haciendo uso de un unto que el lector sabe estupefaciente,¹⁵ pero la experiencia onírica no satisface a Ana, pues siempre despierta sola (pp. 136-137) y, además, descubre que él se ha unido a otra mujer.

Cuando el amor se convierta en odio, Ana emprenderá un camino sin retorno, se convertirá en aprendiz de la vieja, se iniciará en la secta y se transformará lentamente, desde el interior hacia el exterior. Hilaria la ayuda a dar el gran paso:

—Te concederá cuanto le solicites —siguió diciendo—. Me ha pedido... me ha pedido que vayas a verle el día del Gran Sabat.

La mirada de la anciana la envolvió como una red.

—Yo ya te ayudaré a hacer el gran viaje. Será un gran momento para ti, Ana. Adquirirás fuerza, poder, te sentirás libre. Sí, Ana, créeme: serás tan fuerte y tan libre que nadie podrá causarte dolor alguno. Se acabarán para ti las vacilaciones, los titubeos, los interrogantes, las dudas. Te desprenderás para siempre de las pasiones, de las humillaciones y las angustias humanas. Quieres ser libre y fuerte, ¿verdad? ¿Quieres ser libre y poderosa, y que ningún ser humano pueda hacerte sufrir? Dime: ¿es eso lo que quieres?

—Sí —pronunció Ana.

Fue como un juramento, como un pacto. (p. 149)

El pacto, en realidad, se da entre Ana y una parte de sí misma. Para ella, no obstante, el trato demoníaco será real y también el vuelo: “Toda ella era pura ingravidez, pura incorporeidad. Sin embargo, notaba intensa y profundamente el peso de identidad personal, el peso de su mismidad” (p. 166), o sus relaciones carnales con Lucifer. El conventículo se recrea según la imagen mental que estas mujeres poseen del mismo, alentadas por el modo en que lo va explicando Hilaria en el momento de la partida (pp. 164-165), a imitación de lo contado sobre el de Zugarramurdi. Y cuando llegue el momento de que Satán le conceda una petición, solicitará la muerte de doña Engracia, la madre de Martín, que fue quien lo instigó a casarse con otra mujer. Al poco tiempo, la mujer fallece, de manera fortuita, pero Ana se cree la responsable y siente un gran empoderamiento.

La transformación también se ha operado de cara a los vecinos. Además, cuando Hilaria muere, ella se convierte en su sucesora y genera en los aldeanos un respeto que nace del temor y que conducirá, finalmente, a la persecución. Quien es capaz de practicar la hechicería como un oficio al servicio de terceros (Ana es requerida constantemente) en una zona rural, puede también causar todo tipo de males.

15 Sobre el uso de estas sustancias en relación con la brujería, resulta interesante Becerra (2004).

El linchamiento que conduce al desenlace de la obra tiene lugar cuando Martín regresa con su familia a la aldea, y Ana decide atentar contra su vida mediante un maleficio. Ante el ataque de los aldeanos, que la acusan de todas las desgracias que padecen, despertará su ansia de venganza: “—Mi amo, Señor de la Noche, destrózalos con tus podres —clamó—. [...] Reducid el pueblo a cenizas, que todo sea llanto y fuego. ¡Mi señor de la Noche, mi amo, escúchame, ayúdame!” (p. 235). Evidentemente, estas plegarias no obtienen respuesta, porque todo es una farsa. La lucidez regresa a su mente cuando se encuentra al borde de la muerte, fruto de las agresiones de los vecinos, y reconoce ante Ceferina que nunca asistieron al aquelarre, eso solo sucedió en su cabeza. Y aquí viene una de las reflexiones más llamativas del libro:

El aquelarre no era un lugar, sino otra cosa. El aquelarre era ella misma; algo que ella había creado en su mente, algo que ella había hecho surgir de su soledad y su angustia, de su dolor y su vacío. Recordó la mañana en que había ido a visitar a fray Miguel al convento y en que el fraile le había dicho que Desesperanza era uno de los nombres del demonio.... Recordó también las instrucciones de Hilaria ordenándole que no hablara con nadie de su vuelo hacia el aquelarre, ni de lo que allí sucedía. (pp. 239-240)

El lector comprende entonces que una mujer podría llegar a creerse bruja, al igual que Ana, siempre que se dieran unas circunstancias propicias de carácter contextual y existieran unas creencias previas, acompañadas de factores como un determinado estado emotivo o mental (López Ibor, 1976)¹⁶, la práctica de la sanación y la hechicería, y el uso de drogas. Externamente, la búsqueda de un chivo expiatorio a quien culpar de los males también sería determinante para completar la bidireccionalidad (Tausiet 2004a, pp. 46-47): ser bruja para una misma y también para los demás. Según Levack (1994, p. 296), habría mujeres que realmente intentarían iniciarse en la brujería y cerrar un pacto. Robert Rowland (1998, pp. 163-164) afirma que muchas mujeres acusadas de brujería creían que ejecutaban aquello que en sus narraciones decían que hacían. De modo que lo que en un principio era una confesión de hechos ficticios se convertía en una firme convicción por parte de las implicadas. De ahí que Muchembled hablara de “peasant actor in these dramas” (1990, p. 140).

Hilaria sí era consciente del engaño, pero el temor que generaba le posibilitaba pasar de la inferioridad social¹⁷ a la superioridad fruto del miedo¹⁸. Precisamente, M^a Helena Sánchez Ortega (2004, p. 25) expone que: “Las mujeres [...] utilizaron la fe

16 En el *Malleus Maleficarum* se afirma: “Cuando las jóvenes, corrompidas y abandonadas por sus amantes, a los que se habían entregado bajo la promesa de matrimonio, se encuentran corrompidas y habiendo perdido su reputación. Entonces se entregan a cualquier acechanza diabólica. Bien por venganza para embrujar al amante o a la mujer con la que se ha casado, o bien maquinando otras cosas entregándose a todas las inmundicias” (Segunda Parte, Cuestión I, Capítulo I, pp. 217-218).

17 En relación con estas cuestiones de marginalidad, véase Val (2012, pp. 17-20).

18 Para ampliar todo lo aquí expresado, véase Lara Alberola (2014).

de su entorno en sus supuestos poderes para establecer una muralla defensiva, una estrategia similar a la del inofensivo calamar que desprende su tinta cuando se siente atacado. El precio fue, con frecuencia, demasiado elevado.”.

El caso de Ana sería mucho más dramático, en tanto asume una nueva personalidad y la metamorfosis es completa.

3. LA HERBOLERA DE TOTI MARTÍNEZ DE LEZEA

Tras un llamativo vacío de treinta años, encontramos una novela de gran interés, *La herbolera* de Toti Martínez de Lezea (2000), una obra en la que ascendemos un peldaño en cuanto a información histórica con respecto al texto anterior, pues contextualiza perfectamente la acción, a pesar de que la trama principal es ficticia, tal y como hacía Castresana, pero se aportan más datos veraces.

Todo comienza con la persecución de los herejes de Durango,¹⁹ que años antes ya se había cobrado trece vidas, pero ahora vuelve a preocupar a las autoridades. Se trata de los seguidores de dos frailes franciscanos, uno de ellos Alonso de Mella, apostados en una pequeña casa en Tabira. Predican la pobreza y critican que la Iglesia atesore riquezas, entre otras cosas. También se les acusa, como había sucedido con otras herejías (Lara Alberola 2010, pp. 68-69) de “celebrar misas nocturnas seguidas de orgías, o hacer saltar de mano en mano un recién nacido sobre una hoguera hasta ‘secarlo’ para fabricar polvos con los que elaborar un bebedizo o quemarlo para mezclar sus cenizas con harina y elaborar hostias para sus misas sacrílegas” (p. 29). Del mismo modo, se sospecha que este grupo de personas puede querer alzarse en armas y fundar un Durango independiente (p. 31).

Con estas circunstancias comienza la andadura de Catalina de Goiena, perteneciente a una estirpe de mujeres con grandes conocimientos de plantas y hierbas, que habita en casa Goiena, en Arrazola. Además, ella ha heredado el don de su bisabuela, que le permite vaticinar quién vivirá y quién morirá. Para completar su formación como sanadora, su abuela Domenja la envía junto al físico don Diego de Olea, en Tabira. Igualmente, aprenderá el oficio de comadrona junto a Josefa.

Pronto se comienza a hablar de brujería en la merindad, primero en relación a los herejes, de los cuales se sospecha “que usen males artes para atraer a sus prosélitos” (p. 47); y posteriormente de forma independiente, materializada en las mujeres, cosa que apunta (p. 80) a un grado considerable de misoginia, que nace en múltiples ocasiones de las lecturas de tratados y obras similares por parte del visitador del Santo Oficio, Hernando Sánchez de Guinea, y sobre todo del escribano, Bartolomé Martínez de Unda. El *Malleus Maleficarum* cosechará gran éxito en este sentido (p.

19 En referencia a los herejes de Durango, véase Bazán (2007).

120).²⁰ Eso sí, por los estudios de que disponemos en la actualidad, todavía no queda totalmente claro que hubiera un brote de brujería en Durango, aunque existen varios testimonios que apuntan al suceso, que habría tenido lugar en 1507. No obstante, Bazán (p. 2011) concluye que es muy posible que entre los nombres que aporta Labayru de personas juzgadas en este lugar por herejía hubiera casos de brujería. Esta persecución se daría entre 1499 y 1508.²¹

A estas consideraciones intelectuales, les servirán de base las creencias tradicionales. Existe, aunque no se profundice en ello, una brujería popular, que tiene que ver sobre todo con el maleficio (Cohn, 1980). Domenja explicará a Catalina sobre las mujeres de Goiena: “Nos temen. [...] Vivimos separadas del resto, raramente bajamos al pueblo y vamos poco a la iglesia. Tal vez por eso o porque hay gente que nos tiene envidia, otros que recuerdan a tu bisabuela y dicen que era una bruja, aunque olvidan las muchas veces que les curó un mal de hígado o una llaga purulenta.” (p. 87).

Esa brujería tradicional apunta a la idea de que si una mujer es capaz de sanar también está en su mano dañar. Por tanto, nos situamos en el terreno del maleficio y del mal de ojo.²² Hay, sin embargo, otras creencias determinantes en esta historia, en conexión con la brujería: las paganas, que se concretan en el culto a la diosa Mari y que se intentan erradicar desde hace tiempo, para lograr la total cristianización del territorio. De hecho, las personas que todavía son fieles a dichos rituales se reúnen en el monte Anbot, en Jentilkoba, y sus asambleas guardan sospechosas similitudes con el conventículo brujeril (p. 165, pp. 193-194, pp. 207, pp. 262-263 y p. 307). Es necesario aclarar, llegados a este punto, que la tesis de que la brujería es en realidad la pervivencia de una religión pagana, interpretada bajo la luz del satanismo, enunciada principalmente por Margaret Murray (1921 y 1931),²³ está totalmente superada, tal y como afirman Bazán (2011) y Aranzadi (1981) en referencia a la brujería vasca. De lo que sí se podría hablar es de un sincretismo religioso perceptible en la cultura popular y rural (Bazán, 2011, p. 199).

Por otra parte, Don Diego de Olea, el médico mentor de la protagonista, prevé muy bien lo que puede suceder y le otorga un carácter cíclico y universal:

De tiempo en tiempo las gentes sufren una especie de ataque colectivo y achacan todos los males a las fuerzas infernales que dominan la tierra, las plagas, las tempestades, las sequías. [...] Buscan chivos expiatorios para inmolar como lo hicieran los paganos cuando el mundo estuvo en tinieblas. Unas veces es a los judíos a los que temen y acusan de crímenes horribles; otras son los herejes. (p. 99)

20 Conviene destacar la diferenciación que, a nivel intelectual, se realiza entre la magia culta y la popular. La culta estaría permitida y será loada y practicada por Martínez de Unza (118)

21 Véase también lo afirmado por Reguera (2005, pp. 251-252), Cáseda (2007, pp. 307-308) y Gari (2010, p. 338).

22 Sobre el aojamiento brujeril, véase Tausiet (2004b).

23 En España se editan en 1978 y 1985 respectivamente.

Y en esos herejes se incluye a las brujas. Sobre ellas indaga obsesivamente el escribano, y tras recibir noticias sobre casos allende los Pirineos, concluye que: “Las brujas existían, conocían las propiedades de las plantas, sabían de elixires, narcóticos y ponzoñas que utilizaban para asesinar a honrados ciudadanos, y alerta no perder de vista a curanderas, herboleras o sanadoras, que podían ser sanadoras disfrazadas” (p.232). Era muy fácil confundir a estas profesionales con brujas, aunque esto no llegaremos a comprobarlo en la trama, dado que habrá otros múltiples factores que entrarán en juego ante una acusación. De la misma manera, se hace ver el conflicto existente entre los médicos y las comadronas-herboleras (Cohn 1980, p. 313), pues Catalina es avisada e incluso multada por Martínez de Unda, por inmiscuirse en un terreno profesional que no es el suyo (p. 243).

Todo esto se halla aderezado por una serie de enfrentamientos sociales entre bandos y linajes del señorío. De modo que: “la encomienda de descubrir brujas o encantadores en tierras de vascos era como el aceite que flotaba en un barreño de agua, la capa visible, la excusa para llevar a cabo un exhaustivo examen de la situación política y social en ellas” (p. 249).

Definitivamente, el brote tiene lugar a causa de las acusaciones de una niña, Inés Ederra, de no más de diez años y que, supuestamente, es conducida a una reunión: “Dice que una vecina suya, la Marinatxo, la sacaba de la cama, untaba las plantas de los pies y de las manos, su cuello y espalda con un unguento mágico y juntas volaban hasta las faldas del Anboto, donde tienen lugar las asambleas de las brujas” (p. 293).²⁴ Y las describe de tal manera que a Catalina le recuerdan a las que se celebran en Jentilkoba. Así se intuye tras estas historias un sustrato de viejas leyendas vizcaínas que hablaban de la diosa Mari (p. 294).

La Marinatxo es vieja y pobre, y había tenido problemas con una vecina, por lo que se observa un perfil muy determinado: una fémica marginal y desprotegida, con un carácter taciturno (pp. 297-298). Una vez interrogada, comienza la cadena de delaciones, pues esta anciana acusa a otros vecinos y, finalmente, confiesa públicamente bajo presión:

Sí, soy bruja, utilizo cuerpos de niños muertos y testículos de gallos negros para elaborar mis pócimas, llevo toda la vida arojando a mis vecinos y ocasionando sus desgracias e incluso sus muertes y asisto a las reuniones en las que fornico en las que fornico con el propio Satanás. Y, ya que queréis saberlo, puedo llamar a las tormentas, los vientos escuchan mi voz, los rayos me obedecen y podría acabar con todos vosotros en un instante. (p. 323)

²⁴ Gustav Henningsen (2010, pp. 119-122) proporciona varios testimonios de brujos juzgados en el Auto de Fe de Logroño de 1610 que decían haber sido iniciados en la secta desde niños y conducidos al aquelarre tras ser untados. Historias similares se plasman en la *Relación que hizo don Lope de Isasti [...] acerca de las maléficas de Cantabria* (1618) y se perpetúan en la tradición oral, dado que han sido recogidas muchas de ellas en diversas colecciones de leyendas, tanto en el País Vasco como en el Pirineo.

Esta mujer es quemada en la hoguera, el resto de acusadas se libran de la muerte por falta de pruebas. Pero no termina ahí la historia, puesto que Martínez de Unda repasa en la conexión que el *Malleus* realiza entre parteras y brujas (p. 332).²⁵ Varias mujeres más serán acusadas y condenadas a pesar de las incoherencias en sus confesiones. Pronto Maritxiki, una de las comadronas, se convierte una rea más y da el nombre de Catalina, instigada por el escribano, que desea venganza porque la joven no ha cedido ante sus insinuaciones amorosas. Todas son ejecutadas, excepto la protagonista (aunque también confiesa a causa de la tortura), que está embarazada, y que es liberada por su tío y su abuelo mientras la trasladan hacia Calahorra. Sin embargo, muere al dar a luz a una niña que también será portadora del “don”.

Múltiples son los factores que aquí se presentan y que, combinados entre ellos, podrían dar lugar a una persecución como la perpetrada en la novela.

4. *ARS MAGICA* DE NEREA RIESCO

Ars Magica de Nerea Riesco (2007) es un relato de mucha menor complejidad y profundidad. También presenta dos tramas ficticias pero bien contextualizadas, justo después del Auto de Fe de Logroño de 1610²⁶ y durante el recorrido que realiza Alonso de Salazar y Frías (el tercer inquisidor, disidente, del proceso) en busca de pruebas sobre la existencia de la brujería. Comparecen igualmente otros personajes históricos que coexisten con figuras ficticias, como Rodrigo Calderón, el duque de Lerma y Bernardo de Sandoval y Rojas.

Hallamos dos acciones que discurren paralelas y en algún momento confluyen. Por una parte, encontramos la historia de Mayo de Labastide d’Armagnac y Ederra, su mentora, ambas mujeres curanderas y hechiceras, que practican una magia natural ensalzada frente a aquello que se cuenta de las brujas. La primera comienza la búsqueda de la segunda, desaparecida en Zugarramurdi, para descubrir finalmente que fue arrestada y trasladada a las cárceles de la Inquisición en Logroño, y murió en su celda. Y, por otro lado, está la trama protagonizada por Alonso de Salazar y Frías y su comitiva, entre quienes cobra relevancia el novicio Íñigo de Maestu. El inquisidor recorre todas las aldeas afectadas por brotes de brujería, tras la histeria despertada por el Auto de Fe. El hilo conductor de esta investigación será la muerte en extrañas circunstancias de Juana de Sauri, en Santesteban, que los aldeanos achacan a las brujas.

El viaje de esta comitiva, seguida muy de cerca siempre por Mayo, y sus experiencias ponen en conocimiento del lector los aspectos más llamativos de la brujería y el drama que se vivió en toda la zona visitada:

²⁵ En relación con las parteras-brujas, véase Tausiet (1997).

²⁶ Sobre la caza de brujas en Navarra y el país vasco, desde el siglo XVI hasta el XVII, con particular incidencia en el caso de Zugarramurdi, véanse Reguera (2012) y Usunáriz (2012).

Los padres reclamaron ayuda urgente porque sus niños volvían a confesar entre tembleques que, con nocturnidad y alevosía, mientras dormían plácidamente, las brujas se colaban por las ventanas para llevarlos al akelarre donde les adjudicaban una varita con la que pastorear el rebaño de los sapos ataviados de príncipes con vestiditos en miniatura que ellas reverenciaban como a ángeles de la guarda. Las gentes, aterradas, velaban noches enteras al lado de los críos embrujados para impedirles que se rindiesen al sueño, pero lo único que conseguían era que las brujas les buscasen las vueltas y, al llegar el nuevo día, cuando los mayores bajaban la guardia y los niños daban una cabezada, volvían a arrebatárselos. Los pequeños reconocían después entre hipidos y llantos haber estado con las brujas en el akelarre, aunque el sueño sólo los hubiese vencido por unos instantes (p. 33).²⁷

Se refleja en este fragmento la cuestión de los niños-brujos, que provocaría una auténtica hecatombe en las pequeñas poblaciones, donde todos sospechaban de todos y cualquier persona podía ser acusada por estos infantes (Azurmendi 2013, pp. 57-58). La perplejidad y el temor se apoderaban así de los aldeanos:

Bastaba con que alguien hiciese una denuncia contra su vecino por haber blasfemado o por haberle hecho una confidencia que atentara contra algunos de los dogmas, para que el Santo Oficio decidiera apresarlos. [...] Los pobres se devanaban los sesos pensando de qué podrían estar acusados y, durante el tormento, acababan admitiendo mil aberraciones por ver si así los dejaban en paz. (p. 125)

No olvidemos que solo confesando se podía salvar la vida; negar las acusaciones podía conducir a la condena y, desde luego, hacía pasar al reo por la tortura. Este es el telón de fondo de esta novela, mucho más fácil de abordar que los relatos anteriores, pues se explica la realidad de la brujería solo en cuanto a algunos de los principios externos que influyeron en su propagación.

El desenlace de la trama protagonizada por Salazar es fruto de la resolución del misterio de Juana de Sauri:

De nada sirvió explicar que Juana había muerto ahogada porque nadie pudo comprender en qué se contradecía eso con la versión de Diego. Pero quizás la historia más tortuosa fue la que contó Madalen, la sastra, que decía haber visto a Juana sobrevolando el pueblo en una escoba junto a una bruja que llevaba sujeta por los pelos y que la empujó sin miramientos cuando estuvieron encima del río. Al parecer la bruja, tras comprobar que Juana se había ahogado, se marchó dibujando piruetas en el cielo, haciendo morisquetas burlonas con la boca y lanzando unas carcajadas que ponían los pelos de punta. (p. 178)

²⁷ Esto es muy similar a lo reflejado en un ejemplo incluido en las relaciones del Auto de Fe editadas en Logroño y Burgos (relato 7 en Mongastón y 32 en Varesio, accesibles en la base de datos *Ars Magica*, a nuestro cargo, en el portal Parnaseo: <http://parnaseo.uv.es/ArsMagica/ArsMagica.html>)

Aunque la sugestión de los vecinos les hace seguir pensando que todo ha sido obra de las brujas, por venganza. Para Salazar, si no hay pruebas que permitan afirmar la existencia de estas criaturas, es que todo se trata de una falacia. Y eso para el inquisidor será un problema, pues le conducirá a una crisis de fe:

A Salazar le hubiera gustado ver a alguna persona transformarse en cuervo, cerdo, gato o cualquier otra bestia delante de sus ojos, descubrir en el cielo nocturno a una mujer sobrevolando el pueblo montada en una escoba, examinar a alguno de esos sapos diabólicos de los que todo el mundo hablaba y que vigilaban a los mortales disfrazados con trajecitos de príncipe hechos a la medida de sus contrahechos organismos... pero eso no ocurrió. El diablo no había hecho acto de presencia por ninguna parte. (p. 179)

Para Riesco, al igual que para el resto de autores, la brujería no existe, es fruto de la histeria, aunque en el caso de este texto la obsesión viene producida por un complot. Las esferas de poder desean mantener el control de la población y veremos que antes de que Salazar llegara a los distintos pueblos, un grupo de individuos comandados por Rodrigo Calderón realizaba una actuación estelar que sembraba el terror, pues se hacían pasar por brujos. Todo apunta a que detrás de esto se encuentra el duque de Lerma, pero el lector descubrirá que quien mueve los hilos es el mismísimo Inquisidor General (pp. 412-414). Muchas veces se ha hablado, en referencia a la brujería, de conspiración (Bologne, 1997, p. 276; Muchembled, 1990)²⁸, pero aquí Riesco inventa la suya propia.

Por otra parte, se añade:

Pero en los últimos tiempos, los inquisidores habían dejado bien claro que los dioses no cristianos eran enemigos de Jesucristo. Quienes los adoraban, entraban en conflicto directo con el Señor, ya que todas esas deidades no eran otra cosa que el mismísimo Satanás enmascarado para engañar a los mortales. [...] Cualquier práctica que tuviera que ver con ofrendas o loas a la diosa Mari o a otro de sus númenes boscosos sería considerada brujería. (p. 64)

Tras el plan de Sandoval y Rojas, estaba la preocupación por cristianizar las tierras en las que todavía quedaban vestigios de cultos antiguos. Se vierte así la tesis de que tras ciertas acusaciones de brujería podía haber una pervivencia de rituales paganos (Murray, 1921 y 1931).

5. LAS MALÉFICAS DE MIKEL AZURMENDI

Las maléficas de Mikel Azurmendi (2012) es la novela que precede a su monografía titulada *Las brujas de Zugarramurdi* (2013). Este autor es uno de los investigadores que se ha dedicado a estudiar la brujería vasca, en concreto los

28 En referencia a las tesis sobre la brujería, véase también Caro Baroja (1995).

antecedentes del brote conducente al Auto de Fe de Logroño de 1610 y la histeria que sigue a este acontecimiento, erradicada en 1614. Esto es lo que trata en su relato y lo que analiza en su estudio de 2013. Este texto, por tanto, es fruto de una exhaustiva indagación, y superará a las narraciones anteriores en lo que a grado de información histórica se refiere, pues el mismo escritor, en una entrevista personal, nos aseguraba que en su narración “todo es real, si no veraz”²⁹.

En todos los casos abordados estamos ante novelas de tesis, pero *Las maléficas* lo es a un mayor nivel, pues nos hallamos ante una reconstrucción que permite al autor introducir los datos recopilados durante su investigación y armar el rompecabezas, tratando de dar respuesta a todos los interrogantes planteados con respecto a un fenómeno tan controvertido.

Dada la creciente dificultad de poder analizar punto por punto esta obra, nos ceñiremos a ciertas cuestiones muy concretas. En primer lugar, aclararemos que la visión de la brujería que se presenta en todo momento es la que se deriva de la tratadística y los manuales de inquisidores. En ningún momento se habla de la base popular o tradicional y ni siquiera se mencionan las creencias ancestrales de los aldeanos como un elemento resaltable.

El narrador es el monje Martín Larraldecoa. Azurmendi dice haber conseguido de manos de Julio Caro Baroja en 1994 el manuscrito dejado por tal personaje. Martín, el único personaje ficticio, es el hilo conductor de la historia; se trata de un agote que asume la identidad de un vecino suyo y prospera, marchándose de su aldea, tras lo cual se verá envuelto en el suceso de las brujas de Zugarramurdi; es el principal responsable del cambio de actitud y conducta de Alonso de Salazar y Frías. El eje de la novela se articula en torno al recorrido que realiza este protagonista para indagar acerca de la brujería.

Podemos afirmar que Martín representa la razón, no cree en todas las patrañas sobre las brujas y considera que: “las autoridades nunca debían apoyarse en ciertas habladurías de la gente para impulsar en los tribunales la venganza” (p. 75), hay un lugar para la distensión de las querellas y es el recinto parroquial. Según palabras del monje: “[...] no tengo confianza en que la gente más instruida sea la más adecuada para opinar sobre las querellas populares y dictaminar sobre su nocividad” (p. 75). Así, al hilo de las reflexiones de Larralde y de sus descubrimientos, Azurmendi va desggranando todos los factores que considera esenciales en relación con este tema.

Todo comienza cuando, al otro lado de la frontera, de las primeras habladurías se pasa a la Comisión Parlamentaria de Burdeos el 17 de septiembre de 1605. Más tarde se alarma al propio rey Henri IV y este nombra una comisión el 10 de septiembre de

29 Entrevista concedida el 20/1/2016.

1608 y pone a la cabeza a Jean d'Espagnet, acompañado por Pierre de Lancre. Los interrogatorios se efectuarán en el castillo de Sant Per.³⁰

Martín, de hecho, halla al párroco de Hendaya muy influido por las instrucciones dejadas por d'Espagnet, aleccionando a los niños y llevándolos a pasar la noche a la iglesia. Este sacerdote, Aranceta, se da cuenta, gracias al protagonista, del daño que está causando: “[...] es usted, son sus sermones sobre el sabbat diabólico los que a un chaval cagado de miedo le han hecho urdir una amenaza demoniaca” (p. 106). Esto hace recapacitar a Aranceta sobre todo el proceso e incluso logra que solucione el problema y pida disculpas por los errores cometidos. Eso no impide que lo que está en marcha se concluya, pues varias personas serán ejecutadas, todo por las denuncias de niños o adolescentes. Cuando el protagonista se marcha hacia Navarra, en 1609, el mismo párroco forma ya parte de los acusados detenidos por De Lancre, y espera la muerte en Bayona por el delito de brujería.

Pronto cobra relevancia la figura de Jeanette d'Abadie, una pobre muchacha que describe con todo lujo de detalles el sabbat y parece haber sido aleccionada para hacerlo. De hecho, dice lo mismo que el vicario Amezttoy había ido refiriendo a los niños en la iglesia. El papel de los más pequeños iba a resultar fundamental. Los religiosos de varias aldeas actuaban de esta forma con los infantes, de modo que las acusaciones histéricas se sucedían. Como Martín expresa:

Sin embargo pude comprobar pronto que el secuestro nocturno de niños era, a menudo, un efecto de la insistente presión sobre De Lancre de los señores Urtubi y Sant-Per, señores sin influencia en esa franja norte del Labourd. [...] Esto podía hacerlo directamente Urtubi en connivencia con el señor de Sant-Per quien, por oficio, era juez de segunda instancia del país y en su castillo asistía como letrado a De Lancre. Esta reflexión [...] la fui hilvanando más tarde, cuando tuve conocimiento de las entrevistas que se estaban manteniendo en Urdax entre los emisarios de De Lancre y el inquisidor de Logroño, Valle Alvarado. (pp. 127-128)

30 Azurmendi (2013, pp. 32-39) explica que en San Juan de Luz se dan unos conflictos que resultan determinantes, pues son el detonante de la persecución en el Labourd. En esta población se encuentran dos facciones sociales, una en alza (comerciantes y menestrales enriquecidos con sus actividades marítimas, ya que habían sustituido su dedicación a la tierra por otras que les reportaban mayor beneficio) y otra en decadencia (nobleza rural representada por el señor de Urtubi y sus partidarios). La facción en alza había tomado el poder local y esto había acarreado enfrentamientos, saldados con unas primeras acusaciones de brujería contra mujeres relacionadas con Urtubi-Alzate. Esta información llega al Parlamento de Burdeos, pero finalmente se archiva. El siguiente movimiento, por venganza, se dará por parte de Urtubi-Alzate y llegará hasta el rey Henri IV, al que se avisa de la plaga de brujas que existe en el Labourd. El monarca envía a Jean d'Espagnet y Pierre de Lancre. A partir de ese momento, las acusaciones se dan de forma interesada por parte de la nobleza rural en declive. De Lancre ejecuta a más de 80 personas en el Labourd y, tras estos acontecimientos, las noticias arriban a nuestro país y la situación se va complicando.

Los párrocos poseerán también un papel fundamental en esta complicada red:

Las mozas, bien aleccionadas de antemano por las pláticas nocturnas del párroco, aseguraban haber visto lo que el juez quería que hubiesen visto merced a estudiadas preguntas dirigidas a pedir un sí o un no rotundos. De modo y manera que [...] esos sueños se transformaban, al más liviano toque de atención del juez, en una realidad eminentemente real. Así comenzaba una cadena de delaciones que volvían a hacer realidad viejos sueños infantiles, aspiraciones frustradas, envidias contenidas u odios familiares. (p. 129)

Una vez llegamos a Zugarramurdi, la clave parece estar en María de Xumeldegui, la muchacha que regresa a la aldea desde Francia. Su relato habría quedado en cuento maravilloso de no ser porque lo conectó con personas del entorno. “María Xumeldegui había ganado su apuesta narrativa, que en adelante quedó convertida en hecho eminentemente real” (p. 159). Para Labayen, vicario de Echalar, tenía que existir una fuente inductora en el comportamiento de esta muchacha y apunta nuevamente a Urtubi (p. 165).

Fray Felipe, el sacerdote de la aldea, opta por la confesión pública en la iglesia, pero, desgraciadamente, no queda ahí el asunto:

Las cosas hubiesen seguido en ese precario sitio de la paz aldeana que sabe sobreponerse con cordura a las dificultades de convivir, de no ser que el abad de Urdax hubiese impedido que las cosas volviesen a su sitio de siempre. En efecto, nada más realizar la reconciliación de Año Nuevo, deseoso el abad Aranibar de congraciarse con la Inquisición había informado en secreto de estos hechos al tribunal del Logroño solicitando una intervención inmediata.³¹ (p. 162)

Por otra parte, se añade la tesis de que en Zugarramurdi se habría castigado a las familias que habían aceptado a los agotes en matrimonio (p. 168) y Martín completa esta interesante información:

Mi hipótesis provisional era que la sensibilidad ante la humillación pudo haber llevado a esas cuatro irresolutas familias de pastores y agricultores [Goiburu-Nabarrecotellechea-Barrenechea] a repudiar la ominosa sujeción al convento. En esa hipótesis encajaba como en su horma la sospecha de Labayen acerca de un Urtubi interesado en propagar por doquier el incendio de la secta diabólica, en comandito con el abad premostratense, deseoso también de revancha contra cuantos se habían puesto a la cabeza de la desanexión, veinte años atrás. (p. 168)

Para Larralde todo es como una “tramoya montada por un artista” (p. 173), es como si asistiera a una representación. “Sin embargo traté de precisar lo que de específico había en esta otra representación trágica añadiendo que mucho de lo que ahora sucedía podía estar ya escrito en algún libreto oculto, pero que los personajes

31 Se hace referencia igualmente a las traducciones erróneas, cuestión de gran importancia resaltada por Azurmendi (2013, p. 138).

de nuestro drama sufrían de verdad y serían sacrificados en su vida real” (p. 173). De hecho, los Inquisidores al principio están perplejos ante el asunto que el abad ha puesto en sus manos, pero pronto se convencen de que se enfrentan a una secta hereje (p. 220).

No obstante, como bien subraya Martín, no existen pruebas que respalden las acusaciones. Esto es lo que corroborará Alonso de Salazar y Frías, con quien nuestro protagonista entrará en contacto y con quien poseerá una cada vez más estrecha relación. Así plasma Larralde su parecer al respecto:

Solamente subrayo que nadie ha probado la veracidad de los supuestos maleficios, nadie ha recuperado los supuestos cadáveres de niños, nadie ha querido confirmar qué mieses concretas se hayan perdido o navíos de qué nombre se le hayan hundido a tal o cual armador en este o aquella fecha. Sin embargo todos ellos han comulgado en prisión. Son como somos los demás, pecadores que aman a Dios y quieren ir derechos al cielo. No veo al diablo en todo esto. [...] [Veo] A Inocencio VIII, los dominicos Institor y Sprenger, a los teólogos que necesitan del diablo para dar empaque a su reflexión. (pp. 248-249)

Antes del inicio de las persecuciones en el Labourd, los aldeanos no sabían nada de la brujería, todo lo habían aprendido de los sermones y conversaciones con aquellos que habían presenciado los juicios franceses (p. 279). Los predicadores habían tenido también una gran responsabilidad en la propagación del terror.

Todo esto lo descubre Martín en su recorrido, al igual que lo hace Salazar tras al Auto de Fe, cuando parte en busca de pruebas. El cambio de actitud de este tercer inquisidor será el núcleo de la novela y se dará gracias a la influencia del monje. Al final, durante el edicto de gracia, Salazar solo se topa con vacilaciones, retractaciones, torpezas, contradicciones e ingenuidades (p. 383).

Tras la intervención de Salazar ante la Suprema y el dictamen de este tribunal, y cuando se deja de hablar sobre brujería, esta se extingue:

El terror produce delirios [...] y los dimes y diretes entre vecinos, el resquemor y los odios hacen el resto. Pero la iglesia española está demostrando que puede deshacer el entuerto y corregirse. [...] Mas todo parece haberse amansado al desaparecer De Lancre y mandarse guardar un silencio sepulcral sobre este asunto del diablo y sus secuaces, ¿no? (p. 402)

De este modo, termina Azurmendi de presentar sus tesis, que se engarzan de manera perfecta, para mostrar al lector una visión de los hechos magistralmente reconstruida. Esta novela de ficción histórica permite al autor llenar todos los huecos, cubrir todas las lagunas que quedaban en los estudios sobre este tema, y poner su interpretación del asunto a disposición de un lector mayoritario. La clave de esta obra está en que se han sabido conjugar distintos condicionantes en un esfuerzo por entender y explicar lo que pudo conducir a un Auto de Fe como el de Logroño en 1610.

6. REGRESO A TU PIEL DE LUZ GABÁS

Por último, *Regreso a tu piel* (2014), de Luz Gabás, también opta por situar un proceso por brujería en el núcleo de la historia. De hecho, la autora explica en una nota, al final de la obra, que la idea parte del hallazgo, en 1980, por parte de Domingo Subías, párroco del pueblo pirenaico de Laspáules, de unos documentos originales del antiguo Concejo (equivalente al ayuntamiento), del período 1576-1636. La mayor parte de la información contenida tiene que ver con los quehaceres cotidianos de los vecinos, pero hay dos páginas que llaman la atención porque se presenta un listado de mujeres ahorcadas por brujas en 1592. Ahí se cifraría el origen de la novela, sumando otro elemento esencial: las leyendas propias de la montaña de Turgón, en la comarca del Ribagorza, que alcanza los valles de Benasque, Isábena y Lierp, zona con la que tiene una relación muy cercana la escritora (*Regreso a tu piel*, “Nota de la autora”, p. 507).

La novela, por tanto, reconstruye desde la ficción lo que podría haber sucedido para que se diera el ajusticiamiento de estas mujeres, y lo hace entrecruzando presente y pasado; a través del personaje de Brianda, que regresa al pueblo de su familia, Tiles, en el Pirineo oscense, tras sufrir una crisis nerviosa. Allí experimenta una serie de regresiones a finales del siglo XVI, a otra época y a otra vida. Su alter ego, Brianda de Anels, originalmente de la Casa Lubich, le permitirá conocer los convulsos momentos políticos y los enfrentamientos que se vivían en el lugar.

El otro gran eje del argumento es la historia de amor entre Brianda y el italiano Corso, tanto en el pasado, como en el presente, que es cuando se reencuentran tras centurias de separación. Acudimos a dos relaciones amorosas alejadas en el tiempo, la última solo fruto de la primera, truncada porque Brianda fue ahorcada por brujería y arrancada del lado de su marido y su hijo Johan. Antes de morir, la joven prometió que encontraría la manera de volver junto a su amado, de desafiar todas las leyes para poder regresar a su piel.

Todo en el texto comienza con unos inexplicables sueños, que la protagonista no puede explicar, pero que la angustian. Continúa con el descubrimiento, por parte de Neli, una *wiccana* afincada en Tiles,³² de unos papeles antiguos en la cómoda de nogal de la sacristía que está restaurando, anotaciones del Concejo de dicha población, en los que figura un listado de veinticuatro mujeres del valle presas y azotadas entre el 19 de febrero y el 2 de abril de 1592, y que perdieron la vida en distintas ejecuciones, entre el 4 de marzo y el 29 de abril del mismo año (p. 117). Mientras tanto, se da, además, el encuentro entre Brianda y un tal Corso, italiano, que está inmerso en la reconstrucción de la Casa Lubich, cosa que hace que los recuerdos se agolpen en la mente de la muchacha. Por último, Brianda sufre una regresión durante la cual parece que esté muerta. Es en ese momento cuando acude

32 Es decir, una bruja moderna, lo cual significa que practica una religión neo-pagana denominada *Wicca* y basada en los presupuestos defendidos por Margarret Murray en 1921.

a los acontecimientos más importantes de la vida de su antepasada: el prendimiento, la acusación y la ejecución.

La trama del pasado comienza en 1585 en Tiles y se resaltan desde un primer momento los enfrentamientos entre dos facciones: los partidarios del conde Fernando y los seguidores de Medardo, los rebeldes. A pesar de que los nobles de la zona, y más concretamente los de las tierras altas de Orrun (Ribagorza), han acudido al rey, Felipe II de España y I de Aragón, a trasladarle sus quejas, nada se ha hecho y las tensiones son cada vez mayores. Ese es el contexto en el que se debe situar la acción.

Brianda es hija y única heredera de uno de esos señores, Johan, de la Casa Lubich. En uno de los viajes que realiza junto a su progenitor, conoce a un soldado desertor de origen italiano, Corso, y entre ellos comienza una historia que parece imposible, pero que terminará en boda. Tras el asesinato de Johan por parte de sus enemigos, Elvira, madre de Brianda, contrae matrimonio con Jayme de Cuils, su amor de juventud, uno de los asesinos de Johan, que pasa a ser el nuevo señor de la casa y padre de un varón que será quien heredará todas las posesiones de la familia. La joven protagonista no puede perdonar la traición de su madre ni superar la muerte de su padre, y huye. Es entonces cuando se topa con Corso, malherido, al que creía fallecido en batalla, y lo conduce a Casa Anels. Esta es ahora propiedad del militar, pues tras ser acogido por Nunilo y su esposa durante un tiempo, fue para ellos como un hijo y Nunilo le legó todos sus bienes, antes de ser ajusticiado por sus detractores. En su nuevo hogar, Corso se recupera y se casa con Brianda. Poco después, tienen un hijo, el pequeño Johan, y su felicidad pronto se ve interrumpida.

El supuesto brote de brujería se propicia con los sermones de Fray Guillem, quien afirma que se ha desatado la cólera de Dios por el comportamiento de los aldeanos, y este hecho deja más espacio a la acción del diablo, criatura capaz de provocar infinitos males en el ganado, las cosechas, la salud humana... Pide a todos los presentes que estén atentos, prestos para desenmascarar al demonio y vigilantes ante las mujeres, más inclinadas a dejarse engañar por él (pp. 412-413). Así se va allanando el terreno para las futuras acusaciones. Ya decía Neli que “la sugestión es terrible [...]. Por culpa de ella han muerto miles de personas. Imagínate hace cuatrocientos años, sin luz. En cada sombra estaba la presencia del diablo” (p. 340).

Una vez esta clase de lecciones habían hecho mella en los aldeanos, se convoca el Concejo en la iglesia de Tiles para presentar unos estatutos de desafuero, argumentando: “nuestra situación es tan delicada que no podemos esperar a que la justicia ordinaria resuelva. [...] El retraso en la aplicación de sus sentencias es de sobra conocido. No podemos esperar más” (p. 419). Inmediatamente y como golpe de efecto, se presenta el testimonio de Alodia, una de las vecinas y esposa de Marquo, que estuvo prometido años antes a Brianda: “Estaba la criatura sana y buena y hace cuatro días amaneció muerta. [...] Tenía la punta de la nariz vuelta y pegada a la cara, la boquita abierta y en los pulsos marcas y pizcos de haber sido agarrada por alguien. [...] El día de antes mi hijo estaba bueno y las brujas me lo mataron por la noche” (p.

419).³³ Esa palabra, “brujas”, causa un gran revuelo en la iglesia, y se va a convertir en la auténtica clave de la situación que se está viviendo: todo es obra de las brujas. Y, como vemos, el infanticidio va a ser un puntal muy importante en este proceso.

María Tausiet ha sido quien mejor ha sabido captar este hecho:

Lo que importa por encima de todo es la opinión pública, principal dispensadora de la fama y el honor. La esfera de lo íntimo y lo privado, prácticamente reducida al hogar y al círculo familiar, quedaba asociada al mundo de las mujeres. Algunas de ellas, las brujas, desempeñaron un cometido todavía más arduo: cargar con el peso de lo inadmisibles en un momento de creciente control ideológico. Las diversas traducciones del infanticidio [...] no hacían sino enmascarar bajo el lenguaje de la brujería un conflicto de muy difícil solución. (1998, p. 83)

Según los nuevos estatutos, para estos casos: “Contra tales delincuentes serán hábiles para testificar cualquier hombre o mujer, aunque sean consortes, consocios y conreos del mismo crimen, puesto que este crimen se perpetra ocultamente y con sugestión diabólica” (p. 420). Se van a dar todas las facilidades posibles para poder acusar. Y de repente todos los vecinos tienen algo que decir:

Corso escuchó que hablaban de enfermedades y angustias, de discusiones entre vecinos, de viejas que paseaban por la noche, de unos que hablaban mal de la Cuaresma, de las bulas y el clero, de otros que sin trabajar se encontraban el trabajo hecho y el pan abundante y caliente porque se lo había proporcionado el diablo, de cantos que escuchaban por la noche, de conocidos que se habían levantado por las mañanas llenos de pellizcos y moratones, del aumento de gatos negros en lugar de los comunes blancos y grises, de los continuos robos que sufrían, de niños que morían con el cuerpo lleno de cardenales, de personas que no olían a cristianas, de unas que habían rehusado ayudar a otras y luego habían abortado y de otras que se habían negado a hacer la señal de la cruz sobre la tierra junto al lavadero... (pp. 420-421).

Pere de Aisclé interviene para cuestionar que se conviertan unos vecinos en jueces de otros, pero Jayme de Cuils argumenta que tendrán la asistencia de Fray Guillem, se pondrán bajo la protección del rey y del obispo de Barbastro para actuar en su nombre (p. 421). El resultado final será, evidentemente, un linchamiento por parte de la justicia civil, no de la Inquisición, que no participa de este proceso; y la revuelta de unos aldeanos contra otros.

33 Leonor, esposa de Nunilo, más adelante dirá con respecto a estas afirmaciones: “Aldonsa me contó que una de las criadas de Alodia le había dicho que el niño había muerto asfixiado bajo sus pechos. Si no bebiera tanto vino estaría más alerta. ¡Vaya excusa ha buscado para explicar su insensatez” (423). Esto es precisamente lo que expone María Tausiet: la brujería como metáfora para explicar el infanticidio causado por descuidos, como el hecho de dormir con el bebé después de haber consumido bebidas alcohólicas (1998, p. 74).

Tras estos primeros acontecimientos, Corso propone a Brianda que huyan lejos de allí y ella, aunque con reticencias, acepta, aunque no conseguirán ir muy lejos. La primera en ser prendida es su criada Cecilia, una gitana. Poco después, cuando todos los vecinos han sido convocados en la iglesia, se señala a otras mujeres, utilizando como medio a un saludador (séptimo hijo de una familia de solo varones que posee una gracia especial para obrar prodigios y reconocer brujas). Se trata de una estrategia bien meditada por parte de ciertas personas del pueblo, entre ellas Jayme de Cuils, sobre todo teniendo en cuenta que Brianda ha presentado un requerimiento ante el monarca para que le sea restituida su legítima herencia, la Casa Lubich. Si la muchacha muere, se termina el problema. Así que, como Corso sospecha, una de las personas escogidas por el saludador es Brianda.

La protagonista, además, es desnudada, para proceder a la búsqueda de la marca diabólica.³⁴ Lo que se halla es la ausencia de vello en las axilas, lo cual resulta determinante como prueba de que es una servidora del diablo.³⁵ La muchacha se mantiene firme en los interrogatorios, y siempre niega su pertenencia a la secta y su participación en los crímenes que le intentan imputar. Como evidencia, ya que no poseen su confesión, se toman los testimonios de otras personas, que ven un acto definitivo en el hecho de que Brianda tomara por sirvienta a una gitana; que su marido, un pobre soldado, terminara heredando Casa Anels, o que ella fuera capaz, en una situación límite, de matar a un lobo con sus propias manos. Se consideran pruebas concluyentes y se condena a Brianda a morir en la horca, a pesar de la sospecha de que puede estar embarazada (Corso comprueba que lo estaba al exhumar el cadáver para ver si esto era cierto). Otras muchas mujeres caerán y la locura solo terminará cuando lo haga la purga. María Tausiet ya decía que:

la enorme fuerza metafórica de la brujería sirvió de pretexto tanto a instituciones como individuos para la consecución de intereses muy diferentes. [...] las acusaciones maléficas lanzadas por unos vecinos contra otros no eran sino formas de enmascarar conflictos muy diversos, desde los puramente económicos, pasando por las difíciles relaciones interpersonales, hasta los que tenían lugar en el interior de la propia conciencia (1998, p. 62).

Luz Gabás, como ella misma también indica en su “Nota de la autora”, intenta mostrar a un público no docto en estas cuestiones algunas particularidades de la brujería, como el hecho de que la mayor represión fue llevada a cabo por la justicia seglar y, en algunos lugares, los poderes locales se tomaron la justicia por su mano, como vemos en esta novela. Igualmente, una de las principales tesis planteadas en este escrito es que las persecuciones solían ser síntoma de las ansiedades propias de

34 Sobre las particularidades generales de esta marca y su relevancia tanto en el concepto de brujería como en su persecución, véanse Cohn (1980, p. 288), Levack (1995, p. 53), Delpech (1993), Foucault (1999, pp. 195-197), Muchembled (2004, p. 81) y Tausiet (2004a, pp. 45-61).

35 Precisamente, Pau Castel señala esta creencia, de ausencia de vello en axilas y/o pubis, como un antecedente del estigma demoníaco en la piel (2013, pp. 89-90).

momentos de transformación social (p. 508). Vemos, igualmente, que se utiliza la brujería como chivo expiatorio. No sin razón afirman Stewart y Strathern:

Históricamente, en contextos a escala reducida o al nivel de la comunidad, las habladurías hostiles sobre los vecinos que se derivan de incidentes concretos o de conflictos, desgracias, celos o rencor hacia la suerte de los demás provocaban acusaciones de brujería o hechicería. En estas habladurías de ámbito local influían mucho los rumores que circulaban libremente de unas comunidades a otras y que reflejaban cambios históricos mayores. Los juicios por brujería representan a confluencia de esos acontecimientos locales e interlocales que culminan en actos de expurgo o búsqueda de chivos expiatorios. (2008, p. 7)

Y no se pueden descuidar tampoco factores como los mitos o supersticiones regionales, ni la influencia de la predicación, que ponía en circulación la interpretación canónico-teológica de la brujería. Siempre ha de haber una conjunción de elementos para que se prenda la mecha de las hogueras o, como en este ejemplo, se tense la cuerda de las horcas.

7. CONCLUSIONES

En este trabajo, hemos ofrecido al lector un elenco de las novelas históricas más actuales que hacen de la brujería su tema central, y algunas puntualizaciones básicas acerca de los aspectos tratados en torno a dicho fenómeno. Todas las narraciones ubican la acción bien en Navarra y el País Vasco, bien en el Pirineo aragonés. En cuanto al momento histórico abordado, *La herbolera* y *Regreso a tu piel* optan por el siglo XVI y el resto por el siglo XVII, tomando el Auto de Fe de Logroño como un acontecimiento crucial. Todos los relatos abordan con complejidad y profundidad la brujería, solo *Ars Magica* simplifica los acontecimientos en comparación con el resto de textos; y también hay que tener en cuenta que *Regreso a tu piel* utiliza el descubrimiento de unos documentos sobre un proceso brujo en 1592 para construir toda una historia de amor que desafía el tiempo. Por otro lado, destacaría *Retrato de una bruja* por el punto de vista psicológico que adopta, frente a la visión más histórica de Martínez de Lezea y Azurmendi.

Nos encontramos con un abanico de textos que presenta ricos matices, dado que se encuentran constantes en todos ellos, como el interés de los autores por reflejar acontecimientos históricos que tienen que ver con la brujería. La totalidad de ellos construyen la trama en torno a este fenómeno. Las disimilitudes vendrían representadas, sobre todo, por el grado de relevancia otorgado al tema en cuestión, pues en algunas obras, como la de Gabás, el espacio dedicado a esta temática no es tan amplio como en el resto de títulos, pero se aportan detalles ausentes en otros textos, como la relevancia del infanticidio o una mayor focalización en la brujería como purga.

Todos los escritores toman la brujería como eje fundamental de sus escritos, en un intento de que sus novelas permitan reconstruir lo sucedido, como se intenta en *Las maléficas* de una forma clara y directa, y también en *Regreso a tu piel*, pero disponiendo de muy pocos datos en contraste con toda la documentación manejada por Azurmendi; o se idea un personaje similar a cualquiera que hubiera participado de los hechos, como en *La herbolera*; después están las tesis más sensacionalistas y, por tanto, menos realistas, pues no debemos olvidar que estamos ante novelas y el desenlace no siempre se ciñe a un deseo de fidelidad histórica, como ocurre en *Ars Magica*; por último, sin olvidar nunca un telón de fondo que se ajusta a lo que en la época se podría encontrar, tenemos el intento de, a través de una figura ficticia, profundizar en los condicionantes psicológicos, abordando la cuestión desde la interioridad, como sucede en *Retrato de una bruja*.

En los textos abordados de forma general se ofrece una visión canónico-teológica de la brujería, de pacto diabólico y aquelarre, derivada de la tratadística, que se propaga por medio de los sermones, pero también a través de las noticias que circulan tras los procesos y ejecuciones. La dimensión popular se plasma en menor medida, aunque se deriva de la presentación de Hilaria en *Retrato de una bruja* y de las referencias al maleficio en *La herbolera*.

No consideramos como base tradicional todo lo referente a las creencias paganas del pueblo vasco, a las que se alude en *La herbolera* y *Ars Magica*, en esta segunda de forma tangencial, ya que estas tesis están superadas, como hemos visto. La naturaleza de este fenómeno no tiene que ver con la supervivencia de un culto ancestral. No obstante, llama la atención que se reflejen estas cuestiones.

Para Castresana, todo se debe a variables psicológicas, aderezadas por elementos que concuerdan con los aportados por los demás textos, de carácter contextual; y relacionadas con estados alterados de conciencia, por el uso de sustancias estupefacientes. A esto último también se refiere *La herbolera* al hablar de las asambleas de Jentilkoba. Y para Castresana, Martínez de Lezea y Riesco, la brujería se erige en muchas ocasiones sobre la hechicería o el curanderismo. Esto no sucede en todos los casos de personas acusadas, pero en algunas ocasiones puede haber una coincidencia.

En cuanto a la caza de brujas en sí, las teorías son muchas y variadas. En todos los casos se apunta a la idea del chivo expiatorio, pues para los vecinos de las aldeas es necesario culpar a otros de las desgracias sufridas. Se añaden también condicionantes como los deseos de venganza por parte de los acusadores en *La herbolera*, *Ars Magica*, *Las maléficas* y *Regreso a tu piel*, de modo que las delaciones encarnan conflictos personales, sociales e incluso profesionales (como en el enfrentamiento entre físicos y herboleras-parteras). Cuando esto se lleva al límite, se puede hablar incluso de conspiración, como se hace sobre todo en *Ars Magica*, *Las maléficas* y *Regreso a tu piel*, y en menor grado en *La herbolera*, puesto que en este último relato se focaliza más en una cruzada contra los herejes.

Será Azurmendi en *Las maléficás* quien, en referencia a una situación muy concreta que desembocaría en el suceso de las brujas de Zugarramurdi y continuaría tras el Auto de Fe, añada, a lo ya expuesto sobre la conspiración, el afán de venganza y la búsqueda de un chivo expiatorio, otros factores: la relevancia de las acciones de Pierre de Lancre en el Labourd para prender la mecha en España; el papel determinante de los predicadores; la colaboración del abad de Urdax para que el terror llegue a esas poblaciones (por no estar de acuerdo con la desanexión de Zugarramurdi), después de abandonar la iglesia de la aldea como lugar para dirimir los conflictos vecinales, inmiscuyendo a la Inquisición; el rol de niños y adolescentes en las acusaciones; la importancia de la tratadística como aparato intelectual de la caza, etc. Se trata, por tanto, de la obra más completa y exhaustiva.

En definitiva, en cada narración se deja claro que la brujería no ha existido nunca; en todo caso, solo lo ha hecho en la mente de las personas, bien acusadores, bien reos, llegando a desbordarse de lo imaginario de tal manera que ha invadido el mundo real a través de la persecución, al materializarse en hombres y mujeres de carne y hueso.

Sintetizamos las teorías vertidas en un cuadro sinóptico para ver la confluencia entre las distintas obras:

Retrato de una bruja	La herbolera	Ars Magica	Las maléficás	Regreso a tu piel
Base popular muy importante en la brujería				
Base hechiceril determinante, es fácil que una hechicera sea considerada bruja	Curanderismo o hechicería como sustrato de la brujería			
	Bruja como mujer sabia malinterpretada por la cultura dominante	Mujer sabia o practicante de la magia blanca fácil de confundir con la bruja		
Miedo al maleficio como factor importante	Miedo al maleficio y mal de ojo como factor determinante			
Uso y consumo de drogas alucinógenas				
Desesperación como detonante para una brujería "real"				
Posibilidad de que la persona implicada llegue a creer que de verdad es bruja				
Marginalidad como indicio de prácticas brujeriles	Marginalidad como indicio de prácticas brujeriles (el 'otro' puede ser un brujo/a)		Castigo a grupos marginales como los agotes	

Misoginia como factor relevante			
Importancia de la tratadística y su concepción de la brujería		Importancia de la influencia de la tratadística y su de la brujería.	
Enfrentamiento médicos y comadronas			
Pervivencia de religiones paganas			
Bruja como chivo expiatorio o víctima de una venganza orquestada			Brujería como chivo expiatorio: importancia del infanticidio
Brujería como maquinación o complot para eliminar lo que no interesa	Brujería como conspiración por parte de las esferas de poder	Brujería como conspiración por parte de las esferas de poder: fuerza inductora	
	Poderosa influencia de los sermones, las historias narradas, la lectura pública de cargos..., para generar brotes de brujería	Poderosa influencia de los sermones, las historias narradas, la lectura pública de cargos... (aleccionamiento), para generar brotes de brujería	Influencia determinante de los sermones para expandir o reactivar la creencia en la brujería
	Sugestión como elemento que desemboca en crisis de histeria	Sugestión como elemento que desemboca en crisis de histeria: papel crucial de niños y adolescentes	Sugestión como detonante para ver lo que no existe y creer que todos los males proceden de las brujas
		Relevancia de las injerencias externas para sacar de contexto las disputas vecinales y convertirlas en cacerías	
		Persecución de la brujería como purga y resultado de tensiones sociales, que pueden reflejar cambios históricos, políticos, religiosos...	Persecución de la brujería como purga, como resultado de enfrentamiento y tensiones sociales
		Brujería como relato, de ahí la importancia de la narración durante los procesos y del hecho de guardar silencio para erradicar los brotes	

Estas narraciones entrelazan de una manera rica y compleja, cuando tejen la historia, diferentes tesis procedentes de distintas corrientes de estudio de la brujería. El resultado es un colorido tapiz que también contribuye al análisis del fenómeno, pero desde otra perspectiva o soporte. Algunas de las muestras coinciden en ciertos ítems, pero algunos solo son desarrollados por uno de los títulos, de modo que no existe una continuidad ni coincidencia en todos los factores presentados en el cuadro. Cada autor o autora se inclina por unos condicionantes y no explota, en cambio, otros. *La herbolera* es el texto que más ítems combina en su argumento, seguida por *Las maléficas*. Existe una mayor coincidencia en entradas como el miedo al maleficio, la mujer sabia como bruja, la marginalidad como detonante, la influencia de los tratados, la trascendencia de los sermones y similares, la importancia de la sugestión, la búsqueda de un chivo expiatorio, la persecución como complot y la caza como reflejo de las tensiones sociales.

Esto nos sirve para ver qué ideas son las que más prevalecen, algunas fruto de una preconcepción errónea, como sucede al considerar a la mujer sabia como una bruja, a raíz de una mala interpretación de su papel, pues las brujas nunca se han correspondido con esa feminidad plena de dones y conocimiento, el estudio de los procesos lo demuestra; o como ocurre también en la creencia de que la brujería sería una religión pagana que ha sobrevivido.

La prevalencia de ciertos factores también tiene que ver con lo que los especialistas han demostrado a lo largo de los años, que hemos sintetizado en la introducción, y con las propias indagaciones llevadas a cabo por los escritores, que siempre se lanzan a su actividad creadora con una importante cantidad de datos contrastados.

Lo que está claro, como dice Kurt Spang, es que:

[...] también la novela histórica enseña y por tanto la lectura de estos textos sobre el pasado ayuda no solamente a conocer mejor el pasado, aunque hay autores que se limitan a ello, sino a entender mejor el presente. La historia ciertamente no se repite pero el hombre con sus virtudes y vicios, sus debilidades y aspiraciones no cambia y muchas circunstancias históricas sorprenden por su llamativo parecido con los tiempos actuales y, por tanto, pueden ofrecer paralelos o también contrastes a la hora de buscar las soluciones de conflictos del presente. (1995, p. 122)

Existe un interés generalizado por la historia, el lector se ve atraído, según Mata Indurain, no solo por los grandes hombres y acontecimientos, sino también por la historia cultural, religiosa, de las ideas o de la vida cotidiana (1995, p. 36). Ese hecho justifica también el interés de los materiales analizados, ya que quien se acerque a los mismos va a conocer ciertos hechos y vivencias que no se han explicado frecuentemente al público mayoritario, pues la información ha estado más bien en manos de los eruditos, estudiosos de la brujería, pertenecientes a distintos campos del saber. Y como una de las particularidades de estas producciones es que el

autor no solo novela sino que también historia, se pueden hallar, como hemos visto, tesis que intentan dar cuenta de lo que pudo haber pasado y por qué, llenando los huecos presentes en los documentos historiográficos.

En cuanto a la brujería en particular, como hemos comprobado, sigue interesando a los autores y lectores contemporáneos, por el misterio que todavía la envuelve y por todas las preguntas que aún quedan sin respuesta. Asimismo, resulta un tema sumamente atractivo por todo lo que posee de intrigante, sobrecogedor y dramático. De ahí que múltiples escritores, desde la novela histórica, viertan su particular visión y sus teorías sobre este fenómeno, en un intento de resolver lo que para ellos es todavía un enigma.

Y, tras este cúmulo de teorías y el telón de fondo de ciertos periodos que quedan ciertamente bien perfilados en las distintas obras, se palpa la tragedia que vivieron tantas y tantas personas en las que se materializó el mito y que sufrieron en sus carnes los rigores de su tiempo, la persecución y la condena. Y al mirarse en ellos el lector puede llegar a imaginar el horror que se oculta en estos relatos, y puede hacerlo, precisamente, porque sabe que ese horror es real, no una ficción, a pesar de que se ha recreado a través de una novela.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Aranda Fernández-Cañadas, Eudaldo (2010). La quema de brujas de 1507. Notas en torno a un enigma histórico [en línea]. *Huarte de San Juan. Geografía e Historia*, n. 17, pp. 411-422. Disponible en: <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/9200>
- Aranzadi, Juan (1981). *Milenarismo vasco: edad de oro, etnia y nativismo*. Madrid: Taurus.
- Azurmendi, Mikel (2012). *Las maléficas*. San Sebastián: Hiria.
- Azurmendi, Mikel (2013). *Las brujas de Zugarramurdi: La historia del aquelarre y de la Inquisición*. Córdoba: Almuzara.
- Bazán, Iñaki (2007). Formas de disidencia frente a la Iglesia medieval: los herejes de Durango [en línea]. *Norba. Revista de Historia*, n. 20, pp. 31-51. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2866695>
- Bazán, Iñaki (2011). Superstición y brujería en el Duranguesado a fines de la Edad Media: ¿Amboto 1507? [en línea]. *Clío & Crimen*, n. 8, pp. 191-224. Disponible en: http://www.durangoudala.net/portalDurango/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_5145_3.pdf
- Becerra, Daniel (2004). Ungüentos, transformaciones y vuelos. Brujería y psicoactivos de la Antigüedad como antecedente de la brujería en la Edad Media [en línea]. *Bolskan*, n. 21, pp. 121-128. Disponible en: <http://revistas.iea.es/index.php/BLK/article/view/442>

- Bologne, Jean Claude (1997). *De la antorcha a la hoguera*. Madrid: Anaya & Mario Muchnick.
- Caro Baroja, Julio (1995 [1966]). *Las brujas y su mundo*. Madrid: Alianza.
- Cáseda Teresa, Jesús Fernando (2007). Brujas e Inquisición en Calahorra: una historia poco conocida [en línea]. *Kalakorikos*, n. 12, pp. 301-310. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484128>
- Castel, Pau (2013). *Orígens i evolució de la cacera de bruixes a Catalunya (segles XV-XVI)*, tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Castresana, Luis de (1973 [1970]). *Retrato de una bruja*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Clark, Stuart (2004). Brujería e imaginación histórica. Nuevas interpretaciones de la demonología en la Edad Moderna. En Tausiet, María y Amelang, James (eds.). *El diablo en la Edad Moderna*. Madrid: Marcial Pons, pp. 21-44.
- Cohn, Norman (1980 [1975]). *Los demonios familiares en Europa*. Madrid: Alianza.
- Delpech, François (1993). La *marque* des sorcières: logique(s) de la stigmatisation diabolique. En Jacquin, N. y Préaud, M. (eds.). *Le sabbat des sorciers, XV-XVIII siècles*. París: Editions Jérôme Millon, pp. 347-368.
- Díaz-Rosales, Juan de Dios (2011). Mitos y ciencia: Brujería, herbolaria y autosugestión [en línea]. *Boletín mexicano de historia y filosofía de la medicina*, n. 14.1, pp. 28-29. Disponible en: <http://www.medigraphic.com/pdfs/bmhfm/hf-2011/hf1111g.pdf>
- Donovan, Frank (1978). *Historia de la brujería*. Madrid: Alianza.
- Faggin, Giuseppe (1959). *Le streghe*. Milano: Longanesi & C.
- Fonseca, Luis de (1611). *Relación sumaria del auto de la fe...* Burgos: Juan Bautista Varesio.
- Foucault, Michel (1999). *Los anormales: Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gabás, Luz (2014). *Regreso a tu piel*. Barcelona: Planeta.
- Gari Lacruz, Ángel (1987). *El uso de drogas en la brujería y en algunos relatos de magia, XV Jornadas de Sociodrogalcohol*. Zaragoza: Sociodrogalcohol.
- Gari Lacruz, Ángel (2010). La brujería en los Pirineos (siglos XIII-XVII). Aproximación a su historia [en línea]. *Cuadernos de Etnología y Etnografía de Navarra (CEEN)*, n. 85, pp. 317-354. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3392731>
- Ginzburg, Carlo (2004). *Ecstasies. Deciphering the witches' sabbat*, Chicago. Chicago: University Press.
- Henningesen, Gustav (1983 [1980]). *El abogado de las brujas: Brujería vasca e Inquisición española*. Madrid: Alianza.
- Jiménez del Oso, Fernando (1995). *Brujas. Las amantes del diablo*. Madrid: Anaya.

- Koning, Frederick (1975). *Historia del satanismo*. Barcelona: Bruguera.
- Lara Alberola, Eva (2010). *Hechiceras y brujas en la literatura española de los Siglos de Oro*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Lara Alberola, Eva (2014). *Retrato de una bruja* de Luis de Castresana (1970). Del siglo XX al siglo XVII: una nueva mirada sobre la brujería [en línea]. *eHumanista*, n. 26, pp. 287-327. Disponible en: http://www.ehumanista.ucsb.edu/sites/secure.lsit.ucsb.edu.span.d7_eh/files/sitefiles/ehumanista/volume26/ehum26.14.alberola.pdf
- Levack, Bryan P. (1994). La bruja. En Villari, R. (ed.). *El hombre barroco*. Madrid: Alianza, pp. 291-318.
- Levack, Brian P. (1995). *La caza de brujas en la Europa moderna*. Madrid: Alianza.
- López Ibor, Juan José (1976). *¿Cómo se fabrica una bruja?* Barcelona: Dopesa.
- Lowenthal, David (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lukács, Georg (1966). *La novela histórica*. México: Era.
- Martínez de Lezea, Toti (2006 [2000]). *La herbolera*. Madrid: Maeva.
- Mara Indurain, Carlos (1995). Retrospectiva sobre la evolución de la novela histórica. En Spang, Kurt; Arellano, Ignacio y Mata, Carlos (eds.). *La novela histórica. Teoría y comentarios*. Pamplona: Eunsa, pp. 13-63.
- Mongastón, Juan de (1997). *Relación de las personas que salieron al Auto de Fe...* En Marcos, Manuel A. y Riesco, Hipólito B. (eds.). *Discurso acerca de los cuentos de las brujas*. León: Secretariado de publicaciones de la Universidad de León, pp. 157-181.
- Montaner, Alberto (2014). El paradigma satánico de la brujería o el diablo como recurso epistémico [en línea]. *eHumanista*, n. 27, pp. 116-132. Disponible en: http://www.ehumanista.ucsb.edu/sites/secure.lsit.ucsb.edu.span.d7_eh/files/sitefiles/ehumanista/volume26/ehum26.6.montaner.pdf
- Montaner, Alberto; Lara, Eva (2014). Magia, hechicería, brujería: deslinde de conceptos. En Lara, Eva y Montaner, Alberto (eds.). *Señales, portentos y demonios: La magia en la literatura y la cultura españolas del Renacimiento*. Salamanca: Semyr, pp. 33-184.
- Muchembled, Robert (1990). Satanic Myths and Cultural Reality. En Ankarloo, Bengt y Henningsen, Gustav (eds.). *Early Modern European Witchcraft*. Oxford: Oxford University Press, pp. 139-160.
- Muchembled, Roberto (2004). *Historia del Diablo*. Madrid: Cátedra.
- Murray, Margaret (1978 [1921]). *El culto de la brujería en Europa Occidental*. Barcelona: Labor.
- Murray, Margaret (1985 [1931]). *El dios de los brujos*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ramón, Emilio (2007). *De las olimpiadas de Barcelona a la ley de memoria histórica: la re-visión de la historia en la novela histórica española*. Murcia: Nausicaä.
- Reis, Carlos (1998). *Diálogos com José Saramago*. Alfragide: Caminho.
- Reguera, Iñaki (2005). La inquisición en el País Vasco. El periodo fundacional [en línea]. *Clío & Crimen*, n. 2, pp. 237-255. Disponible en: http://www.durango-udala.es/portalDurango/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_449_1.pdf
- Reguera, Iñaki (2012). La brujería vasca en la Edad Moderna: aquelarres, hechicería y curanderismo. *RIEV*, n. 9, Usunáriz, Jesús M^a (ed.). *Akelarre: la caza de brujas en el Pirineo (siglos XIII-XIX)*, pp. 240-283.
- Riesco, Nerea (2007). *Ars Magica*. Barcelona: Grijalbo.
- Rowland, Robert (1998). *Fantasticall and Devilishe Persons: European Witch-beliefs in Comparative Perspective*. En Ankarloo, Bengt y Henningsen, Gustav (eds.). *Early Modern European Witchcraft*. Oxford: Oxford University Press, pp. 161-190.
- Sánchez Ortega, M^a Helena (2004). *Ese viejo diablo llamado amor. La magia amorosa en la España moderna*. Madrid: UNED.
- Serra i Rotés, Rosa (1994). Bruixes, més que bruixes, les berguedanes! [en línea]. *L'Erol. Revista cultural del Berguedà*, n. 46, pp. 15-21. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Erol/article/view/172218>
- Spang, Kurt (1995). Apuntes para una definición de la novela histórica. En Spang, Kurt; Arellano, Ignacio y Mata, Carlos (eds.). *La novela histórica*. Pamplona: Eunsa, pp. 65-114.
- Sprenger, Jacobo; Institoris, Enrique (2004 [1486]). *Malleus Maleficarum*. Valladolid: Maxtor,
- Stewart, Pamela J. y Strathern, Andrew (2008). *Brujería, hechicería, rumores y habladurías*. Madrid: Akal.
- Tausiet, María (1997). Comadronas-brujas en Aragón en la Edad Moderna: mito y realidad [en línea]. *Manuscripts*, n. 15, pp. 377-392. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/manuscripts/02132397n15/02132397n15p377.pdf>
- Tausiet, María (1998). Brujería y metáfora: el infanticidio y sus traducciones en Aragón (s. XVI-XVII) [en línea]. *Temas de antropología aragonesa*, n. 8. Zaragoza: Instituto Aragonés de Antropología, pp. 61-83. Disponible en: https://antropologiaaragonesa.org/pdf/temas/8.02_Brujeria.pdf
- Tausiet, María (2004a). Avatares del mal: el diablo en las brujas. En Tausiet, María y Amelang, James (eds.). *El diablo en la Edad Moderna*. Madrid: Marcial Pons, pp. 45-66.
- Tausiet, María (2004b [2000]). *Ponzoña en los ojos. Brujería y superstición en Aragón en el siglo XVI*. Madrid: Turner.
- Torquemada, Antonio de (2000 [1570]). *Jardín de flores curiosas*. San Sebastián: Roger Editor.

- Uceda, Julia (1992). Criaturas senderianas (variaciones sobre una obra abierta). *Alazet*, n. 4, pp. 187-214.
- Usunáriz Garayoa. Jesús M^a (2012). La caza de brujas en la Navarra moderna (siglos XVI-XVII). *RIEV*, n. 9, Jesús M^a Usunáriz (ed.). *Akelarre: la caza de brujas en el Pirineo (siglos XIII-XIX)*. Homenaje al profesor Gustav Henningsen, pp. 306-350.
- Val, M^a Isabel del (2012). Al borde de la exclusión social. Algunos ejemplos femeninos [en línea]. *Clío & Crimen*, n. 9, pp. 15-36. Disponible en: https://www.durango-udala.net/portalDurango/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/6_6328_3.pdf

Mujer y cimarronaje en la región histórica de Vueltabajo, Cuba (1790-1850)

Jorge Freddy Ramirez Pérez

Universidad de Pinar del Rio (Cuba)

Pedro Luis Hernández Pérez

Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba, UNEAC (Cuba)

Silfredo Rodríguez Basso

Universidad de Pinar del Rio (Cuba)

Mujer y cimarronaje en la región histórica de Vueltaabajo, Cuba (1790-1850)

Woman and cimarronaje in the historical region of Vueltaabajo, Cuba (1790-1850)

Jorge Freddy Ramirez Pérez

Universidad de Pinar del Río (Cuba)

freddy@upr.edu.cu

Pedro Luis Hernández Pérez

Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba, UNEAC (Cuba)

pedro@gmail.com

Silfredo Rodríguez Basso

Universidad de Pinar del Río (Cuba)

antropol@upr.edu.cu

Fecha de recepción: 10 de octubre de 2018

Fecha de aceptación: 5 de abril de 2019

Resumen

El presente artículo, aborda una mirada de género al interior de la resistencia esclava en la región histórica de Vueltaabajo, en Cuba. Se establecen los parámetros geohistóricos, económicos y naturales que condicionan la presencia de la mujer cimarrona, con dos estudios de casos representativos: el de la Madre Melchora y el de Petrona Conga. Los métodos histórico-lógico, y de recopilación, ordenamiento y análisis documental de las fuentes primarias, sustentaron los resultados que se presentan. Se resalta a modo de conclusiones, el papel de las mujeres en el cimarronaje como portadoras y transmisoras de una cultura de resistencia, lo que contrasta con la escasa atención que sobre el asunto existe en la historiografía cubana.

Palabras clave: Género; Esclavitud; Resistencia; Palenque; Rancheador; Cimarronaje; Cuba

Abstract

This article reports a gender perspective within the slave resistance in the historical region of Vueltaabajo, in Cuba. The geohistorical, economic and natural parameters that determine the presence of the Maroon woman are established, with two representative case studies: that of Mother Melchora and that of Petrona Conga.

The historical-logical methods, and the collection, ordering and documentary analysis of the primary sources, supported the results presented. It highlights as a conclusion, the role of women in the cimarronaje as carriers and transmitters of a culture of resistance, which contrasts with the scant attention on the matter in Cuban historiography.

Keywords: Gender; Slavery; Resistance; Palenque; Rancheador; Cimarronaje; Cuba

1. INTRODUCCIÓN

La presencia de la mujer en los acontecimientos de la historia cubana, ha cobrado vigor en los estudios historiográficos de los últimos tiempos. Quizás el hecho menos tratado está relacionado con la participación de las mujeres esclavas africanas en las diferentes manifestaciones de resistencia contra el sistema esclavista.

Este fenómeno no se produjo solo en Cuba, sino también en todas las colonias donde se introdujo la mano de obra esclava. La participación femenina, en las diferentes formas de resistencia, posee sus particularidades, además de estar en correspondencia con los escenarios donde se produjeron, en los que tuvo mucho que ver su condición de género, cuyas diferencias -en las que predominó el hombre- determinaron la forma en que ella ejerció este rol.

En el caso de la mujer cimarrona, en general, su condición estaba estrechamente relacionada con el interés de los hombres cimarrones en tener mujeres en palenques y rancherías como esposas, amas de casa y procreadoras de sus hijos, sin descartar la de objeto sexual (Thompson, 2005).

No pocas mujeres huyeron con sus hijos e incluso, las embarazadas, con el fin de evitar que sus hijos nacieran en cautiverio. Son varios los casos de hijos nacidos en condiciones de cimarronaje, tanto en Cuba como en el resto de las colonias en América donde se ha realizado estudios al respecto, como en Colombia, Venezuela, Haití, Surinam, entre otros (Thompson, 2005).

Aunque no existen estadísticas que muestren el peso de la mujer en las comunidades cimarronas, para el caso de Cuba, y en particular la región de Vueltabajo, se hace mención con frecuencia, en las fuentes existentes, de la presencia femenina en mayor o menor proporción; no obstante, existen estadísticas para los palenques de la región de Oriente, como por ejemplo, el “Todos tenemos,” donde el número de mujeres era similar al de los hombres, y el del “Frijol”, donde las féminas superaban a los varones (Thompson, 2005).

En el resto de las colonias existen evidencias del mismo fenómeno en el siglo XVII, pero en casos puntuales como en Colombia, Haití y República Dominicana, donde se reportan un número considerable de mujeres, cerca de un 45% con respecto a los hombres. Para fines del siglo XVIII, en la colonia francesa de Guadalupe,

la proporción era de una mujer por cada dos hombres cimarrones; y en Haití, el estimado era de un 15 a 20 % de mujeres. En el caso de los estados del sur de Estados Unidos de Norteamérica, se calcula entre un 10 y 12 %. Para Surinam y Colombia, un 10% (Thompson, 2005).

En el caso de Cuba, y, específico en la región histórica de Vueltabajo, el desarrollo económico de finales del siglo XVIII, sobre todo durante la primera mitad de la siguiente centuria, basado en la plantación comercial, trajo consigo la introducción de miles de esclavos africanos, cuya consecuencia inmediata produjo expresiones de resistencia esclava. La misma, se manifestó de diferentes maneras; una de las más radicales fue la conocida como cimarronaje.

Su práctica en Vueltabajo fue significativa, convirtiéndole en una de las regiones de mayor cifra de cimarrones en Cuba. En esta manifestación, no solo los hombres se sumaron a ella, también muchas mujeres enclavas decidieron evadirse de las plantaciones.

Al estudiar la naturaleza de la región vueltabajera, su ubicación geográfica y los hallazgos arqueológicos, se puede tener presente la magnitud de los diversos obstáculos enfrentados por las mujeres cimarronas. El áspero y húmedo bosque, las recónditas montañas de la cordillera de Guaniguanico, las apartadas cuevas, los manglares infestados de plagas, las carencias de alimentos y agua, son algunos de los escollos.

Para la mujer cimarrona, en condiciones de acoso, no solo la naturaleza y el asedio de los rancheadores estaba contra ella, sino también las costumbres ancestrales que las subordinaban al hombre. En algunos de los testimonios documentales de las cimarronas capturadas, aparece la mención de haber sido raptadas o llevadas en contra de su voluntad a los palenques y rancherías, donde eran convertidas en pareja de alguno de los miembros de estas formas asociativas.

En circunstancias de cimarronaje hubo mujeres embarazadas, o huyeron de sus haciendas en plena gestación, sorprendiéndole el parto en los sitios escogidos para refugiarse. La crianza de los infantes en esas circunstancias debió ser muy difícil. Algunos de los cimarrones capturados a lo largo del periodo de su existencia, nacieron y crecieron en ese estado de autoemancipación.

Las mujeres jugaron una función importante en los palenques y rancherías, al ser empleadas, entre otras ocupaciones, como vigías con el fin de proteger los asentamientos. Muchos miembros de los palenques o rancherías, se salvaban gracias al oportuno aviso de estas mujeres.

El presente trabajo ha sido estructurado en varios aspectos, para comprender el contexto espacial y temporal donde se produjo el fenómeno del cimarronaje, y, en particular, la presencia de las mujeres rebeldes. Es la región histórica de Vueltabajo, el escenario geográfico donde se evidencia esta expresión de lucha antiesclavista.

Uno de sus aspectos, está relacionado con la situación de la región histórica de Vueltabajo, tanto en sus componentes naturales, como en las actividades humanas relacionadas con la cimarronería. En un primer momento, se caracterizan los principales escenarios donde se produjo la mayor presencia de esclavos africanos, así como las zonas escogidas por este componente étnico para recuperar su anhelada libertad.

Se tratan, además, los elementos conformadores del marco histórico en el que se desarrolló el cimarronaje. En él se ponen de relieve, los factores concurrentes y condicionantes de la aparición y desarrollo de la cimarronería, en respuesta a la intensidad que tuvo la esclavitud africana en Cuba.

Un apartado necesario, lo ocupan los componentes identificadores de la cimarronería como práctica de resistencia esclava en la región vueltabajera. No se puede dejar de mencionar cómo esta se produjo, para poder entender el peso específico de la presencia de la mujer cimarrona dentro de este fenómeno.

La última parte del trabajo se vincula de modo directo con la mujer cimarrona, primero evocando algunos testimonios generales que demuestran su presencia a lo largo de medio siglo de cimarronaje en Vueltabajo. De igual manera, se tuvo cuidado en presentar los casos de dos mujeres cimarronas, el de Petrona Conga y la Madre Melchora, cada una de ellas con una historia que evidencia en grado sumo la perspectiva de género de la cimarronería.

Es propósito final del texto, reivindicar a la mujer cimarrona, por su escasa presencia en la historiografía en general, cuya propensión a la masculinidad minimiza en grado considerable la presencia de este sector en las luchas libertarias, sobre todo, en el Caribe. Los nombres de Petrona Conga, la madre Melchora y la madre Pastora, y de otras tantas, quienes dejaron sus restos diseminados por los sitios más recónditos de la geografía cubana, por lo que deben ocupar un lugar digno en la memoria popular de los pueblos.

2. REGION DE VUELTABAJO EN EL CONTEXTO DE LA ESCLAVITUD

Para poder comprender el proceso evolutivo de la resistencia esclava en la región histórica de Vueltabajo, en particular de su forma más característica, el cimarronaje, es imprescindible el análisis integrador, donde el decurso histórico ha de verse en su estrecha relación espacial.¹

1 Jorge Freddy Ramírez Pérez y Pedro Luís Hernández Pérez. Regionalización paisajística de la resistencia esclava en Vuelta Abajo, [inédito]. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Historia, Matanzas, 2005

El papel del espacio geográfico, en su relación con la sociedad, es significativo. En virtud de ello, a cada medio natural, le ha correspondido determinada forma de vínculo desde todas sus dimensiones concurrentes. Las diferentes manifestaciones de resistencia de los esclavos africanos contra el régimen de servidumbre en Cuba, durante la etapa colonial, no quedan exentas de dicho fenómeno.

El escenario donde se produjeron las manifestaciones de cimarronaje, considerado una región histórica, se conoce con el nombre de Vueltabajo, extenso territorio localizado al occidente de la ciudad de La Habana. Sus límites no responden a una estructura político-administrativa, sino a puntos de referencia (sobre todo durante la etapa colonial), dado por geógrafos, viajeros, agrimensores y vecinos en general, a partir de la conformación de un espacio continuo con rasgos comunes.

En la conformación de esta región han incidido diversos factores de diferente procedencia. Entre los accidentes naturales y referentes culturales, adoptados con mayor frecuencia como límites orientales se hallaban: la laguna de Arigüanabo y el límite este de la jurisdicción de Guanajay. También los factores económicos y socio-culturales, junto a los naturales, le dieron una configuración particular dentro del contexto nacional.

A partir de estos elementos, el estudio se centra en el espacio comprendido entre los referidos lugares, hasta el cabo de San Antonio, el punto más occidental del archipiélago cubano. Ello se hace desde el criterio de que el fenómeno vinculado a la cimarronería, se manifestó dentro de parámetros geohistóricos y no político-administrativos; lo cual ayuda a su comprensión.

La vasta extensión, situada entre los puntos de referencia, está compuesta por varias subregiones naturales, a saber: cordillera de Guaniguanico y las llanuras: meridional, septentrional, y cársica de Guanahacabibes. En ellas, han tenido lugar diferentes tipos de manifestaciones de resistencia activa esclava, muy vinculadas a sus características.

2.1 Ocupación del espacio

En este escenario natural, la ocupación humana del espacio en los últimos cuatrocientos años dejó una huella histórica. La conquista y colonización de Cuba impuso una nueva forma de explotación económica a Vueltabajo. Este espacio geográfico tuvo una influencia directa de la expansión económica de la ciudad de La Habana como punto nodal, lugar donde radicaban los grupos de poder de la sociedad cubana.

Entre los siglos XVI y XVIII, la región mantuvo su unidad geoeconómica, con predominio del sistema de haciendas ganaderas, extendidas por casi todo el territorio. En el caso del tabaco, se produjo una temprana penetración de este cultivo,

sobre todo por toda la llanura sur. Estas actividades económicas, no produjeron un poblamiento numeroso y mucho menos, nucleado.

Los cambios en el modo de producción, configurados a finales del siglo XVIII, e inicios de la siguiente centuria, originaron la crisis de la primitiva economía ganadera para dar paso a formas superiores y a estructuras sociales más complejas. La de tipo mercantil, basada en la explotación de las plantaciones de azúcar y café, trajo consigo la gradual sustitución de esa estructura secular, sobre todo en el extremo oriental de la región.

A finales del siglo XVIII, la llanura del norte comenzó a ser invadida por la industria azucarera, la que se extiende de forma gradual por el oeste, hasta más allá del pueblo de Bahía Honda. Este proceso coincidió con hechos internacionales de orden político, entre ellos la revolución en la colonia francesa de Saint Domingue (Haití), impulsora de una inmigración forzosa hacia Cuba de personas calificadas, lo que estimuló la economía insular.

Una de las consecuencias inmediatas fue el asentamiento de núcleos étnicos de origen francés en la sierra del Rosario, a inicios del siglo XIX. Este componente, llegó a fundar más de cien plantaciones cafetaleras en sus elevaciones. Estableciendo una verdadera civilización cafetalera.

De igual modo, el extremo oriental de las llanuras septentrional y meridional, fueron invadidas por ingenios y cafetales. Era el momento de los cambios acelerados en la Isla, donde no solo influyeron factores de tipo político sino también de otra índole: la acumulación del capital, los cambios en la estrategia de la metrópoli, sobre todo después de la toma de La Habana por los ingleses, el enraizamiento del iluminismo y del despotismo ilustrado, la revolución industrial y filosófica, y el fortalecimiento de la clase criolla pudiente.

En las tres primeras décadas del siglo XIX, la plantación gozó de gran desarrollo; café y caña de azúcar se adueñaron del paisaje rural del oriente vueltabajero. Como efecto inmediato, ocurre una explosión demográfica en esa porción de la indicada región.

Al contrario, el extremo occidental, continuó su actividad ganadera, pero con un incremento paulatino de la actividad tabacalera; todo lo cual, debido a sus características de manejo, no produjo cambios de consideración desde el punto de vista demográfico en la población esclava, si se compara con la porción levantina.

Como consecuencia, el número de esclavos aumentó en proporción geométrica en la región plantacionista, así como se agudizaron las condiciones precarias de sus vidas. En cambio, en la vega de tabaco, o en sitios de crianza, la mano de obra esclava estuvo limitada a un escaso número por unidad; sus condiciones de vida (correspondiente a una esclavitud más o menos patriarcal) fueron superiores a las del esclavo de la plantación, sin que ello los liberase de la sumisión y los castigos.

Por lo antes señalado, y a partir de las características geográficas del espacio donde tuvieron lugar las transformaciones económico-sociales referidas, se puede indicar la conformación, hacia la primera mitad del siglo XIX, de varias subregiones geoeconómicas o históricas dentro de la región histórica de Vueltabajo.

3. CIMARRONAJE EN VUELTAJO

En la historia de la región de Vueltabajo, aflora dentro de sus acontecimientos más memorables, la resistencia esclava en sus diversas manifestaciones. Dentro de estas, el cimarronaje se muestra ante el sistema esclavista, como la respuesta de mayor significación.

En este panorama emergen como principales actores los esclavos evadidos, los hacendados y su principal brazo represivo, los rancheadores. Estos hombres, usados contra la indocilidad esclava, no pueden ser suprimidos de los estudios históricos, pues se cercenaría un componente consustancial de ese momento. Cimarrón, hacendado y rancheador, forman parte del triángulo adverso llamado esclavitud.

3.1. Cimarronaje y medio natural

El cimarronaje, se produjo a lo largo y ancho del espacio de la región histórica de Vueltabajo, en cada uno de los paisajes que la caracterizan. En cada uno de ellos se efectuó, a modo de tendencia, un tipo de actividad subsistencial, condicionada en unos casos por las características físico-geográficas del territorio donde operaban, y en otros por el grado de control esclavista.

En Vueltabajo, como sucedió en el resto del país, se produjeron tres tipos de manifestaciones de cimarronaje en cuanto a formas de organizarse y operar: cimarronaje simple, en cuadrilla y el palenque. Autores como Franco (1967), con su artículo Cuatro Siglos de Lucha por la Libertad: Los Palenques, La Rosa y González (2004), con su libro *Cazadores de Esclavos. Diarios*, al igual que Abreu (2012), con *Indios Feroces de la Vueltabajo*, adoptan esta clasificación.

El cimarronaje simple estuvo relacionado con la huida de un solo hombre por espacio de cierto tiempo. Dicha condición lo obligaba a merodear cerca de las haciendas para poder lograr la subsistencia a partir del robo, u otras formas de obtención de medios necesarios.

Por su parte, el cimarronaje en cuadrilla constituyó una forma de agrupamiento que superó el cimarronaje simple en Vueltabajo. Se caracterizó por la unión de varios cimarrones sin importar su origen etnocultural bajo la dirección de un líder hábil.

En cuanto al apalencamiento, y a diferencia del cimarrón simple y de la cuadrilla de cimarrones, fue una manera de organización más compleja, y a la vez

superior a las anteriores formas de agrupamiento analizadas. Se identificó por una mayor estabilidad en los lugares escogidos, la reproducción de ciertas maneras de vida africanas adaptadas al contexto vueltabajero, una organización social donde se establecían familias y la consecuente y natural reproducción

Estudios documentales y arqueológicos en Pinar del Río, posibilitan reportar un sin número de sitios vinculados a la cimarronería, los mismos permiten conocer las evidencias materiales de la vida y actividades de los cimarrones, así como los tipos de paisajes donde se desarrollaron estas prácticas de resistencia esclava. De los principales escenarios naturales se pueden conocer sus características.

La sierra del Rosario, se encuentra situada en el extremo oriental de la Cordillera de Guaniguanico, separada de la Sierra de los Órganos por el río San Diego. Constituye una estructura geológica en forma de cadenas montañosas casi paralelas. Las laderas presentan muchas veces pendientes bruscas con cimas puntiagudas, con cuencas y sistemas subterráneos.

Las vías de tránsito natural de la sierra del Rosario, son los profundos valles fluviales que drenan tanto al sur como al norte. En dicha serranía, la tendencia fue hacia el cimarronaje en cuadrillas, cuyos individuos procedían en su mayoría de las dotaciones de ingenios y cafetales.

Este tipo de agrupamiento le permitió moverse de modo constante en una región controlada por los hacendados, con la presencia de rancheadores y otros grupos represivos, organizados para tratar de neutralizarlos. Su estructura organizativa era muy elemental, también existieron en ella manifestaciones de cimarronaje simple y apalencamiento; pero nunca superaron a la cuadrilla.

El cimarronaje en cuadrilla fue en la sierra del Rosario, la táctica más eficaz, pues al no poder estabilizar un tipo de economía propia, basada en la explotación de la tierra, la subsistencia dependía del saqueo de las plantaciones más cercanas a su zona de influencia. Se estableció así una dependencia económica de la cuadrilla alrededor de las haciendas cafetaleras, ingenios y sitios de crianza próximos.

Por su parte, la sierra de los Órganos, la parte más occidental de la cordillera de Guaniguanico, constituye un fenómeno particular de la topografía de Vueltabajo. Sus elevaciones conforman un relieve singular en forma de torres. Su aparato cársico presenta un gran desarrollo, el cual ha contribuido a la formación de un sistema de cavernas y ríos subterráneos, que atraviesan macizos enteros hasta desembocar en las llanuras.

La topografía antes explicada, la existencia de numerosas cuevas y abrigos rocosos con condiciones para habitación humana, así como el aislamiento, al asentarse en hoyos de sierra con tierras fértiles, permitían establecer una economía de subsistencia, y, en consecuencia, la organización de palenques, adaptados a las características propias del medio. Además de ser una zona menos frecuentada por

los rancheadores, debido, entre otras, cosas a una menor población del territorio, así como mayor inaccesibilidad del macizo montañoso.

Así los apalencados respetaron los principios más elementales de una subsistencia acosada, en primer lugar, la distancia entre el lugar escogido y los núcleos de población y vías de comunicación, primeras regularidades de este tipo de asentamiento humano.

En segundo lugar, los sitios de habitación, como ya se dijo, eran lugares poco accesibles al transeúnte, difíciles de alcanzar, escenarios a los que solo se podía llegar con objetivos muy definidos; y, en tercer lugar, el ocultamiento natural, logrado sobre la base de las características topográficas y de vegetación, elementos de protección física y visual de la aldea.

Hubo casos en la sierra de Los Órganos, donde el apalencamiento tropezó con la no existencia de áreas para construir un palenque con todas sus especificidades, los que combinaron las habitaciones en cueva y en ranchos al aire libre. En los ubicados al interior de la serranía, cultivaron algunas especies de alimentos, dada la fertilidad de esos terrenos.

Ejemplos de esos tipos de palenques lo constituyen el de Los Ruiseñores, sierra de San Carlos, municipio de Minas; y el palenque de la Sierra de Pan de Azúcar, municipio de Viñales, este último atacado por una partida de rancheadores en noviembre de 1839.²

En los manglares del litoral costero, las condiciones de vida y protección no eran las mismas si se le compara con las serranías. Entre las mayores dificultades a las cuales se enfrentaban los cimarrones se hallaban: la carencia de agua potable y las densas plagas de insectos que hacía difícil la vida en tales parajes; pero a la vez, los convertía en lugares donde era posible el aislamiento y resguardo para evitar ser capturado.

La tendencia de la forma de cimarronaje practicada en la franja de manglares fue la cuadrilla. Por lo regular los manglares limitaban tierra adentro con plantaciones cañeras, cafetales y sitios de crianza, convertidas en fuentes de aprovisionamiento sobre la base del robo de alimentos, sobre todo el sacrificio de ganado porcino y vacuno.

El tramo de costa correspondiente al extremo sureste de Vueltabajo, es el de mayor frecuencia en reportes documentales relacionados con la presencia de refugios de cimarrones. Este comportamiento, se debe a lo alejado de estas costas de la Cordillera de Guaniguanico, razón por la cual el cimarrón se veía obligado a penetrar en los manglares, antes de poder alcanzar la serranía.

2 Archivo Provincial de Historia de Pinar del Río. *Fondo Instituciones Judiciales Coloniales*, 227/1380

La llanura cársica de Guanahacabibes presenta como singularidad una topografía cársica con existencia de cuevas y dolinas, algunas de ellas inundadas. Es esta la región, quizás de las cuatro enunciadas, la menos frecuentada por los cimarrones, cuestión lógica, sobre todo para el cimarronaje simple y en cuadrilla, por la resistencia ofrecida por dicha zona al desarrollo económico de la época, y por consecuencia, la limitación de las fuentes de aprovisionamiento.

3.2 Inevitabilidad del cimarronaje en Vueltabajo

El cimarronaje durante gran parte del siglo XIX, como fenómeno social del occidente cubano, engrana con el proceso económico e histórico. El auge de la trata, la agudización de la explotación y el maltrato impuesto por el nuevo modelo plantacionista, está relacionado con el apogeo y desenvolvimiento de la sociedad esclavista.

La penetración del cultivo de la caña de azúcar y la aparición de un número importante de ingenios en las llanuras, y el florecimiento inusitado de los cafetales, en las zonas montañosas, como ya se indicó, son los efectos palpables del proceso de sustitución de la antigua estructura ganadera, por una nueva conformación agraria, base causal directa del auge de la esclavitud, y por tanto del cimarronaje en esta región de la isla.

Este proceso, en virtud de la necesidad exponencial de mano de obra por los propios requerimientos de la economía, propició un cambio trascendente en el contexto tanto geográfico como social de la región vueltabajera, en la cual se perdió con rapidez, cualquier leve tinte de patriarcalidad de la esclavitud, presente en épocas anteriores, sobre todo en la porción oriental.

A partir de ese momento, la introducción de mano de obra esclava se hizo mayor, más multiétnica, con la agudización de los niveles de explotación, abuso y violencia. Las manifestaciones de resistencia eran por lo tanto inevitables, y también la represión sin cuartel.

Estas expresiones de cimarronaje, se fundamentaron en la evasión de los esclavos hacia sitios aislados al resguardo de la persecución, ya sea de forma individual o en pequeños grupos o cuadrillas; pero no faltaron en esta región las fugas masivas y revueltas e insubordinaciones, ni la existencia de palenques, en zonas críticas, intento de erigirse como territorios libres.

En Vueltabajo, el cimarronaje presenta momentos críticos durante el primer cuarto del siglo XIX, caracterizado por cinco períodos. El primero se enmarca entre 1800 y 1804, con la existencia de los “indios feroces de la Vueltabajo” y su apalencamiento, asociado a un grupo de esclavos africanos, hecho que conmociona y desestabiliza toda la región por varios años.³

3 Ver: Armando Abréu Morales. *Indios Feroces de la Vueltabajo*. Ed. Loynaz, Pinar del Río, 2012.

Entre 1810 y 1811, se produce el segundo, después del ataque a la familia de Valentín Páez en la comarca de Los Palacios, y su venganza al convertirse en rancheador, momento que culminó con la destrucción del llamado “Gran Palenque de la Vueltabajo”.

El tercero fue entre 1814 y 1815, etapa donde actuaron rancheadores como Matías Pérez Sánchez⁴ y Valentín Páez. Estos dos cazadores de esclavos, efectuaron un intenso rastreo en esta región.

El cuarto es a partir de 1816, y por un tiempo no definido con exactitud, al no aparecer la documentación específica de esa etapa; sólo se habla de ella en referencias posteriores, lo cual induce a pensar en su duración hasta 1817.

La quinta etapa de crisis, la más intensa de las cinco, es la de 1818 a 1825. En esta se inserta, junto a la de otros muchos, la labor de persecución de cimarrones del alférez de Dragones de América, Gaspar Antonio Rodríguez González.

Ello no significa la inexistencia, en épocas o años intermedios, e incluso posterior, de actividades de este tipo. En la década de los años treinta, y principios de la siguiente, se produjeron sistemáticas operaciones de persecución protagonizadas por los rancheadores José Pérez Sánchez y Francisco Estévez.

A partir de una serie de discusiones intensas en la Junta de Fomento en 1819, comenzó un proceso de teorizaciones sobre estrategias y tácticas acerca de cómo combatir la cimarronería. Este grupo de “estrategas” son, desde algunos componentes de la Junta, propietarios, hacendados, como José Rubio Campos, dueño del cafetal La Mariana,⁵ uno de los más participativos en las informaciones y las ideas dadas al gobierno contra los cimarrones; así como el coronel Francisco Chappotín Santo Domingo y el hacendado Antonio Duarte y Zenea.

Este último propietario de ingenios y cafetales, consiliario de la Junta de Gobierno, fue una figura destacada en los aportes para conformar nuevos métodos y estrategias de persecución de cimarrones, tomadas de su experiencia. Los escritos de Duarte y Zenea, junto a los del alférez Rodríguez González, constituyen la base de los cambios realizados en ese sentido por el Gobierno a principios de la década del 20 del siglo XIX.

Para ese momento, las medidas en vigor habían sido bastante ineficaces, al producir muy pocos resultados concretos, y los palenques continuaren en ascenso, hasta el punto de alcanzar mayores niveles a finales de 1819 y principios de 1820.

4 A principios del siglo XIX era capitán del partido de Cacarajicara. Proporcionó el terreno para la fundación del pueblo de Bahía Honda en 1806. Es uno de los más importantes perseguidores de esclavos en las dos primeras décadas del siglo XIX en Vueltabajo, hermano mayor de quien más adelante se convertiría en el célebre rancheador José Pérez Sánchez.

5 Este cafetal estaba situado en la cuenca del río San Francisco del norte, al pie de las elevaciones de Las Peladas, sierra del Rosario.

La “impunidad” de los cimarrones, sumado a otra serie de factores, así como la existencia de jefes bien experimentados con un notable poder de decisión, llevaron a concebir la estructuración de grandes grupos circunstanciales, con objetivos bien trazados de ataques combinados sobre haciendas, ingenios y cafetales.

En ese momento ocurrió algo inusual: el paso de la posición defensiva, a una ofensiva en la estrategia de los cimarrones. Hecho significativo, que propicia la agudización de la crisis. En respuesta, se intensificó la actividad del gobierno desde principios de 1820, la cual fue subiendo de tono, hasta alcanzar niveles significativos.

Ante esta situación Rodríguez González, se convirtió en azote para el cimarronaje, y en elemento central de apoyo del gobierno y la oligarquía para resolver este problema crucial.

El gobierno de la Isla había cambiado de manos, José de Cienfuegos dio paso a Juan Manuel Cajigal, hecho coincidente con la intensificación del cimarronaje en Vueltabajo. Las propias ocupaciones del gobierno, sus atenciones a otros aspectos de orden militar y político urgentes y la inestabilidad del momento, entre otros; lo hicieron bajar la guardia. A partir de ese instante, se hizo sentir más la actividad de los cimarrones; quienes comenzaron no a huir y esconderse, sino atacar cafetales y haciendas de manera abierta.

Como respuesta al incremento del cimarronaje, se intensificaron las persecuciones y ataques a rancherías y palenques. El 23 de febrero de 1820, ocurrió un hecho insólito, poco conocido en la historia de la resistencia esclava, cuando se produjo el ataque al palenque de la loma de Los Resbaladeros, en la cuenca superior del río San Cristóbal, efectuado por la combinación de varias partidas, cuyo resultado fue la victoria total y frontal obtenida por los cimarrones.

Las partidas de rancheadores que ejecutaron el ataque a dicho reducto, estaban dirigidas por el capitán pedáneo de Cayajabos, José Garcilaso de la Vega, el mismo que envió al gobierno un informe en enero de 1819, desatador de toda esta persecución, y por el teniente pedáneo de Artemisa, Francisco Fernández, más la partida reunida en Candelaria, bajo el mando de Ramón Cordero Sánchez, quien muere de un certero disparo a consecuencia de la defensa ofrecida por los cimarrones el 23 de febrero de 1820.⁶

Esta situación obligó a las clases dominantes, al gobierno con su poder político y sus graves problemas a cuestas, y a la oligarquía criolla y española, estamentos a quienes perjudicaba la existencia de la rebeldía esclava, a cambiar los métodos y las estrategias para tratar de acabar con el cimarronaje, aunque para ello fuese necesario pasar por encima de los reglamentos ya establecidos. Tal contrariedad era necesaria resolverla, y si los instrumentos dispuestos no eran ya efectivos, había que crear otros nuevos, o ajustar los ya existentes.

6 Archivo Parroquial de San Cristóbal (APSC): *Defunciones de Blancos*, Libro No.3.

Desde 1816, se debatía con intensidad las vías para combatir la cimarronería, aunque sin llegar a establecer un acuerdo debido al choque de intereses entre los grupos de poder; lo que hizo impostergable la búsqueda de una solución en 1820. A partir de ese momento, se agudizó la crisis provocada por el cimarronaje, lo que evidencia la expresión de una incongruencia entre el problema y el modo de resolverlo, lo cual ya venía desde atrás y perduraría por un largo período. La solución del fenómeno, se volvió irreconciliable en ese momento histórico, con la estrategia y el método represivo tradicional, que ya no resolvía la situación.

3.3. Manifestaciones de subsistenciales y defensivas del cimarronaje

Entre las manifestaciones de subsistencia de los cimarrones en la Región de Vueltabajo ocupaba el lugar más importante, la obtención de alimentos para sus miembros. Sus variantes estaban basadas en tres vías principales: 1) saqueo de haciendas, 2) cultivos de viandas y hortalizas y 3) trueque o comercio en especies.

En el primero de los casos, el saqueo, fue el de más alta incidencia. En los documentos referentes al tema, sobre todo en los diarios de rancheadores, se insiste en la gran cantidad de sustracciones de alimentos en las haciendas. Esta vía era empleada por las cuadrillas y el cimarrón simple; también los apalencados, pero con menor dependencia, efectuaban saqueos.

La obtención de alimentos a través del cultivo de viandas, hortalizas y otras plantas con frutos comestibles, se efectuó en aquellos lugares donde los cimarrones se reunían hasta llegar a establecer palenques. Esto, al no resultar suficiente para mantener al colectivo, los obligaba a buscar otras vías para el complemento alimentario.

El trueque o comercio en especie, se dio entre el cimarrón y algunos administradores y mayores de haciendas. Esto constituía una vía importante para la obtención de alimentos y resolver otras necesidades. En el intercambio de mercancías, los cimarrones ofertaban miel de abejas, producto que constituía un importante renglón económico en el siglo XIX. A mediados de esta centuria, la región vueltabajera produjo más de dos mil barriles de este renglón para el mercado interno.

Otra vía, aunque no se ha reflejado entre las principales, fue la caza y captura de animales, prácticas indicadoras de una economía natural. La caza de jutías parece haber sido el principal renglón alimentario obtenido.

Sin constituir tendencias, existieron otras formas de relaciones entre el cimarrón y algunos individuos interesados en su uso como fuerza de trabajo. Para el “contratista”, este individuo era mucho más barato que el esclavo manso por concepto de manutención. A cambio de ello, el cimarrón recibía el pago en especie y cierta protección. Entre las actividades de este tipo, se puede mencionar el corte y extracción de madera y fibras vegetales.

La obtención de información sobre los movimientos de los rancheadores y el estado de vigilancia en que se hallaban las haciendas, era un objetivo fundamental de los cimarrones. Resulta interesante el sistema creado por los fugitivos para el logro de tal información, a pesar de su ubicación en lugares recónditos.

Para tener el control del movimiento de los rancheadores, los cimarrones tenían en las dotaciones de esclavos mansos, una segura fuente de datos. Estos se encadenaban con otros esclavos huidos quienes tenían la misión de situarse en lugares topográficamente ventajosos.

En Vueltabajo, se dio con mucha frecuencia otro fenómeno, consistente en la actitud pasiva asumida por algunos hacendados, administradores y mayoresales ante la persecución del cimarrón. Esto trajo serias discrepancias entre los rancheadores y dichos individuos.

Una de las astucias de los cimarrones cuando eran perseguidos cerca de determinadas haciendas, era mezclarse con la dotación de algún ingenio o cafetal sin ser notado por su dueño. En el segundo caso, se dio con algunas excepciones, este fenómeno al resultar casi imposible, pues la dotación promedio era de veinte ó treinta esclavos, número fácil de controlar con la consiguiente detección de alguna anomalía como la introducción de esclavos furtivos.

Entre otras tácticas frecuentes estaban los desplazamientos de una región a otra en busca de alimentos y nuevos integrantes, sobre todo mujeres, para los palenques. En la documentación consultada, se nota con reiteración estos flujos migratorios temporales, donde la mayoría de ellos se corresponden con las sierras del Rosario y los Órganos.

El principal foco emisor de cimarrones lo constituyó la subregión plantacionista del extremo oriental de Vueltabajo, en la que se halla situada gran parte de la sierra del Rosario. Es desde estas montañas donde se producía el mayor flujo hacia la sierra de los Órganos y otras subregiones del Occidente, o sea, el movimiento migratorio iba de una subregión, cuyo desarrollo económico era la plantación, hacia una con predominio de economía tabacalera-ganadera.

Esa última subregión con condiciones topográficas no explotables en lo económico, posibilitaba la práctica de la cimarronería, y muy en especial del apalencamiento; aunque esto no quiere expresar que las zonas tabacaleras-ganaderas de Vueltabajo no aportaron al cimarronaje. No pocos esclavos de vegas de tabaco y estancias de labor, asumieron la decisión de convertirse en cimarrones.

También, estas migraciones internas se daban de manera inversa, solo que, con intereses muy específicos, entre ellos, y como ya se hizo referencia, al traslado voluntario o forzado de mujeres para la conformación del palenque y rancherías. De esta manera, los hombres de estas formas organizativas, viajaban a la sierra del Rosario u otros sitios, entre otros propósitos, a buscar mujeres.

Otras migraciones, aunque en determinadas épocas del año, tenían otras motivaciones, como las relacionadas con el período navideño. Los cimarrones de palenques y rancherías ubicados en otras subregiones, se mezclaban con esclavos mansos de los cafetales de la sierra del Rosario, sobre todo los asentados en el valle del arroyo Manantiales, actual municipio de Candelaria. Ello trajo como consecuencia, la aparición de puntos de reunión o contacto entre ambas elevaciones.

La subsistencia también incluía las prácticas defensivas y de evasión ante el ataque de los rancheadores cuando eran descubiertos los sitios de reunión, ya fuesen palenques, rancherías u otros tipos de asentamientos. Para ello, pusieron en práctica acciones que no por su simpleza dejaron de ser efectivas. Como tendencia emplearon la táctica de, al ser atacados, un reducido número de individuos hacían frente a los agresores, mientras el resto huía a través de vías de auxilio, previstas para tales ocasiones.

En muchos de los casos, los defensores morían en desigual combate o se inmolaban. Cuando eran atacados, tanto cuadrilleros como apalencados, echaban mano a cualquier objeto a guisa de arma. Resulta curioso ver como entre los medios empleados, se hallan los propios elementos provenientes de la naturaleza y existentes en los sitios utilizados como refugios.

El esclavo prófugo fue capaz de incorporar a su acosada vida, conocimientos empírico-espontáneos; del mismo modo fue adaptándose a las condiciones naturales donde se habían refugiado. Los propios elementos de la naturaleza los empleaba a su favor, para evadir la persecución. También la noche constituyó una excelente aliada que, sumado a la agilidad física del fugitivo, le permitía escapar.

4. CIMARRONAJE FEMENINO EN VUELTABAJO

La historia de la cimarronería en la región vueltabajera, sobre todo en la primera mitad del siglo XIX, está llena de testimonios documentales de la presencia de la mujer en la práctica del cimarronaje. En el presente artículo, solo se hace mención a aquellos momentos y acontecimientos que marcaron su protagonismo.

El 15 de marzo de 1820, se produjo el ataque combinado al palenque de loma Miracielos, en la cuenca del río Los Palacios. Las partidas estaban dirigidas por el comandante Jacinto Antonio Disdier, militar comisionado para la persecución de cimarrones. Los atacantes chocaron primero con una línea de avanzada, hecho que evidencia, la existencia de una organización o plan defensivo de los apalencados.

Al respecto refiere Disdier:

[...] atacamos á una porción de vigías que tenían apostadas, las que huyendo y dando aviso á sus guerreros, los que se pusieron en defensa sosteniendo un fuego vivo de

fusil, y una multitud de piedras que continuamente soltaban rodando por la [loma de Miracielos] [...]»⁷

Véase como resalta aquí la existencia y ubicación en sitios estratégicos de vigías o centinelas, quienes en este caso cumplieron con eficacia su misión. Estos vigilantes eran todas mujeres, indicativo de la existencia de división de funciones en las comunidades cimarronas de la región de Vueltabajo, conducta verificada en ataques a otros palenques.

El 20 de agosto de 1820, el alférez de Dragones Gaspar Antonio Rodríguez González, comisionado para la persecución de cimarrones en Vueltabajo, reportaba que por el testimonio de la cimarrona Agustina, capturada por él y sus hombres días atrás, se sabía era esclava de Francisco Javier Pedroso, dueño del ingenio “San Roque”.⁸

Esta cimarrona, partió hacia las elevaciones de la sierra del Rosario en compañía de otros, y se reunió a una cuadrilla. Allí se le solicitó por parte de los jefes cimarrones, Patricio Madam y Fernando Campos, su incorporación al ataque planeado contra el cafetal San Ramón de Agua Claras, propiedad de Francisco Campos, situado en el valle del arroyo Manantiales,⁹ municipio de Candelaria.

La partida capitaneada por el rancheador José Pérez Sánchez, a finales del mes de enero de 1828, realizó una batida por los alrededores del ingenio Santiago, situado al noreste del poblado de San Diego de Núñez, de cuyo resultado capturó a una cimarrona, quien era esclava de la dotación del ingenio La Luisa, y llevaba más de tres meses en estado de cimarronaje.¹⁰

A comienzos del mes de enero de 1829, la partida de Pérez Sánchez, en combinación con la del capitán del partido de Santa Cruz de los Pinos, Pedro Torres, realizó un ataque al palenque sierra de Escopeta. Antes de efectuar la acción, avistaron una cimarrona situada sobre un promontorio, la cual servía de vigía.

La primera reacción de la mujer centinela, al encontrarse con los rancheadores, fue dar la alarma al resto del palenque. De inmediato, acudieron los hombres para enfrentar a los perseguidores; como resultado de este encuentro los cimarrones se dispersaron, algunos de ellos prefirieron inmolarse y lanzarse por un precipicio. Un rato después, fue hallado el cadáver de una cimarrona al pie del despeñadero.¹¹

7 Archivo Nacional de Cuba (ANC):*Real Consulado y Junta de Fomento*. Leg: 141, N° 6934.

8 El mismo hombre que había donado en 1815, tierras del corral Bayate, para fundar el pueblo de Nuestra Señora de la Candelaria, pueblo y municipio de la actual provincia de Artemisa.

9 Arroyo tributario del río Bayate. En el valle de aquel se halla asetado la Villa Turística Soroa y se desprende la Cascada o Salto de Manantiales.

10 Gabino La Rosa y Mirtha T. González: *Cazadores de Esclavos. Diarios*. Ed. Fundación Fernando Ortíz, La Habana, 2004.

11 *Idem.*, pp.150-151

En 1835, es capturado el célebre capitán de cimarrones Francisco (Pancho) Mina. A través de sus declaraciones, se puede apreciar el nivel de participación de las mujeres que le acompañaban. Declaró vivir con cuatro varones y tres mujeres cimarronas, todos ellos vivían de manera precaria donde para poder alimentarse practicaban, en lo fundamental, la caza de jutías y majaes.

Las mujeres cimarronas acompañantes eran Gertrudis Conga, esclava de Antonio Duarte y Zenea, María Filomena Carabalí, esclava de la Condesa de Lombillo y Tomasa Criolla. Esta joven de 16 años, es uno de los casos de nacidos en el monte; su madre pertenecía a la dotación del ingenio San Francisco Alfaro. Es un hecho interesante cómo pudo darse este nacimiento, y luego su crecimiento hasta alcanzar esa edad, sin ser capturada por las intensas persecuciones de los rancheadores.

El motivo del desplazamiento de estas mujeres hasta el sitio donde fueron capturadas junto a los otros hombres, estaba vinculado a la fuga del esclavo Pablo Criollo, del cafetal Santa Teresa de Juan Landot, quien les propuso venir a traer cera para trocarla por otros objetos, intercambio muy frecuente entre los cimarrones y residentes blancos.

La incorporación del cimarrón Pablo, al grupo de Pancho Mina, se debió al hecho de llevarle la esclava Rosalía Lucumí, propiedad de Miguel Herrera, devenida en cimarrón, quien la esperaba en el monte para convertirla en su mujer.¹²

En 1837, se organizó otra partida de rancheadores capitaneada por el celeberrimo Francisco Estévez. Por el diario e informes emitidos por este perseguidor de esclavos fugitivos, se puede apreciar la continuidad de la presencia de la mujer cimarrona en la región de Vueltabajo.

El 28 de febrero de 1837, Estévez y su partida encontraron un rastro de cimarrones en el río Taco Taco, sierra del Rosario, actual municipio de San Cristóbal. Tras esta pista, se percataron de la imposibilidad de dar alcance a los esclavos evadidos por lo accidentado del terreno; ante esta circunstancia decidieron soltar sus inseparables perros, entrenados en la persecución de cimarrones.

Como resultado de esta “cacería”, llegaron al pie de un farallón donde se apreciaba una cueva en lo alto, a la cual subieron no sin muchas dificultades. Para acceder a ella fue necesario encender una luz en cuyo interior, capturaron una cimarrona. Al ser interrogada expresó ser esclava de la dotación del ingenio La Luisa, municipio de Bahía Honda, y que marchaba acompañada de otra mujer y un varón del mismo ingenio.¹³

La causa de su incursión por aquella zona, se debía que sus compañeros, tenían la intención de conducirla a un palenque situado más al oeste, otra muestra

12 ANC: *Gobierno Superior Civil*, 616/19688

13 Por esta cimarrona, Estévez cobró en marzo de 1837, 4 reales.

de la captación y conducción voluntaria de mujeres hacia palenques y rancherías.¹⁴ Este fenómeno se repetía de manera sistemática. Años después, Estévez volvió a mencionar a una esclava del cafetal San Andrés, ubicado en la sierra del Rosario, y su sospecha de haber sido raptada por una cuadrilla, motivo por el que “[...] suelen bajar de tiempo en tiempo a hacer sus presas [las mujeres]”¹⁵

El 19 de marzo de 1837, la partida de rancheadores de Estévez, al seguir una huella de cimarrones, los condujo a la cuenca del río San Francisco, municipio de San Cristóbal, donde hallaron un palenque, donde fue imposible capturar a ninguno de los miembros, por ser una zona muy accidentada.

En esa operación encontraron una niña recién nacida, hija de una de las cimarronas del palenque, quien, en medio de su huida, no pudo llevarla consigo. Estévez, se quedó a cargo de la criatura al considerar tener derecho sobre ella, debido a que tiempo atrás se le había escapado una esclava embarazada, por lo cual suponía ser gestada por la fugitiva.¹⁶

El 6 de mayo de 1837, Estévez capturó al jefe de cimarrones Antonio José, quien el día 17 del propio mes y año, le sirvió de guía hasta el sitio donde tenía su palenque, situado en la cima de la sierra de San Juan de Guacamayas, al sureste del poblado de Bahía Honda. Ese día cayó en su poder una cimarrona que resultó ser de su propiedad.¹⁷

Como consecuencia de una intensa batida ejecutada por la partida de Estévez, en el mes de septiembre de 1837, se entregaron algunos cimarrones, entre ellos el afamado jefe Juan Portugués, quien había estado en las montañas por mucho tiempo. Como parte de esas presentaciones también se entregó la madre Pastora, mujer del jefe Mariano Gangá, muerto en un enfrentamiento con los rancheadores.¹⁸

La fuga de mujeres hacia palenques y rancherías se intensificó en 1838. Estévez reporta que el 3 de septiembre, fue atacada una cuadrilla de cimarrones en un sitio que ellos denominaban *Mavengue de funda de vaca*. En esa ocasión, capturaron una cimarrona esclava del Barón de Kessel.

El 17 de septiembre de 1838, la partida de Estévez atacó un palenque situado en la zona conocida como Abra Venturosa, cuenca superior del río Los Palacios. Como resultado de este hecho murieron varios cimarrones y capturaron una mujer, esclava del inmigrante y caficultor vasco Pedro Soroa, quien poseía el cafetal San José, al norte de la loma del Mulo, territorio del actual municipio de Bahía Honda.¹⁹

14 Villaverde, Cirilo: *Diario del rancheador*. Ed. Letras Cubanas, La Habana, 1982, pp.43-44

15 Idem., p.110

16 Idem., pp.46-47

17 Idem., p.51

18 Idem., p.67

19 Idem., p.84

4.1 El caso de la jefa de cimarrones Madre Melchora

El papel jugado por las mujeres como jefas de palenques o cuadrillas, es evidencia de que en algunos casos tenían una fuerte influencia dentro de las comunidades cimarronas, tanto en Cuba como en el resto de las colonias americanas. Existieron jefas que alcanzaron notoriedad, entre ellas: Romaine “La Profetisa”, Marie Jeanne y Henriette Saint-Marc en Haití; en Jamaica, Nanny Town, de gran ascendencia dentro de las luchas de los esclavos en esa isla; en Estados Unidos de Norteamérica, Sarah y Zeferina en Brasil (Thomson, 2005).

En Cuba, específicamente en la región de Vueltabajo, el caso emblemático es el de la jefa de cimarrones Madre Melchora, quien alcanzó notoriedad en la primera mitad del siglo XIX. Su actividad al frente de un palenque, fue reportada por primera vez en el diario del capitán de rancheadores Francisco Estévez, en el mes de octubre de 1838. En la documentación consultada sobre la presencia de cimarrones en dicha región, no aparece otro ejemplo en que una esclava haya sido cabeza de una cuadrilla de cimarrones.

Después de la publicación del diario de Estévez, algunos investigadores han considerado a la Madre Melchora como una leyenda -resultado de la imaginación popular-criterio compartido por los autores. Las mujeres cimarronas, fueron enérgicas en su condición de evadidas, aun cuando incluso, desafiaban la costumbre africana que imponía la condición masculina por encima de todo, sometiénola a sus antojos.

En su primer reporte, Estévez relata haber localizado en las cabezadas del río Santa Cruz, actual municipio de San Cristóbal, provincia cubana de Artemisa, la cuadrilla de la Madre Melchora, compuesta de unos cuarenta cimarrones. En el enfrentamiento sostenido con sus integrantes, solo lograron malherir a tres individuos, el resto logró escapar por haberse descubierto a tiempo la presencia de los rancheadores.²⁰

A partir de este primer reporte, en el diario de Estévez aparecen con frecuencia informes acerca de la presencia de la Madre Melchora y su cuadrilla, para ese momento se había convertido en una obsesión la captura de aquella valerosa cimarrona. El 13 de noviembre de 1838, se indica su posible presencia en la cuenca superior del río San Francisco municipio de San Cristóbal.²¹

Una fracción de la partida de Estévez, localizó el 20 de noviembre, la cuadrilla de Melchora en los farallones de la Faranda, elevaciones situadas en la vertiente este de la mencionada cuenca. De este encuentro resultó muerto uno de los cimarrones.²²

En la continuidad de su incesante persecución, Estévez capturó un cimarrón en el río Taco el 15 de diciembre de 1838, quien le informó estar cerca del palenque de la

20 Idem., p.88

21 Idem., p.89

22 Idem., p.91

Madre Melchora, compuesto por treinta y seis cimarrones. Al siguiente día, decidieron atacar el enclave rebelde, el que encontraron vacío por estar avisados sus integrantes.²³

Ese mismo día, en el sitio conocido como la Fuente de Peña Blanca, son capturados dos cimarrones. En su confesión, declararon que la mayoría de los palenques estaban situados más al occidente, y solo el de la Madre Melchora, operaba en la zona de las cabezadas del río Santa Cruz. Este elemento, le concede mayor relevancia a la valentía de esta jefa de cimarrones, al ser esta región muy controlada por el aparato represivo de los hacendados, dada su proximidad a las haciendas cafetaleras e ingenios. Para una cuadrilla de cimarrones, resultaba en extremo difícil mantenerse en dicha zona, de ahí la continua movilidad a la que tanto se refiere Estévez.²⁴

La partida de Estévez, capturó el 6 de febrero de 1839, a dos cimarrones refugiados en una antigua ranchería en la zona de Rangel, cuenca superior del río Taco Taco, municipio de San Cristóbal, donde llamaban *Mavengue del guanajo*. Uno de ellos auxiliaba a un cimarrón por indicaciones de la Madre Melchora, herido de bala en encuentros anteriores. El hecho muestra el lado sensible y la responsabilidad de esta jefa por los integrantes de su cuadrilla.

Tras este encuentro, la partida de rancheadores continuó la persecución, hasta que el día 10 de febrero en el Mogote del Mono, destacada elevación situada a un lado del camino de Rangel, al noroeste del actual poblado de Santa Cruz de los Pinos, localizaron la cuadrilla de la Madre Melchora. En esos momentos, sus integrantes estaban levantando una nueva ranchería, hallándose desparramados, en busca de guano y yaguas para cubrir los ranchos, hecho que impidió la sorpresa. No obstante, los rancheadores capturaron a tres de sus miembros.²⁵

Todo parece indicar que el persistente acoso de la partida de Estévez, tras la cuadrilla capitaneada por la Madre Melchora surtió efecto, pues después del encuentro en el Mogote del Mono, no se supo más de la legendaria cimarrona, quien no pudo ser capturada, a juzgar por la documentación hasta ahora consultada.

En octubre de 1839, un cimarrón capturado declaraba que debido al constante acoso, las cuadrillas de cimarrones habían decidido refugiarse más al occidente,²⁶ hacia la sierra de los Órganos, lo cual hace posible el desplazamiento de la Madre Melchora hacia esa zona.

Resulta sintomático que en noviembre de 1839, un mes después del traslado de las cuadrilla de cimarrones más al occidente, una partida de rancheadores comandada por Estanislao Ribera,²⁷ atacó un palenque en la sierra mogótica de Pan de Azúcar,

23 Idem., p.93

24 Idem.

25 Idem., pp.94-95

26 Idem., p.105

27 Este capitán de rancheadores, era vecino del partido de Consolación del Norte. Su partida estaba integrada, entre otros hombres, por algunos miembros de su familia. Alcanzó notoriedad en la

actual municipio de Viñales, y capturó una cimarrona la cual mencionó la existencia de otra mujer en el palenque, llamada Melchora Carabalí, quien no pudo ser capturada.²⁸

Este dato es un muy interesante, el nombre de Melchora no se repite mucho entre las mujeres esclavas durante el periodo de auge del cimarronaje en Vueltabajo. Al tenerse en cuenta la fecha de reporte del palenque de Pan de Azúcar, y el nombre de la mujer escapada de la persecución del rancheador Ribera, pudiera ser la misma Madre Melchora, quien continuó su bregar en las montañas vueltabajeras. Hasta el presente, su destino final es una incógnita.

4.2 El caso de la cimarrona Petrona Conga

Como ya se ha dicho, fue práctica de los cimarrones varones, el rapto o la huida forzada de mujeres para llevarlas a los palenques y rancherías por diversas razones, ya sea para convertirlas en compañía de alguno de sus integrantes masculinos, o para incrementar su número al reconocer, el valor demostrado por estas en el enfrentamiento a sus adversarios. Un hecho de esta naturaleza, ocurrió en el mes de noviembre de 1839, al ser capturada la cimarrona Petrona Conga.

Los hechos ocurrieron cuando el capitán de rancheadores, Estanislao Ribera, detectó huellas de cimarrones. En compañía de sus hombres se precipitó tras ellos, el 11 de noviembre de 1839, hasta localizar la ranchería en el centro de la sierra de Viñales, a la cual ascendieron desde la zona de Pan de Azúcar. El primer contacto con los rebeldes ocurrió a la entrada del palenque, donde estaban apostadas las mujeres que servían de vigías.

Al percatarse de la presencia de los rancheadores, tomaron la decisión de evacuar la posición, a lo que respondieron los perseguidores con algunos disparos de advertencia. De inmediato, emprendieron una carrera en su persecución, al llegar a un despeñadero lograron alcanzar a una de las cimarronas, nombrada Petrona Conga, mientras el resto logró escapar.

Con Petrona prisionera, los rancheadores volvieron a la ranchería, para interrogarla. En su información dijo que eran en total dieciocho personas, entre ellas quince hombres y tres mujeres, que, en el momento del asalto, la mayoría de los hombres habían bajado de la sierra a buscar carne de cerdo y res, por lo que en la ranchería solo habían quedado tres mujeres y dos hombres.

En su testimonio abundó diciendo que los de la ranchería tenían, además, el propósito de ir al cafetal Siberia, de Pascual Pluma, en la zona de San José de Manantiales (Soroa), actual municipio Candelaria, a buscar más negros y provisiones.

Jurisdicción de Nueva Filipina, por sus correrías detrás de los cimarrones.

28 Archivo Provincial de Historia Pinar del Río (APHPR). Fondo: *Instituciones Coloniales*.

Otro objetivo del grupo de cimarrones, una vez consolidados, era ubicar las casas de interés, o sea, aquellas con tabacos, cera y prendas para saquearlas.

El 16 de diciembre de 1839, en la cárcel de la ciudad de Pinar del Río, Petrona fue sometida a un nuevo interrogatorio. Era natural de África, casada y esclava de Carlos Kessel, de la dotación de un cafetal (Siberia) de éste, situado en la zona de San José de Manantiales.

La historia de esta esclava resulta muy interesante, para comprender como estas mujeres se convertían o eran convertidas en cimarronas. En 1838, al oscurecer de un día, después de haber concluido la jornada de trabajo, regresó a su bohío, y de inmediato, salió de la habitación para dar de comer a unos cerdos. A la mitad del camino, se encontró con cinco supuestos esclavos africanos, a los cuales confundió con compañeros suyos. Al acercarse, se percató de que no pertenecían a la dotación, por lo cual intentó retirarse.

En ese momento, uno de los cimarrones, le explicó que habían venido a buscarla para conducirla a donde se encontraba su marido. Ante esta situación reflexionó y llegó a pensar que su esposo podía estar entre los apalencados, pues el mismo hacía algunos días que su amo lo había transferido a un ingenio y era probable, el haberse evadido por su inconformidad con la medida.

El deseo de unirse a su cónyuge la llevó a creerles a aquellos hombres, y fue hasta el bohío a buscar ropa. Ya de regreso comenzó a dudar, y temerosa de ser engañada decidió retroceder, pero el jefe de aquel grupo de cimarrones, la agarró por una mano y la amenazó con que si no le seguía la mataría. Ante el temor y sin otra alternativa, se entregó a los deseos de sus captores. En su compañía, emprendió el camino, primero a lo largo de la sierra del Rosario y luego por la sierra de los Órganos, hasta llegar a la zona de Pan de Azúcar, en un recorrido de más cien kilómetros.

Según Petrona, en la ranchería había dos mujeres más: Inés Conga, esclava del varón de Kessel y Melchora Carabalí, de la cual ignoraba quien era su dueño. Esta última cimarrona es el caso comentado en el acápite anterior ¿Será la misma capitana de cimarrones quien operó en la sierra del Rosario?

El lograr sobrevivir estas mujeres, junto a los hombres del palenque, era a partir de la sustracción de alimentos de las haciendas, en su gran mayoría, cerdos, propósitos logrados al incursionar, de modo alterno, en partidas de tres o cuatro hombres, pues a las mujeres no les permitían salir de los ranchos. Su trabajo en el palenque, además de sus obligaciones como pareja, era la de vigilancia, cuestión extendida en estas condiciones de acoso. Como se aprecia, esto es un testimonio en alto elocuente, de la vida de una cimarrona.²⁹

29 APHPR. Fondo: *Instituciones coloniales*

5. CONCLUSIONES

Estos dos casos, más los reportes de mujeres cimarronas mencionados, son suficientes argumentos para atestiguar la presencia femenina en el fenómeno del cimarronaje en la región histórica de Vueltabajo, por un largo periodo de tiempo. Cada una de ellas, es testimonio de cuanto debieron sufrir en su condición de esclavas en las dotaciones de las diferentes haciendas existentes en ese escenario geográfico, para verse en la obligación de evadirse de ellas.

Pesquisas más profundas sobre la participación femenina en la cimarronería, no solo en la región vueltabajera, sino también en todo el archipiélago cubano, pudiera develar la magnitud de esta participación. El escaso reconocimiento a la mujer cimarrona en la historiografía cubana, alienta otras miradas hacia la perspectiva de género en la rebeldía esclava, como portadoras y trasmisoras de una cultura de resistencia.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu Morales, Armando (2012). *Indios Feroces de la Vueltabajo*. Pinar del Río: Loynaz.
- Abreu Morales, Armando. *Historia de La Palma. Período Colonial*. Museo Municipal. La Palma. [Inédito].
- Alonso Alonso, Enrique (1986). Encuentro con el Cimarrón del Río Santa Cruz. Trabajo presentado en el evento por el Centenario de la Abolición de la Esclavitud, Matanzas. [Inédito].
- Estado Mayor General del Ejército Español (1854). *Sección Mariscales de Campo*. Madrid: Imprenta de T. Fortanet.
- Formigo Espinosa, Luís y Márquez Jaca, Sergio Luís. El alférez de Dragones Gaspar Antonio Rodríguez: rancheador, conspirador y pirata. [Inédito].
- Franco, José Luciano (1967). Cuatro Siglos de lucha por la Libertad: Los Palenques. En: *Revista de la Biblioteca Nacional José Martí*, 58 (1), pp. 5-44.
- Franco, José Luciano (1982). *Los palenques de los negros cimarrones*. La Habana: DOR del CC-PCC.
- González, María Teresa (1988). Aproximaciones y diferencias entre los hacendados y el Código Negro Español de 1789. En: *Temas acerca de la esclavitud*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Guerra, Ramiro (1973). *Manual de Historia de Cuba*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Márquez, Sergio Luis y Ramírez, Jorge Freddy (1990). El Cimarrón del Río Santa Cruz: estudio histórico-antropológico. En: *Albur: revista cultural cubana (órbita)*.
- Núñez Jiménez, Antonio (1976). *Isla de Pinos: piratas, colonizadores, rebeldes*. La Habana: Arte y Literatura.

- Ramírez, Jorge Freddy (1986). *Impotencia de las partidas de rancheadores ante el fenómeno de la cimarronería en Vueltabajo*. Trabajo presentado en el evento por el Centenario de la Abolición de la Esclavitud, Matanzas. [Inédito].
- Ramírez, Jorge Freddy y Márquez, Sergio Luís (1988). Diario de operaciones de un rancheador militar en Vueltabajo. En: *Alcance a la Revista de la Biblioteca Nacional*, 2 (2).
- Ramírez, Jorge Freddy y Hernández Pérez, Pedro Luís (2005). *Regionalización paisajística de la resistencia esclava en Vuelta Abajo*. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Historia. [Inédito].
- Ramírez, Jorge Freddy (2010). Perros para cazar esclavos africanos. En: *Cauce* (2), Pinar del Río.
- Rosa, Gabino de la (1986). *Los Palenques en Cuba: Elementos para su reconstrucción histórica*. En: *La esclavitud en Cuba*. La Habana: Academia de Ciencias de Cuba.
- Rosa, Gabino de la (1987) *Cimarrones, apalencados y rancheadores en Puerto Príncipe*. En: *Del Caribe* (Santiago de Cuba) 4 (8).
- Rosa, Gabino de la (1991). *Los Palenques del Oriente de Cuba. Resistencia y acoso*. La Habana: Academia.
- Rosa, Gabino de la y González, Mirtha T. (2004). *Cazadores de esclavos: diarios*. La Habana: Fernando Ortiz.
- Thomson, Alvin O. (2005). *Huida a la libertad*. México: Siglo XXI.
- Villaverde, Cirilo (1982). *Diario de un Rancheador*. La Habana: Letras Cubanas.

FUENTES DE ARCHIVO

ARCHIVO NACIONAL DE CUBA

- Fondo: *Real Consulado y Junta de Fomento*. Legajo: 141, N°. 6940.
- Fondo: *Comisión Militar*. Leg: 1, N°.2
- Fondo: *Real Consulado y Junta de Fomento*. Leg: 141, N°. 6934.
- Fondo: *Gobierno Superior Civil*. Leg: 625, N° 19876.
- Fondo: *Real Consulado y Junta de Fomento*. Leg: 150, N°. 7416
- Fondo: *Gobierno Superior Civil*. Leg: 625, N° 19876
- Fondo: *Real Consulado y Junta de Fomento*. Leg 150, N°. 7421

ARCHIVO PROVINCIAL DE HISTORIA, PINAR DEL RIO

- Fondo: *Instituciones Judiciales Coloniales*, Leg.227, N°.1380

ARCHIVO PARROQUIA DE SAN CRISTOBAL

- Fondo: *Libro Defunciones de Blancos*, No.3.

La clasificación de las ciencias desde la filosofía del cierre categorial

David Alvargonzález
Universidad de Oviedo (España)

La clasificación de las ciencias desde la filosofía del cierre categorial

The classification of sciences from the categorial closure philosophy

David Alvargonzález

Universidad de Oviedo (España)

dalvar@uniovi.es

Fecha de recepción: 1 de febrero de 2018

Fecha de aceptación: 5 de mayo de 2019

Resumen

En este artículo se presenta una clasificación de las ciencias realizada desde la filosofía del cierre categorial de Gustavo Bueno. En primer lugar, voy a comentar ciertos presupuestos de la teoría buenista que afectan a esta tarea clasificatoria. Luego distinguiré las clasificaciones basadas en criterios ontológicos de las basadas en criterios gnoseológicos. A continuación, presentaré un criterio gnoseológico de clasificación de las ciencias que, aunque es diferente del propuesto por Gustavo Bueno, es interno a la filosofía del cierre categorial. Pasaré luego a aplicar ese criterio y propondré una clasificación de las ciencias que trataré de justificar confrontándola con otras alternativas.

Palabras clave: Gustavo Bueno; Clasificación de las ciencias; Teoría del cierre categorial; Ciencias formales; Ciencias humanas; Ciencias naturales; Ciencias históricas; Ciencias etológicas

Abstract

This paper presents a classification of the sciences carried out from the Gustavo Bueno's philosophy of categorial closure. Firstly, I will comment on certain assumptions of Bueno's theory that affect this classificatory task. Then, I will distinguish the classifications based on ontological criteria from those based on gnoseological criteria. Next, I will present a gnoseological criterion of classification of sciences that, although different from that proposed by Gustavo Bueno, is internal to the philosophy of categorial closure. Finally, I will apply that criterion and I will propose a classification of the sciences, confronting it with other alternatives.

Keywords: Gustavo Bueno; Classification of sciences; Categorial closure; Formal sciences; Human sciences; Natural sciences; Historical sciences; Ethological sciences

1. INTRODUCCIÓN

La clasificación de las ciencias es una tarea típica de la filosofía de la ciencia desde la aparición de la multiplicidad de las ciencias modernas, tras la revolución científica y tecnológica. Gustavo Bueno, en su teoría del cierre categorial, propuso la clasificación de las ciencias en dos grupos: ciencias naturales y ciencias humanas (y etológicas) (Bueno 1976 y 1993). David Alvargonzález discutió esa teoría en un trabajo que fue contestado por Gustavo Bueno (Alvargonzález 1989; Bueno 1989), y estudió ciertos problemas específicos de la teoría de juegos y de las ciencias divinas de la escolástica española tardía que resultaban relevantes en aquella discusión (Alvargonzález 1994 y 2011). Partiendo de esa polémica, en este artículo se trata de proponer una teoría alternativa a la de Gustavo Bueno que, sin embargo, sea compatible con los presupuestos de su teoría del cierre categorial. Para ello se analizan las diferencias y las semejanzas entre las ciencias y se propone una clasificación en cuatro grupos: formales, naturales, humanas (y etológicas), e históricas. Se explican los fundamentos de esta clasificación, y se compara con otras clasificaciones alternativas que han sido propuestas en los dos últimos siglos.

2. ALGUNOS PRESUPUESTOS DE LA FILOSOFÍA DE GUSTAVO BUENO

Gustavo Bueno, ya desde sus primeras obras, distinguió entre los saberes de primer grado y los saberes de segundo grado. Las técnicas, las tecnologías, las artes, y algunas disciplinas prudenciales tales como la ética, la política y la jurisprudencia son conocimientos de primer grado. Las ciencias modernas, la física, la química, la biología, las matemáticas, la psicología, la lingüística, entre otras, también pueden considerarse conocimientos de primer grado acerca de ciertas regiones del mundo. Los conocimientos de primer grado construyen conceptos: así existen conceptos científicos (entropía, energía cinética, circunferencia, célula), técnicos (dintel, arquitrabe, quilla, bronce), tecnológicos (tomografía, electroencefalograma, dron, GPS), artísticos (soneto, capitel, escala, *sfumato*, *contrapposto*), jurídicos (pena, sentencia, habeas corpus), políticos (partido, circunscripción, consenso, coalición), etc. La filosofía académica, sin embargo, es un conocimiento de segundo grado que implica la existencia previa de los saberes de primer grado y de sus conceptos. La filosofía construye ideas que implican tomar en consideración una amplia variedad de conocimientos de primer grado y de conceptos. Causalidad, verdad, belleza, bien, identidad, cultura, hombre, persona, libertad, justicia son ideas (Bueno 1970, 1995a, 2013).

De acuerdo con esta distinción, la clasificación de las ciencias implica clasificar saberes de primer grado y conduce a grupos tales como ciencias formales, naturales, humanas, idiográficas, nomotéticas, empíricas, etc. La clasificación de las disciplinas filosóficas es una tarea completamente diferente y da como resultado grupos que

cobran significado en el contexto de un sistema filosófico: disciplinas ontológicas, antropológicas, epistemológicas, de estética, de filosofía ética y política, etc. (Bueno 2004).

En segundo lugar, la filosofía de Gustavo Bueno supone un pluralismo tanto ontológico como gnoseológico que se opone a todo tipo de monismo, en la línea de ciertos filósofos de la Escuela de Stanford (Dupré 1993, Galison y Stump 1996, Cartwright 1999). Por lo que aquí nos afecta, se opone al monismo del orden, lo cual implica que no existe un “sistema de las ciencias”, un único sistema científico en el que los teoremas de todas las ciencias queden coordinados por los mismos principios. Las ciencias son sistemas, pero no existe un sistema de las ciencias ya que, aunque ciertas ciencias puedan compartir algunos procedimientos metodológicos con otras, no hay un conjunto de principios que sea común a todas las ciencias y que coordine los teoremas de todas las ciencias. Lo mismo que un grupo de Estados políticos no es automáticamente un Estado, y lo mismo que un conjunto de círculos no da lugar a un círculo, un conjunto de sistemas no siempre da lugar a un sistema.

La teoría del cierre categorial mantiene una cautela y una actitud expectante ante los proyectos de unificación de las ciencias. Como es sabido, en el siglo pasado, Rudolf Carnap y Otto Neurath, miembros del Círculo de Viena, promovieron la unificación de las ciencias por medio de un lenguaje unificado con el objetivo de construir una visión científica del mundo, un monismo sin metafísica (Neurath et al. 1938). Desde entonces ha habido más propuestas en favor de la unificación del conocimiento, como las de John Brockman y Edward O. Wilson (Brockman 1995; Wilson 1998) por no hablar de los proyectos transdisciplinarios (Alvargonzález 2011). El proyecto de unificación de las ciencias del Círculo de Viena fue abandonado por sus propios promotores por inviable y, en cuanto a los proyectos actualmente en curso, no se puede afirmar que la unidad de las ciencias se haya conseguido o esté en vías de conseguirse.

3. DIFERENCIA ENTRE LAS CLASIFICACIONES ONTOLÓGICAS Y LAS GNOSEOLÓGICAS

La tendencia a plantear el problema de la clasificación de las ciencias como un problema ontológico ha sido constante en la historia de la filosofía. Se trata de suponer que las ciencias describen el mundo o se adecuan a la realidad como un mapa al terreno y, por tanto, la clasificación de las ciencias remite, en último término, a la división de la realidad en partes. Esta confusión entre el problema gnoseológico de la clasificación de las ciencias y el problema ontológico de determinar las partes de la realidad entendida como una totalidad atributiva se aprecia claramente en las clasificaciones de las ciencias inspiradas en el idealismo hegeliano. Hegel, en su *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, ordenó su sistema ontológico por medio de la conocida tripartición entre la lógica, la filosofía de la naturaleza y la filosofía

del espíritu (Hegel 1817). Esta distinción ontológica tuvo una gran influencia desde entonces. Engels, en la *Dialéctica de la Naturaleza*, también dividió las ciencias en tres grupos: las ciencias del pensamiento (que se pueden coordinar con la lógica), las ciencias naturales y las ciencias humanas (Engels, 1876). Más tarde, Wilhelm Wundt distinguió, por una parte, las ciencias reales de las formales (la lógica y las matemáticas) y, entre las reales, diferenció las ciencias naturales de las ciencias del espíritu (Wundt 1889). En la misma línea, Wilhelm Ostwald habló de unas ciencias del orden (lógica, matemáticas y mecánica), unas ciencias energéticas (física, química, fisiología), y unas ciencias biológicas (psicología, culturología y sociología) (Ostwald 1914). Siguiendo los pasos de Engels y Lenin, Boniface Kedrov estableció la doctrina del Diamat haciendo uso de un esquema ontológico trinitario: las ciencias naturales, las ciencias sociales y las ciencias filosóficas entre las que incluyó la lógica (Kedrov 1961). Kedrov argumenta que “las ciencias deben disponerse en una sucesión lógica y en cierta forma enlazarse entre sí, no porque eso nos parezca cómodo, sino porque así están enlazados ente sí los objetos mismos, las formas mismas del movimiento de la materia, estudiados y reflejados por las ciencias correspondientes” (Kedrov 1961, 28). Desde presupuestos filosóficos muy diferentes, Mario Bunge también propuso una clasificación de las ciencias de acuerdo con su objeto de estudio y fue a dar con la misma estructura que hubiera propuesto Wundt: la distinción de ciencias formales frente a las factuales, y la división de las factuales en dos grupos: naturales y culturales.

En este artículo supondré que la tarea gnoseológica de clasificar las ciencias de acuerdo con su estructura y su funcionamiento puede distinguirse de la tarea ontológica de determinar las partes de la realidad considerada como una totalidad. La teoría del cierre categorial se construye en parte como una crítica a las concepciones descriptivistas, teoreticistas y adecuacionistas de la verdad científica, porque niega que ésta sea una descripción de la realidad, una mera elaboración teórica o un mapa del mundo. Las ciencias no tienen un único objeto de estudio (la naturaleza, la cultura, la vida, etc.) sino un campo complejo constituido por una multitud de objetos. (Bueno 1993).

4. PROPUESTA DE UNA CLASIFICACIÓN GNOSEOLÓGICA DE LAS CIENCIAS

Como he dicho, la idea de ciencia del cierre categorial de Gustavo Bueno implica la negación del monismo gnoseológico, y el reconocimiento de la multiplicidad de las ciencias y de su mutua irreductibilidad. Esto significa que partimos de una pluralidad de ciencias, y que no existe una única ciencia considerada como un todo que incluya a las ciencias realmente existentes como partes suyas. Las ciencias que voy a tomar en consideración son las ciencias en sentido moderno, incluyendo la geometría que puede considerarse retrospectivamente como una ciencia estricta. También incluiré

las ciencias en sentido ampliado, las llamadas ciencias humanas o sociales, incluyendo la historia. La vía de clasificación que voy a proponer es ascendente, por tipificación con lo cual la clasificación propuesta se acerca mucho a una tipología. Ahora bien, la vía tipológica, ascendente, se complementa con el establecimiento de unas partes determinantes comunes a todas las ciencias que resultan ser claves a la hora de clasificarlas, de modo que se completa con un regreso descendente que, una vez conseguido, permitiría entender la clasificación como una taxonomía. La pluralidad de ciencias no es un caos, y permite establecer una clasificación de las ciencias basada en su propia estructura interna en la medida en que ésta afecta a su propia cientificidad.

De acuerdo con la filosofía materialista, las ciencias, las técnicas y las tecnologías son actividades de carácter operatorio manual ya que implican la realización de operaciones y transformaciones sobre cuerpos, pero mientras las técnicas y las tecnologías deben estar orientadas a fines prácticos, las ciencias no implican necesariamente este requerimiento. La organización interna de una determinada ciencia no depende del logro de ningún propósito particular (como ocurre en las técnicas y las tecnologías) sino que depende de sus teoremas que son verdades apodícticas universales, y de sus principios que coordinan los teoremas y hacen posible el cierre categorial.

La clasificación de las técnicas y de las tecnologías puede fundamentarse en los objetivos prácticos que persiguen: por ejemplo, así se pueden distinguir con claridad las tecnologías médicas de las aeroespaciales. Sin embargo, este criterio práctico de clasificación no es de utilidad cuando nos referimos a las ciencias ya que su desarrollo no depende del logro de un determinado objetivo particular.

Con todo, de acuerdo con los presupuestos materialistas, las ciencias son actividades prácticas que suponen la intervención, transformación y constitución de partes importantes de nuestro mundo actual, y son el procedimiento para alcanzar verdades universales, contenidas en sus teoremas y sus principios. Esto nos proporciona indicios para buscar ciertos criterios de clasificación de las ciencias fijándonos en su funcionamiento: nos interesa especialmente el modo en que los científicos operan y los diferentes tipos de cuerpos con los que operan, así como los procedimientos que conducen al establecimiento de los teoremas y principios universales. Formulado de la manera más general posible el criterio de clasificación que voy a utilizar es el siguiente: puesto que una ciencia implica siempre un conjunto de operaciones sobre los términos de su campo, los materiales sobre los que se opera en cada caso, y el modo de operarlos, afectan a la propia estructura de la ciencia, y ello da lugar a las diferentes maneras de darse la ciencia. Defenderé que este criterio es interno a las ciencias desde el momento en que está tomado de la estructura interna de sus campos y del grado de cientificidad que alcanzan esos campos en cada caso.

1. En las ciencias llamadas “formales” (la lógica y las matemáticas) los científicos operan con ciertos objetos *sui generis*, objetos tipográficos, que son signos auto-referentes.

2. En las ciencias llamadas “naturales” (la física, la química, la biología, la geología, etc.) los científicos operan con objetos que no son signos: cuerpos en movimiento, sustancias, compuestos, organismos, rocas, etc. En estas ciencias también encontramos signos, pero estos son usados para referirse a los objetos, no son auto-referentes como en el caso de las ciencias formales. Los objetos con los que se opera en las ciencias naturales son objetos a los que no se les reconocen operaciones. En el caso en el que algunos de esos objetos sean organismos que realizan operaciones, esas operaciones no son tenidas en cuenta formalmente.

3. En las ciencias humanas y etológicas (lingüística, antropología cultural, sociología, psicología, etología, etc.) los científicos operan con objetos inertes, pero también operan sobre las propias operaciones de los sujetos temáticos (hablantes, nativos, agentes sociales, animales, etc.). Cuando esos sujetos temáticos son animales, estamos en los campos de la psicología y la sociología animal, y de la etología; cuando son sujetos humanos dotados de un lenguaje de palabras similar al del científico, estamos en los campos de las ciencias humanas. Los campos de las ciencias humanas y etológicas tienen dos niveles de operaciones: las operaciones del científico y las operaciones de los sujetos a quienes se estudia (ya sean animales o humanos).

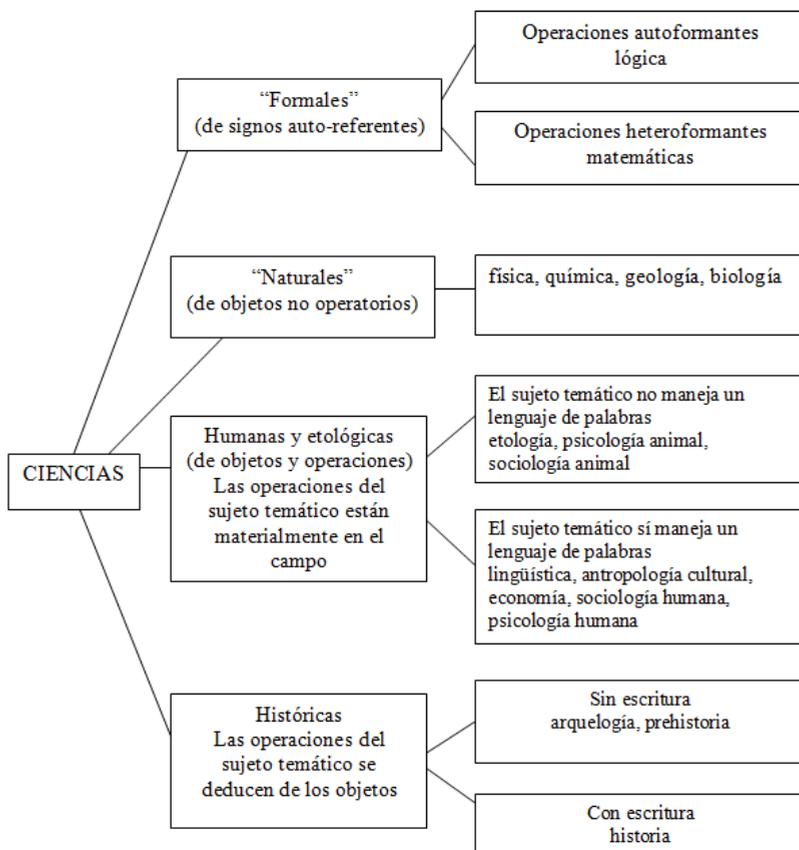
4. En las ciencias históricas, los científicos operan con un conjunto de objetos: vestigios, monumentos, ruinas, documentos. Estos objetos de etiología humana no podrían distinguirse de su entorno si no se supusieran las operaciones de los individuos pretéritos que los han construido. Por tanto, aunque el sujeto temático no está directamente en el campo, pues está muerto, hace falta reconstruir sus operaciones para que esos objetos del campo adquieran sentido. En la historia esos objetos incluyen textos de un lenguaje de palabras (narraciones, informes, documentos) mientras que en la prehistoria y la arqueología los vestigios no incluyen lenguajes escritos.

Así pues, dependiendo de la naturaleza de los términos operados se propone distinguir cuatro grupos de ciencias: “formales”, “naturales”, humanas y etológicas y, por último, históricas. (ver Tabla I).

Esta propuesta no es nueva en cuanto a sus resultados pues en 1893 André Lalande ya elaboró una clasificación muy parecida. Dice Lalande:

Del examen de todas las clasificaciones existentes de las ciencias resultan cuatro grandes divisiones reconocidas por todos: primera, ciencias matemáticas; segunda, ciencias físicas y naturales, que tienen por objeto descubrir leyes del mundo material, orgánico e inorgánico; tercera, ciencias morales, que se ocupan de los fenómenos y las leyes del mundo espiritual [...] y, finalmente, cuarta, ciencias de la erudición, cuyo objeto lo forman no las leyes, sino los hechos, y la historia es su ejemplo más considerable. En el orden ahora enumerado, las ciencias pasan de los objetos más abstractos a los más concretos, de lo inteligible a lo sensible, de la razón a la experiencia (Lalande 1893, 60-61).

Tabla I. La clasificación de las ciencias



Pero la cuestión radica en discutir sus fundamentos ya que los propuestos por Lalande parecen muy frágiles. En lo que sigue, mantendré que los fundamentos de esta clasificación se pueden buscar en la estructura operatoria de los diferentes campos científicos en la medida en que afecta a su grado de científicidad.

Las etiquetas usadas para designar a estos cuatro grupos de ciencias (ciencias formales, naturales, humanas y etológicas, e históricas) son todas ellas bastante desafortunadas y no ayudan a clarificar los fundamentos de la clasificación. Desde los presupuestos de este trabajo los rótulos de ciencias formales frente a ciencias reales o empíricas inducen a confusión ya que no hay una ciencia de formas puras y además las ciencias formales también son ciencias reales y empíricas. Las etiquetas de ciencias de la naturaleza frente a ciencias humanas o ciencias de la cultura también son desafortunadas porque la Naturaleza no existe como tal sin el hombre, y porque el hombre y su cultura también tienen muchos rasgos que son producto de la naturaleza. La distinción entre ciencias humanas e históricas también es oscura

ya que las ciencias históricas son, desde luego, ciencias que tratan de los hombres y de sus productos. A pesar de estos inconvenientes, no he querido proponer nombres nuevos para estos grupos de ciencias ya que el uso de las etiquetas actuales está ya tan arraigado que me parece imposible cambiarlo.

5. JUSTIFICACIÓN DE LA CLASIFICACIÓN PROPUESTA

5.1. Sobre la distinción entre las ciencias formales y el resto de las ciencias

En el siglo XIX, Wilhelm Wundt introdujo la expresión “ciencias formales” para referirse a un grupo de ciencias que, según él, no se interesarían por la realidad empírica, sino que tratarían de objetos puramente ideales y estudiarían sus propiedades formales (Wundt 1889). Frente a esas ciencias estarían las ciencias “reales”, “experimentales” o “empíricas”, que incluirían las ciencias de la Naturaleza y las ciencias del Espíritu. Wundt subrayó la especificidad de las ciencias formales, pero no fue capaz de dar con sus rasgos distintivos ya que tuvo que suponer que existían unas formas puras, separadas de la materia (algo parecido a los ángeles o los espíritus incorpóreos tal como los entendió Suárez) que serían los objetos de estudio de esas ciencias. En todo caso, es necesario recordar que las ciencias que él llamo reales o empíricas también estudian muchas formas que están encarnadas en el mundo real: órbitas, trayectorias, morfologías, estructuras, etc.

Como se ha dicho ya, la filosofía del cierre categorial supone que toda ciencia es empírica y tiene un campo de objetos fisicalistas operables de modo que es imposible que una ciencia se constituya exclusivamente en torno a entes ideales o formas puras, ya que se niega la existencia de formas separadas de la materia. En el caso de las ciencias formales esos objetos operados por los científicos son las propias materialidades tipográficas. Esos signos-objeto son auto-referentes ya que, desde un punto de vista matemático (o lógico), las eventuales referencias que puedan tener fuera del campo de esa ciencia no son directamente pertinentes en el momento de probar los teoremas. El resto de las ciencias (naturales, humanas, etológicas, históricas) también utilizan signos, pero sus signos siempre van referidos a objetos que no son signos: en las ciencias no formales se puede distinguir un estrato proposicional y un estrato objetual ya que ambos estratos no coinciden. La geometría de Euclides suele considerarse la primera ciencia formal. En ella, a partir de operaciones y relaciones con signos-objeto auto-referentes, contruidos con regla y compás, y dotados de materialidad tipográfica, los geómetras griegos construyeron multitud de teoremas y los coordinaron entre sí por medio de principios, axiomas y nociones comunes.

En un primer momento, podría parecer que la distinción entre ciencias formales y no formales es superficial, no gnoseológica, ya que todas ellas son ciencias reales y empíricas, y la circunstancia de que los campos de las ciencias formales estén hechos con objetos auto-referentes no afecta para nada a su grado de cientificidad pues las ciencias formales son ciencias estrictas.

Sin embargo, hay al menos dos sentidos en los que el carácter auto-referente de los términos de estas ciencias determina su estructura gnoseológica.

En primer lugar, me refiero al hecho de que las matemáticas, a diferencia de otras ciencias no formales, se dicen en plural porque no existe un sistema unificado de todas las disciplinas matemáticas que esté coordinado por unos mismos principios comunes. Las disciplinas matemáticas son múltiples (geometría, aritmética, álgebra, análisis, cálculo, topología, etc.) y cada una de ellas, como ocurre en otras ciencias estrictas, tiene un campo formado por un conjunto de teoremas universalmente verdaderos: los teoremas son sistemas cuyas partes están coordinadas por leyes y, a su vez, los teoremas están coordinados entre sí por medio de principios para asegurar el cierre categorial. Gustavo Bueno ha reconocido en diversas ocasiones esta anomalía del campo de las matemáticas que podemos formular como la “irreductibilidad mutua de las disciplinas matemáticas”, y ha argumentado en contra de la concepción monista del campo de las matemáticas y contra la idea de que exista una “categoría matemática primordial” de la que el resto fueran modulaciones o transformaciones (Bueno 1993, 268-89; Bueno 2000a, 70-71). Pues bien, sostengo que esta irreductibilidad mutua de las disciplinas matemáticas es consecuencia del carácter auto-referente de sus construcciones que permite un desarrollo de los términos y las operaciones en direcciones muy diferentes e incompatibles entre sí. Por ejemplo, la geometría de Euclides define la equivalencia entre dos configuraciones de su campo por medio de transformaciones isométricas (rotaciones, traslaciones, reflexiones, etc.) en las que se conservan las medidas de las longitudes, de los ángulos, de las áreas, etc. Por su parte, en el campo de la topología dos configuraciones son equivalentes si tienen el mismo número de trozos, huecos o intersecciones, y las longitudes, los ángulos, las áreas y los volúmenes se pueden estirar, encoger, doblar y retorcer siempre que no se rompan ni separen las partes que estaban unidas. Partiendo de principios de equivalencia tan dispares es lógico que los teoremas geométricos y topológicos sigan cursos y ritmos diferentes, cuando no incompatibles. Y esto sin perjuicio de que puedan abrirse espacios para la interdisciplinariedad: pero esas relaciones interdisciplinarias, como también ocurre con las ciencias no formales (la bioquímica, la geofísica, la neuropsicología, etc.), implican la independencia y soberanía de las disciplinas involucradas, y su mutua irreductibilidad (Alvargonzález 2011). En todo caso, no hay duda alguna de que la geometría o la topología sean ciencias estrictas con sus teoremas universales bien establecidos y sus principios específicos de coordinación de los teoremas. Consideraciones parecidas podrían hacerse a propósito de las disciplinas lógicas, por ejemplo, de la lógica de clases frente a la lógica de relaciones. En las ciencias no formales, en especial en las ciencias llamadas “naturales”, no ocurre esta proliferación de disciplinas científicas: la mecánica de Newton logró que todos los teoremas físicos se coordinaran bajo los mismos tres principios; la química clásica se constituyó como un campo único, denotado por los elementos de la tabla periódica, con unos únicos principios (los principios de Lavoisier, Dalton y Proust).

En segundo lugar, la distinción entre “ciencias formales” y “ciencias reales” tiene significado gnoseológico porque las operaciones de las ciencias no formales están semánticamente determinadas por las propias materialidades de los objetos operados mientras que el formalismo de las matemáticas y de la lógica permite cierta desconexión semántica de modo que las operaciones de estas ciencias se dotan de contenido por vía pragmática y sintáctica. Esto implica que, en las ciencias formales los motivos por los que unos términos se componen operatoriamente con otros, y los mismos resultados de las operaciones, obedecen a una estrategia pragmática, exterior a los términos operados, mientras que en las ciencias reales esos motivos y esos resultados tienen que ver con el contenido material mismo de los objetos operados (por ejemplo, las masas que efectivamente se atraen de acuerdo a la ley de la gravitación). Así, en las ciencias formales los principios que regulan las operaciones serían pragmáticamente rectos y semánticamente oblicuos (externos), mientras que en las ciencias reales sería al revés ya que la semántica de los objetos operados tendría una influencia “recta” mientras los aspectos pragmáticos son “oblicuos” (Bueno 1976, 480-484). Esta circunstancia afecta al modo de darse la verdad científica en las ciencias formales. Desde luego, la teoría de la verdad científica entendida como una identidad sintética se aplica por igual a ambos grupos de ciencias, pero en las ciencias formales, debido al carácter auto-referente de su campo, la verdad científica se aproxima mucho a la verdad teoreticista, a la verdad sintáctica entendida como coherencia. Esto es así porque, en las ciencias formales, las construcciones proposicionales coinciden con las construcciones objetuales, y el cierre objetual coincide con el cierre proposicional. Esto no ocurre en el resto de las ciencias (Bueno 1992, 126-28).

Por último, desde la filosofía del cierre categorial, las ciencias formales se dividen en dos grupos: lógica y matemáticas de acuerdo con el siguiente criterio de demarcación: la lógica se caracterizaría por el uso de operaciones autoformantes en las que el resultado de la operación es el mismo término de partida (operaciones como $A * A = A$; $p \wedge p \leftrightarrow p$; $p \vee p \leftrightarrow p$; $\neg\neg p \leftrightarrow p$); en las matemáticas, sin embargo, se usan preferentemente operaciones heteroformantes en las cuales, al operar un término consigo mismo, aparecen términos diferentes (operaciones del tipo $A * A \neq A$; $a + a = 2a$; $a - a = 0$; $a * a = a^2$; $a / a = 1$) (Bueno 1978, 1979). Esta propuesta de demarcación es internamente gnoseológica, y se articula con el proyecto clasificatorio defendido aquí ya que toma como criterio la naturaleza de las operaciones realizadas por el científico.

5.2. Sobre la distinción entre ciencias naturales y ciencias humanas y etológicas

Como ha quedado explicado en el apartado segundo, la concepción de la ciencia como mera representación de la realidad hizo que el problema de la clasificación de

las ciencias quedase resuelto por referencia a las dos grandes esferas ontológicas que, de acuerdo con la filosofía idealista alemana, componían la realidad, la Naturaleza y la Cultura, de modo que cada uno de esos ámbitos ontológicos debía ser estudiado por un grupo específico de ciencias, las ciencias naturales y las ciencias de la cultura (también llamadas ciencias morales, ciencias sociales, ciencias del espíritu, o ciencias humanas). No es este el lugar de discutir la pertinencia del dualismo ontológico del idealismo alemán, pero, para mis propósitos actuales, bastará con decir que la existencia de las ciencias realmente existentes plantea dificultades importantes a la dicotomía Naturaleza / Cultura: los contenidos de las ciencias formales ¿son naturales o culturales? Las llamadas “culturas animales” ¿son culturales o naturales? ¿Acaso las ciencias naturales no incluyen en sus campos gran cantidad de contenidos culturales, empezando por todos los aparatos científicos?

Esta fundamentación ontológica de esas dos clases de ciencias era además compatible con la idea de que las ciencias humanas, debido a su objeto de estudio (la humanidad, la cultura, la sociedad, etc.) hacían uso de unos métodos especiales. Dilthey y Simmel defendieron la famosa distinción entre el procedimiento mecánico de la “explicación”, propio de las ciencias naturales, y el procedimiento empático de la “comprensión”, típico de las ciencias humanas (Dilthey 1883; Simmel 1920). Pero la existencia de dos metodologías radicalmente diferentes, explicación y comprensión, que se corresponderían con dos diferentes tipos de ciencias, plantea el problema de hasta qué punto este dualismo metodológico es compatible con la unidad de la idea de ciencia y con la unidad de la idea de verdad científica. Parece que la expresión “verdad científica” no significaría lo mismo cuando se refiere a una “explicación” construida en las ciencias naturales o formales que cuando se refiere a la “comprensión” de un acontecimiento histórico.

Gustavo Bueno también defendió la pertinencia de la división de las ciencias en dos grupos, naturales y humanas, pero fundamentó esta distinción en la diferente estructura gnoseológica de las ciencias. La diferencia entre esos dos grupos de ciencias habría que ponerla en la naturaleza de los términos operados por los científicos: en el caso de las ciencias naturales, los términos operados son objetos inertes o considerados como inertes, mientras que en los campos de las ciencias humanas aparecen las operaciones de los sujetos temáticos: hablantes, nativos, agentes sociales y económicos, animales, etc. Bueno defendió que los campos de las ciencias humanas y etológicas tienen dos niveles operatorios distintos: el nivel de operaciones de los científicos y el nivel de las operaciones de los sujetos a los que se estudia ya que esas operaciones son tomadas como objeto de estudio. Precisamente las ciencias humanas y etológicas tratarían de dar cuenta de las operaciones de esos sujetos temáticos conectándolas con otros términos del campo. Esta definición de las ciencias humanas implica que la psicología y la sociología animal y la etología también deben clasificarse junto con el resto de las ciencias humanas ya que ciertos sujetos animales también realizan operaciones análogas a las humanas. Esta proximidad entre las ciencias humanas y las ciencias etológicas no es más que una

consecuencia de la proximidad operatoria, conductual entre los hombres y ciertos animales.

La circunstancia de que en los campos de las ciencias humanas figuren como términos las operaciones de otros sujetos humanos o animales tiene un profundo significado gnoseológico porque afecta a la propia posibilidad de construir teoremas científicos universalmente válidos. Según la filosofía del cierre categorial, el proceso de construcción de las verdades científicas parte de las operaciones de los científicos con los términos del campo para determinar ciertas regularidades en esas operaciones y en las relaciones que surgen de ellas. La verdad científica se consigue cuando los aspectos subjetivos de las diferentes operaciones quedan neutralizados unos con otros, y se logran establecer relaciones entre términos que son independientes de los científicos. Por ejemplo, las leyes de Kepler neutralizan los aspectos subjetivos, ligados a un espacio y un tiempo particular, de multitud de observaciones astronómicas del Sol, la Luna y los planetas (originariamente Marte) de modo que las relaciones entre los términos que se establecen en las tres leyes son independientes de los científicos y de las observaciones concretas que posibilitaron su construcción. En los campos de las ciencias humanas y etológicas, sin embargo, las operaciones de los sujetos temáticos (hombres o animales) tienen que estar presentes como términos ya que si no lo estuvieran esas ciencias se convertirían en ciencias formales o naturales y esta circunstancia dificulta la posibilidad de construir verdades “objetivas” ya que la objetividad exige la neutralización del sujeto. Cuanto mayor sea el grado de eliminación de las operaciones, tanto más objetiva y científica será la disciplina, pero, al mismo tiempo, su estatus de ciencia “humana” será puesto en peligro. Por el contrario, si las operaciones de los sujetos temáticos son mantenidas en el campo, entonces quedará claro que estamos en una ciencia del grupo de las ciencias humanas y etológicas, pero la objetividad de los teoremas construidos en esa disciplina será problemática. (Bueno 1978 y 2013).

5.3. La especificidad de las ciencias históricas

En las ciencias humanas y etológicas los científicos interactúan en mayor o menor medida con los sujetos temáticos (animales y humanos) cuyas operaciones son reconocidas como tales en el campo. Los teoremas de esas ciencias tratarán precisamente de explicar esas operaciones. En las ciencias históricas, sin embargo, los agentes históricos (César, Felipe II, Napoleón) ya están muertos y tan sólo nos quedan los vestigios y los documentos. A partir de esos objetos, las operaciones de los sujetos temáticos pretéritos tienen que ser supuestas, inferidas (otros preferirán decir “abducidas”), de modo que el historiador puebla esas reliquias con los fantasmas de los muertos.

Hay tres indicios muy fuertes que nos permiten suponer que la distinción propuesta entre las ciencias históricas y el resto de ciencias es una distinción interna gnoseológica

En primer lugar, me voy a referir a la diferencia entre los cierres fijos, propios de las ciencias históricas, y los cierres flotantes, propios del resto de las ciencias, tal como la expuso Gustavo Bueno (Bueno 1976, 815-842; 1980, 63-64). Reelaborando la distinción de Bueno puede decirse que, en la historia, las operaciones pretéritas supuestas resultan, a cierta escala, irrepitibles ya que no se puede experimentar con los acontecimientos pasados de la manera como se hace en las ciencias naturales en las que se repiten los experimentos (por ejemplo, las reacciones químicas) o como también se hace en el resto de las ciencias humanas en las que los sujetos temáticos están presentes y se puede interactuar con ellos repetidamente. La posibilidad de repetir los procesos es una característica constitutiva esencial de toda operación ya que es lo que hace posible que los resultados de la operación se puedan desconectar de los términos operados. Recordemos que las operaciones se diferencian de las relaciones precisamente porque en las relaciones a partir de términos se obtiene una totalidad (por ejemplo, la igualdad $a = b$, en masa, dada como totalidad en el equilibrio de los platillos de una balanza), mientras que, en las operaciones, a partir de unos términos se obtienen otros que pueden desconectarse de los términos operados, de modo que el camino de vuelta, desde los resultados a los términos originales operados, no se deduce del resultado de la operación (por ejemplo, en las operaciones básicas de la aritmética). Por tanto, en las ciencias históricas las operaciones pretéritas quedan “fijas” mientras que en el resto de las ciencias los términos operados quedan liberados, quedan “flotando” listos para ser operados con otros términos.

Según Bueno, la distinción universal / particular, en el uso que se hace para diferenciar las ciencias nomotéticas de las idiográficas, no es pertinente cuando se aplica a los términos de los campos respectivos ya que ambos tipos de ciencias tienen términos particulares y universales. La diferencia entre las ciencias históricas y el resto de las ciencias reside en que en la historia aparecen configuraciones particulares a la escala de los resultados globales, configuraciones tales como puedan ser “imperio romano”, “iglesia católica” o “revolución de octubre”. Son configuraciones singulares porque la expansión histórica de los estados va dando lugar a una totalidad que tiene una estructura atributiva y cuyas partes están ligadas por contigüidad espacial y temporal. Las ciencias no históricas están privadas de esta singularidad idiográfica global. Es este individuo global el que es único y con el cual no cabe la posibilidad de repetición propia de la experimentación operatoria en el resto de las ciencias. Gustavo Bueno, dentro de las variedades de la verdad en sentido lógico-material, distinguió la verdad de las ciencias no históricas frente a la verdad idiográfica que él llamó factual (Bueno 2000b, 273-305). Sólo en un sentido muy débil, vago y problemático podrían aplicarse de un modo distributivo unas situaciones históricas a otras, como cuando se intenta arrojar cierta luz sobre la revolución de octubre apelando a lo ocurrido en la convención termidoriana de la revolución francesa.

Un segundo indicio que nos muestra la relevancia gnoseológica de la especificidad de las ciencias históricas es que, dado que éstas tienen que reconstruir las operaciones de los sujetos pretéritos, unas operaciones de etiología humana, la

teoría de la verdad científica por adecuación o correspondencia resulta cercana a su modo de proceder. De acuerdo con la doctrina del *verum est factum* que Giambattista Vico reivindicó en su *De Antiquissima*, los hombres sólo pueden llegar a conocer realmente las causas de las cosas que ellos mismos han hecho, y el resto de las causas (diríamos nosotros, el ámbito de las ciencias naturales) sólo las conoce Dios padre, que es el sumo hacedor, de modo que los hombres tenemos que conformarnos con un conocimiento parcial (Vico 1710, segunda respuesta, IV). Thomas Hobbes habría expuesto una doctrina similar en su *De homine*: la geometría, la política y la ética, en cuanto hechas por los hombres, pueden ser conocidas *a priori*, mientras que sólo podemos tener un conocimiento parcial y conjeturar las causas de los procesos naturales, hechos por Dios, ya que un mismo efecto puede lograrse de diferentes modos (Hobbes 1658; Mondolfo 1969). Desde la idea de verdad científica de la filosofía del cierre categorial, en las ciencias históricas hay una reconstrucción de unas operaciones que existieron en otro tiempo y que se suponen análogas a las de los historiadores actuales. Esa reconstrucción es posible gracias a la identidad sintética urdida en una malla espacio temporal y causal en la que se sitúan los vestigios y los documentos. Sólo que aquí sí hay unos sujetos operatorios pretéritos que efectivamente desplegaron sus operaciones, mientras que, en las ciencias naturales, dado que el materialismo niega la posibilidad del Dios pantocrátor, la verdad científica no puede entenderse como adecuación con las operaciones de nadie.

Un tercer indicio de la relevancia gnoseológica de distinguir las ciencias históricas del resto de las ciencias humanas es el siguiente: las ciencias humanas no históricas permiten operar con los términos del campo en las mismas circunstancias que se dan en el resto de las ciencias ya que las operaciones del científico sobre el sujeto temático pueden repetirse y variarse, y sus resultados pueden conectarse y desconectarse de los términos operados. Como las ciencias naturales y formales son ciencias con un cierre flotante. Ahora bien, en las ciencias humanas y etológicas, la investigación científica supone, en mayor o menor medida, la modificación de las operaciones de los sujetos temáticos (hablantes, nativos, agentes sociales o económicos) de modo que la ciencia humana estricta presenta cierta continuidad con las técnicas de control de las operaciones, con las técnicas de control psicológico, de dominación colonial, de control social o económico, etc. (Alvargonzález 2013).

Las ciencias históricas, por su parte, son ciencias con un cierre fijo y la construcción de ese individuo único particular, cuya figura más clara son las instituciones y los imperios que intentan llevar a cabo proyectos de alcance universal, pone a estas ciencias en continuidad con la filosofía de la historia. Esto es así porque la conexión entre las partes de ese individuo global no se deduce exclusivamente de los propios materiales del campo científico, sino que implica movilizar principios ontológicos, antropológicos, de filosofía política, de filosofía de la religión, etc. que son los propios de la filosofía sistemática. En cualquier caso, en estas ciencias históricas no se aprecia esa conexión con las técnicas de control operatorio a las que antes me refería porque sobre los muertos no cabe control operatorio alguno.

Considerando el grupo de las ciencias históricas resulta relevante distinguir entre la historia propiamente dicha y la arqueología y la prehistoria. Así como la presencia del lenguaje de palabras es uno de los criterios más firmes para establecer la diferencia entre las ciencias humanas propiamente dichas y las ciencias etológicas, la presencia de la escritura marca otra diferencia gnoseológica importante, la que existe entre, por un lado, la prehistoria y la arqueología que estudian sociedades ágrafas y monumentos sin escritura y, por otro lado, la historia propiamente dicha en cuyo campo hay textos escritos por humanos pretéritos.

Para terminar este párrafo quisiera hacer una breve referencia a la ciencia criminalística: a mi juicio, el proceso que conduce a los criminalistas a determinar los acontecimientos pasados (por tanto, ya cerrados) en torno a un suceso delictivo tiene la misma estructura gnoseológica que la historia fenoménica, esa historia que reconstruye eventos pasados. En ambos casos, se podrá hacer uso de tecnologías muy sofisticadas (por ejemplo, tecnologías de datación, o de identificación), pero la reconstrucción final de los hechos implica tomar en consideración las operaciones de los agentes implicados a la misma escala a la que éstas se produjeron. Claro está que, en la situación forense, a la reconstrucción de los hechos pretéritos le sigue la vista oral en la que defensa y acusación se co-determinarán mutuamente en una dialéctica que es la propia de las técnicas humanas de persuasión.

5.4. La clasificación propuesta desde la teoría de los tipos de cierre

La clasificación de las ciencias que acabo de proponer está basada en la especificidad de los términos y las operaciones materiales de cada uno de los grupos de ciencias en la medida en que afecta a los procesos de elaboración de las verdades científicas y a la consecución del cierre categorial de esas ciencias. Por lo que hace a este último asunto, se puede decir que esta clasificación recoge las modalidades más importantes de tener lugar el cierre categorial.

Es preciso distinguir las ciencias formales del resto de las ciencias porque en las ciencias formales, dado el carácter auto-referente de sus términos y operaciones, el cierre proposicional y el cierre objetual coinciden; esto no ocurre en las otras ciencias (naturales, humanas e históricas) en las que el estrato y el cierre objetual se distinguen del estrato y el cierre proposicional, y en las que el cierre operatorio objetual determina el proposicional.

La distinción de las ciencias históricas frente al resto de las ciencias, como ya he comentado, también se fundamenta en la diferenciación de dos modalidades del cierre categorial: los cierres fijos, propios de las ciencias históricas, y los cierres flotantes, propios del resto de las ciencias (formales, naturales y humanas). Los cierres fijos son una especie degenerada de cierres por el modo como quedan ancladas las operaciones en el campo.

Por último, la distinción de las ciencias humanas y etológicas frente al resto de ciencias (formales, y naturales) tiene el siguiente fundamento: en las ciencias humanas y etológicas, incluso dando por supuesta la existencia de teoremas, la ausencia de principios de cierre o la coexistencia de principios incompatibles entre sí hacen que ese cierre campo sea problemático y no logre constituirse plenamente. Esto no ocurriría en las ciencias formales y naturales. Las ciencias históricas compartirían con las humanas la especificidad de un cierre anómalo, aunque por otras razones.

6. LAS TRECE COMBINACIONES DE LOS CUATRO TIPOS BÁSICOS

Como he comentado anteriormente, la clasificación gnoseológica de las ciencias que he propuesto procede por una doble vía: por vía ascendente, se parte de la multiplicidad de las ciencias modernas realmente existentes, y por vía descendente, se parte de una de las determinaciones constitutivas de toda ciencia, a saber: la presencia de operaciones en los campos científicos, y el modo cómo la naturaleza de las operaciones y de los términos operados afecta a la estructura gnoseológica de las ciencias y a su científicidad.

Como toda teoría de naturaleza filosófica, esta propuesta debe ser puesta a prueba en la confrontación con otras clasificaciones alternativas. A continuación, voy a pasar revista brevemente a las trece posibilidades combinatorias que se pueden generar al agrupar entre sí los cuatro tipos de ciencias que he distinguido tomando como principio que todas las ciencias consideradas tienen que estar en la clasificación. Siete de estas posibilidades distinguen dos grupos de ciencias, ya sea agrupando tres de ellas frente a la cuarta (cuatro posibilidades) o ya sea agrupándolas de dos en dos (tres posibilidades); las otras seis posibilidades restantes, hasta completar las trece, dan lugar a clasificaciones de tres miembros.

6. 1. Ciencias formales frente a ciencias reales, experimentales o empíricas

Ciencias formales / ciencias empíricas [naturales + humanas y etológicas + históricas]

Este modelo está actuando en la propuesta que hizo Wilhelm Wundt en su *Sistema de filosofía científica* (1889). La clasificación de Wundt, distingue tres tipos de ciencias, pero en realidad Wundt está utilizando dos clasificaciones basadas en criterios diferentes: la primera distingue entre ciencias de formas puras y ciencias experimentales o empíricas y utiliza un criterio epistemológico; la segunda, ya dentro de las ciencias empíricas distingue dos esferas ontológicas de la realidad, la Naturaleza y la Cultura. Podría interpretarse que la primera dicotomía (ciencias formales frente a ciencias reales o empíricas) es la que nos pone más cerca de la escala gnoseológica por cuanto supone diferenciar aquellas ciencias en las que el cierre proposicional y el cierre objetual coincide (las llamadas ciencias formales) de

aquellas otras (el resto) en las que no se da esa coincidencia. Cuando comenté los criterios para diferenciar las ciencias formales del resto, en el apartado cuarto, ya hice un breve comentario a la propuesta de Wundt.

6.2. Ciencias naturales frente al resto

Ciencias naturales / ciencias no naturales [formales + humanas y etológicas + históricas]

La clasificación de las ciencias de Kedrov (1961) parte de que las ciencias propiamente dichas, las ciencias básicas o fundamentales, son las ciencias naturales porque son las que tratan directamente del mundo material y es ese mundo material el que determina el ser del hombre. En el sistema de las ciencias de Kedrov, las ciencias naturales se oponen a las ciencias humanas y este segundo grupo incluye las ciencias sociales y las ciencias que Kedrov llama “filosóficas”, entre las que está la lógica. Según el acento que se ponga en unas ciencias u otras esta clasificación puede considerarse muy cercana a la que defendió Engels, y que comentaré más abajo (en el punto 8). Para el materialismo gnoseológico, las ciencias naturales son las únicas en las que tiene lugar un cierre categorial canónico: un cierre que no es exclusivamente proposicional y que no es fijo sino flotante.

6.3. Ciencias humanas frente al resto

Ciencias humanas / ciencias no humanas [formales + naturales+ históricas]

Esta posibilidad combinatoria no da lugar a ninguna clasificación que haya sido defendida por ningún autor relevante. La clasificación de Ampère comentada más abajo (en el punto 5) podría considerarse bastante próxima si pudiéramos interpretar la historia en términos de historia natural. Para el materialismo gnoseológico esta clasificación recoge la distinción entre unas ciencias en las que hay un cierre efectivo (sea fijo, sea flotante, sea exclusivamente proposicional o no) frente a las ciencias humanas y etológicas en las que, ya sea por ausencia o por superabundancia de principios, no se da un cierre categorial efectivo y, a lo sumo, en el mejor de los casos, se logra un cierre técnico.

6.4. Ciencias históricas frente a ciencias no históricas

Ciencias históricas / ciencias no históricas [formales + naturales + humanas y etológicas]

En la doctrina de Domingo Báñez, Dios dispone de una ciencia de visión, por la cual conoce las cosas una vez han sucedido, y una ciencia de simple inteligencia, que le permite conocer todo lo posible. David Alvargonzález ha ensayado una interpretación según la cual la ciencia de visión se podría coordinar con la historia,

y la ciencia de simple inteligencia cubriría el resto de las ciencias. Luis de Molina propuso la existencia de una tercera ciencia divina, la ciencia media, que permitiría a Dios conocer los futuros contingentes y que podría hacerse corresponder con las técnicas humanas efectivas (Alvargonzález 2013).

Bacon, en su *De dignitate et augmentis scientiarum*, adoptó como criterio de clasificación de las ciencias la teoría de las tres facultades del alma (imaginación, memoria, y razón), distinguió las ciencias de la memoria (la historia y sus variedades) y las ciencias de la razón (el resto de ciencias). A estos dos grupos se uniría el grupo de las ciencias de la imaginación (la poesía), pero éstas nos sacarían fuera del terreno de lo que hoy consideramos ciencias estrictas (Bacon 1623, lib. II). Ya he citado la filosofía de Giambattista Vico, que distinguió la historia del resto de las ciencias (Vico 1710 y 1725). Wilhelm Windelband, en el famoso discurso rectoral que pronunció en la Universidad de Estrasburgo en 1894, siguiendo la estela de Vico, también defendió la especificidad de la historia: las ciencias históricas, entendidas como ciencias de lo singular (idiográficas) son capaces de reconstruir las causas de los procesos pretéritos, mientras que el resto de las ciencias establecen leyes (ciencias nomotéticas) que no son más que funciones que ligan variables sin poder aclarar el significado de esas regularidades (Windelband 1894, Rickert 1922). Desde los presupuestos del materialismo filosófico esta clasificación recoge la diferencia entre cierres fijos (en la historia) y cierres flotantes (en el resto de las ciencias).

6.5. Ciencias naturales frente a ciencias humanas y etológicas

Ciencias naturales [formales + naturales] / ciencias humanas [humanas y etológicas + históricas]

Esta posibilidad es, sin duda, una de las más importantes y potentes de todas las que se pueden tomar en consideración. Los antecedentes podrían rastrearse en la distinción de Ibn Hazm de Córdoba entre, por un lado, las ciencias comunes a todos los pueblos, la aritmética, la medicina, la filosofía, y la astronomía y, por otro lado, las ciencias particulares de cada pueblo, el trívium que comprendía la religión, la historia y la lengua. Es necesario tener en cuenta que la clasificación de Ibn Hazm fue propuesta mucho antes de que existieran las ciencias en sentido moderno y, por tanto, mezcla saberes científicos y no científicos, además de tener una intención reivindicativa de las ciencias particulares de cada pueblo ligadas a la religión.

En un contexto histórico posterior a la existencia de las ciencias en sentido estricto, André-Marie Ampère clasificó las ciencias en dos grupos: las ciencias cosmológicas (matemáticas, física, ciencias naturales, ciencias médicas) y las ciencias noológicas (filosóficas, dialegmáticas, etnológicas y políticas) (Ampère 1834). También Wilhelm Dilthey, en su *Introducción a las ciencias del espíritu*, distinguió dos grupos de ciencias, las de la Naturaleza y las del Espíritu, pero es necesario precisar que esta dicotomía, lo mismo que en el caso de la propuesta de Ampère, descansaba en una ontología dualista (Dilthey 1883).

Gustavo Bueno, desde los presupuestos de la filosofía del cierre categorial, propuso una clasificación gnoseológica de las ciencias en dos grupos: naturales frente a humanas y etológicas. El criterio que he defendido unas líneas más arriba para distinguir estos dos grupos de ciencias (en el apartado 4.2) es exactamente el propuesto por Gustavo Bueno (1978).

6.6. Ciencias antropogénicas frente al resto

Ciencias productivas o antropogénicas [formales + históricas] / ciencias no productivas [naturales + humanas y etológicas]

Esta posibilidad combinatoria tendría la virtualidad de subrayar la proximidad de los campos de las ciencias formales con los de las ciencias históricas ya que en ambos casos esos campos están contruidos con productos exclusivos de la acción humana: son campos de génesis antropológica, producidos *ad hoc* para esas ciencias. Frente a esas ciencias “productivas” se podrían situar el resto de las ciencias, naturales y humanas, si suponemos que estas últimas se desarrollan por procedimientos idénticos a las primeras. Algunas posiciones de los matemáticos intuicionistas podrían ser compatibles con este modo de entender las ciencias formales.

6,7. Proximidad entre las ciencias formales y las ciencias humanas

[cienciasformales+cienciashumanas] / [cienciasnaturales+cienciashistóricas]

Esta opción no ha sido defendida de un modo explícito, pero, aun así, tiene cierto interés teórico. En primer lugar, está ejercitada en todas aquellas historias globales que empiezan con la historia del cosmos y terminan con la historia política, cuando estas síntesis son presentadas como la ciencia evolutiva global. Por otra parte, esta posibilidad subrayaría la conexión de las ciencias formales con otras ciencias humanas entre las que se encuentra, sin duda, la psicología. Alexander Bain, en su crítica al sistema de las ciencias de Spencer, subrayó la conexión de la psicología con la lógica, una conexión que aparece también el sistema de las ciencias de Piaget pues ese sistema tiene la topología de un toro: en el uroboros piagetiano, el lugar en el que la serpiente se come la cola es precisamente el de la conexión entre las ciencias formales y la psicología (Piaget 1967).

6.8. Ciencias formales, naturales y humanas.

Ciencias formales / ciencias naturales / ciencias humanas [ciencias humanas y etológicas + ciencias históricas]

La clasificación de las ciencias en tres grupos, formales, naturales y humanas, es una de las opciones más transitadas a lo largo de la historia. Podríamos decir que, en un contexto ontológico metafísico, el primero que exploró esta posibilidad fue

Hegel, en su *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, en donde distinguió la lógica, la filosofía de la naturaleza y la filosofía del espíritu (Hegel 1817). Engels, aun desde presupuestos contrarios al idealismo hegeliano, respetó esta tripartición, en su *Dialéctica de la Naturaleza*, al distinguir las ciencias naturales, las ciencias humanas, y las ciencias del pensamiento, que se corresponderían con la lógica (Engels 1876). En la clasificación de las ciencias de Wilhelm Wundt también se mantuvo esa trinidad por medio de una doble clasificación: en primer lugar, la distinción entre ciencias formales y ciencias empíricas o reales y, en segundo lugar, la división de las ciencias empíricas en ciencias naturales y ciencias del espíritu de acuerdo con sus respectivos objetos de estudio (Wundt 1889). Wilhelm Ostwald también mantuvo en lo esencial la estructura de la clasificación hegeliana acuñando nuevas denominaciones: en las ciencias del orden incluyó la lógica, las matemáticas y la mecánica, en las ciencias energéticas agrupó la física, la química, y la fisiología y, por último, en las que llamó ciencias “biológicas” incluyó las que, para nosotros, son ciencias etológicas y humanas, la psicología, la culturología y la sociología (Ostwald 1914).

6.9. Ciencias formales, ciencias históricas y el resto

Ciencias formales / ciencias históricas / ciencias predictivas [naturales + ciencias humanas y etológicas].

Esta opción sería compatible con una filosofía de la ciencia que, por una parte, considere a las ciencias formales como un instrumento o un lenguaje puesto al servicio de las otras ciencias y que, por otra parte, sea escéptica acerca de la cientificidad de la historia, de modo que las ciencias propiamente dichas serían las ciencias empíricas, predictivas, no históricas. La distinción de primer Popper entre unas ciencias formales, unas ciencias de explicación de acontecimientos ya ocurridos, y unas ciencias predictivas, podría aproximarse bastante a este modelo (Popper 1934).

6.10. Ciencias estrictas (formales y naturales), ciencias humanas y ciencias históricas

Ciencias estrictas [naturales + formales] / ciencias humanas / ciencias históricas

La posibilidad de reunir en un mismo grupo las ciencias naturales y las ciencias formales es muy tentadora ya que en ambos casos estamos hablando de ciencias modernas en sentido estricto, de ciencias en las que la verdad de sus teoremas es universalmente admitida. La propuesta defendida en este artículo, por tanto, se aproxima mucho a esta opción ya que en ningún momento se pone en duda la cientificidad estricta de estas disciplinas. Como he argumentado (en el apartado 4.1) el carácter auto-referente de los términos de las ciencias formales sólo afecta

a la imposibilidad de construir un único cierre categorial que englobe a todas las matemáticas (o lógicas) coordinadas por unos mismos principios, pero no afecta para nada a la cientificidad de los teoremas matemáticos (y lógicos) ni a la cientificidad de cada una de las partes de las matemáticas (y de la lógica). La lógica y las matemáticas se caracterizarían por su manera *sui generis* (pragmática) de asignar contenidos semánticos a sus términos, relaciones y operaciones, pero en todo lo demás pueden considerarse como el canon de las ciencias estrictas y, por tanto, están estrechamente emparentadas con las ciencias naturales. Además, en los campos de las ciencias formales no aparece el sujeto temático lo cual marca una diferencia muy importante con las ciencias humanas, etológicas e históricas.

6.11. Ciencias productivas, ciencias naturales y ciencias humanas

Ciencias productivas [formales + históricas] / ciencias naturales / ciencias humanas

Como ya hemos visto en la sexta posibilidad combinatoria, la doctrina de Vico (1710 y 1725) del *verum est factum*, con los antecedentes citados de Hobbes (1658), permite acercarse gnoseológicamente las ciencias formales a las ciencias históricas. Luego quedarían las ciencias que no dependen ya tan directamente de las acciones de los hombres que, a su vez, se podrían distinguir, incluso desde el espacio antropológico plano (radial + circular) propio de la filosofía cristiana.

6.12. Ciencias formales, ciencias humanas y el resto

Ciencias en perspectiva histórica [historia natural + historia civil] / ciencias formales / ciencias humanas.

Esta posibilidad combinatoria pertenece a la misma familia que la anteriormente expuesta en el número siete. Las disciplinas históricas, tanto de la historia natural como de la historia civil, van juntas. Luego quedan las ciencias formales como una especie de *organon* o ciencia instrumental y las disciplinas humanas y etológicas que plantearían problemas especiales desde una perspectiva, por ejemplo, emergentista.

6.13. Ciencias naturales, ciencias históricas y el resto

[ciencias formales + ciencias humanas] / ciencias naturales / ciencias históricas

Esta posibilidad combinatoria también nos remite a lo dicho en la opción séptima. Aquí la conexión se establece entre las ciencias formales y ciertas ciencias

humanas y etológicas. Citábamos entonces a Bain y a Piaget. Claro que ellos no defendieron la separación de las ciencias históricas frente al resto de las ciencias humanas ya que su perspectiva era más bien psicosociológica.

7. CONTRIBUCIONES DE ESTA PROPUESTA

En este artículo he propuesto un criterio para clasificar las ciencias modernas: atenerse a la naturaleza de los términos operados por el científico y por el sujeto temático. Las contribuciones más relevantes de esta propuesta, si se compara con la teoría de Bueno (1993, §36), son las siguientes:

1. De este modo se logra unificar en una misma clasificación los grupos de las ciencias formales, las ciencias naturales, las ciencias humanas con sus variedades, y las ciencias históricas. Algunos agrupamientos de estos cuatro tipos permiten dar cuenta de las clasificaciones de las ciencias más relevantes.

2. Se argumenta que la distinción entre ciencias formales y ciencias no formales es gnoseológica porque:

2.1. Permite dar cuenta de las razones internas por las que existe una multiplicidad de disciplinas científicas lógicas y matemáticas, y por qué esta anomalía no se da en el resto de las ciencias.

2.2. Permite entender mejor el modo *sui generis* de establecer los contenidos de estas ciencias, y las razones por las que la doctrina de la verdad por coherencia resulta fértil en sus campos.

3. Se incorpora de manera interna la demarcación entre lógica y matemáticas atendiendo a la naturaleza de las operaciones (autoformantes y heteroformantes).

4. Al tomar en consideración la naturaleza de los términos operados por los sujetos temáticos se pueden distinguir las ciencias etológicas de las propiamente humanas.

5. Se argumenta que la distinción entre ciencias históricas y el resto de las ciencias no históricas tiene significado gnoseológico porque:

5.1 La ausencia del sujeto temático en el campo de las ciencias históricas compromete el modo de ligar sus operaciones en cierres fijos, mientras que en el resto de las ciencias la posibilidad de repetir las operaciones deja los resultados de éstas libres, “flotando” para ulteriores procesos operatorios.

5.2. Como las ciencias históricas reconstruyen operaciones pretéritas humanas, se entiende por qué la doctrina de la verdad científica como adecuación es especialmente fértil en sus campos

5.3. Por la misma razón, la distinción entre las ciencias históricas y el resto de las ciencias humanas permite entender internamente la conexión de las primeras con

la filosofía de la historia y de las segundas con las técnicas efectivas de control de las operaciones animales o humanas.

8. BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Alvargonzález, D. (1989) Problemas en torno al concepto de ‘ciencias humanas’ como ciencias con doble plano operatorio. *El Basilisco* 2 (1989): 51-56.
- Alvargonzález, D. (1994) Análisis gnoseológico del campo de la teoría de juegos. *El Basilisco* 28 (2000): 17-36.
- Alvargonzález, D. (2011). Multidisciplinarity, interdisciplinarity, transdisciplinarity, and the sciences. *International Studies in the Philosophy of Science* 25/4: 387-403.
- Alvargonzález, D. (2013). Ciencias humanas y ciencias divinas. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía* 58: 109-124.
- Ampère, A-M. (1834). *Essai sur la philosophie des sciences ou expositon analytique d'une classification naturelle de toutes les connaissances humaines*. París, Francia: Bachelier.
- Bacon, R. (1267). *Opus Majus* [Gran obra]. Frankfurt Main, Alemania: 1964.
- Brockman, J. (Ed.). (1995). *La tercera cultura. Más allá de la revolución científica*. Barcelona: Tusquets, 1996.
- Bueno, G. (1970). *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*. Madrid, España: Ciencia Nueva.
- Bueno, G. (1976.). *Estatuto gnoseológico de las ciencias humanas*. Madrid, España: Fundación Juan March.
- Bueno, G. (1978). En torno al concepto de ciencias humanas. *El Basilisco* 2: 12-46.
- Bueno, G. (1978). Operaciones autoformantes y heteroformantes. Ensayo de un criterio de demarcación gnoseológica entre la Lógica formal y la Matemática (I) *El Basilisco* 7:16-39.
- Bueno, G. (1979). Operaciones autoformantes y heteroformantes. Ensayo de un criterio de demarcación gnoseológica entre la Lógica formal y la Matemática (II) *El Basilisco* 8:4-25.
- Bueno, G. (1980). *El individuo en la historia*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Bueno, G. (1989) Sobre el alcance de una ‘ciencia media’ (ciencia β_1) entre las ciencias humanas estrictas (ciencias α_2) y los saberes prácticos positivos (β_2). *El Basilisco* 2 (1989): 57-73
- Bueno, G. (1993). *Teoría del cierre categorial*. Oviedo, España: Pentalfa.
- Bueno, G. (1995a). *¿Qué es filosofía?* Oviedo, España: Pentalfa.
- Bueno, G. (1995b) *Scala Naturae*. Ciclo de conferencias en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Oviedo (14 y 21 de marzo y 4 de abril).

- Bueno, G. (1995c). *¿Qué es la ciencia?* Oviedo, España: Pentalfa.
- Bueno, G. (2000a). Las matemáticas como disciplina científica. *Ábaco* 25-26: 48-71.
- Bueno, G. (2000b). *Televisión, apariencia y verdad*. Barcelona: Gedisa.
- Bueno, G. (2004). Propuesta de clasificación de las disciplinas filosóficas. *El Catoblepas* 28: 2.
- Bunge, M. (1969). *La investigación científica*. Barcelona, España: Ariel.
- Cartwright, N. (1999). *The Dappled World: A Study of the Boundaries of Sciences*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Dilthey, W. (1883). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid, España: Alianza, 1956.
- Dupré, J. (1993). *The Disorder of Things*. Cambridge MA, EUA: Harvard University Press.
- Dupré, J. (1996). Metaphysical disorder and scientific disunity. En P. Galison y D.J. Stump (Ed.), *The Disunity of Science*. California, EUA: Stanford University Press.
- Engels, F. (1876). *Dialéctica de la Naturaleza*. Méjico: Grijalbo, 1961.
- Galison, P. and D. Stump (Ed.). (1996). *The Disunity of Science. Boundaries, Contexts and Power*. Stanford, EUA: Stanford University Press.
- Hacking, I. (1996). The disunities of sciences. En P. Galison, y D.J. Stump (Ed.), *The Disunity of Science*. California, EUA: Stanford University Press.
- Hegel, G.W.F. (1817). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Madrid, España: Alianza, 1997.
- Hobbes, Th. (1658) *Elementorum philosophiae sectio secunda De Homine*. Edición de las obras latinas de William Molesworth, Londres: J. Bohn 1839-45, 2º reimpresión: Aalen: Scientia Verlag, 1966, vol 2: 93.
- Lalande, A. (1893). *Lectures sur la philosophie des sciences*. Paris, Francia: Hachette.
- Mondolfo, R. (1969). *Verum factum: desde antes de Vico hasta Marx*. México: Siglo XXI, 1971.
- Neurath, O., Carnap, R. and Morris, Ch. W (Ed.). (1938). *Foundations of the Unity of Science: Toward an International Encyclopedia of Unified Science*. Chicago, EUA: University of Chicago Press.
- Ostwald, W. (1914). *Moderne Naturphilosophie*. Leipzig, Alemania: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Piaget, J. (1967). El sistema y la clasificación de las ciencias. En J. Piaget (Ed.) *La lógica y el conocimiento científico*. Barcelona, España: Paidós, 1979.
- Popper, K.R. (1934). *La lógica de la investigación científica*, Madrid, España: Tecnos, 1985.

- Rickert, H. (1922). *Ciencia cultural ciencia natural*. Madrid, España: Espasa Calpe, 1922.
- Simmel, G. (1920). *Die probleme der Gechichtsphilosophie. Eine erkenntnistheoretische Studie*. Munich, Alemania: Verlag von Dunker und Humboldt.
- Simpson, G.G. (1964). *This view of Life: The World of an Evolutionist*. New York, EUA: Harcourt, Brace & World.
- Spencer, H. (1864). *The Classifcation of the Sciences to which are added Reason for Dissenting from the Philosophy of M. Comte*. London, UK: Williams and Norgate.
- Vico, G. (1710). *De antiquissima italorum sapientia ex linguae latinae originibus eruenda*. <http://www.giambattistavico.it/opere/deantiquissima>
- Vico, G. (1725). *La ciencia nueva*. Madrid, España: Tecnos, 2006.
- Wilson, E. O. (1998). *Consilience: La unidad del conocimiento*. Barcelona, España: Galaxia Gutemberg, 1999.
- Windelband, W. (1894). Historia y ciencia de la naturaleza. Discurso rectoral de la Universidad de Estrasburgo. En W. Windelband, *Preludios filosóficos*, Buenos Aires, Argentina: Santiago Rueda Editor, 1949.
- Wundt, W.M. (1889). *Sistema de filosofía científica. Fundamentos de metafísica basada en las ciencias positivas*. Madrid, España: Daniel Jorro, 1913.

La Prevención del VIH/SIDA en la formación universitaria de los futuros educadores

Carmen María Aránzazu Cejudo Cortés
Universidad de Huelva (España)

Celia Corchuelo Fernández
Universidad de Huelva (España)

La Prevención del VIH/SIDA en la formación universitaria de los futuros educadores

The prevention of HIV/AIDS in the university training of teachers and social educators

Carmen María Aránzazu Cejudo Cortés

Universidad de Huelva (España)

carmen.cejudo@dedu.uhu.es

Celia Corchuelo Fernández

Universidad de Huelva (España)

celia.cochuelo@dedu.uhu.es

Fecha de recepción: 9 de diciembre de 2017

Fecha de aceptación: 26 de abril de 2019

Resumen

En esta investigación se presentan algunos de los resultados sobre los conocimientos de los estudiantes de titulaciones educativas de la Universidad de Huelva sobre el VIH/SIDA, referidos al grado y calidad del conocimiento que tienen sobre esta enfermedad. Gracias a ellos, hemos podido explorar e identificar las repercusiones derivadas de la falta o insuficiencia de información veraz y, proponer acciones educativas en el ámbito universitario, entendido como agente promotor de salud. Mediante un cuestionario aplicado a una muestra de más de seiscientos sujetos, hemos logrado averiguar que, la mitad de ellos obtienen un resultado insuficiente en la prueba de conocimiento, la desinformación de cuestiones capitales -como, las vías de transmisión del VIH- aún persisten. En definitiva, se sugiere la necesidad de elaborar y desarrollar propuestas formativas que mejoren las competencias en esta materia de estos estudiantes, que además serán futuros educadores en ámbitos escolares y sociales.

Palabras clave: Promoción de la salud; Docentes; VIH/SIDA; Universidad.

Abstract

This research presents some of the results on University of Huelva Education Degrees students' knowledge towards the HIV/ AIDS, regarding the degree and quality of their knowledge of the disease. Thank to them, we have been able to explore and identify the effects of the absence or lack of veracious information

and, consequently, to propose educational actions in the University sphere, which is viewed as a health promotion agent. By means of a questionnaire applied to a sample of over six hundred subjects we managed to discover that, half of them have an insufficient result in the knowledge test, the disinformation of fundamental issues – like ways of transmission of the HIV – remains. In short, our analysis evokes the need to elaborate and develop educational proposals, which would improve the students' competencies in this matter, these students being future education professionals in the school and social spheres.

Key words: Health promotion; Education professionals; HIV/AIDS; University.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha ganado en relevancia el estudio y desarrollo de la universidad como espacio para la promoción de hábitos saludables. Una promoción que debe partir desde distintos ámbitos de la sociedad, tanto por parte de la familia, de las instituciones, así como por los profesionales de la educación. Estos últimos, deben poseer una serie de requisitos en formación de hábitos de vida saludable. De esta manera, las instituciones universitarias deben inculcar a los futuros discentes todos los aspectos que sobre esta materia son imprescindibles. Los jóvenes de hoy en día tienen la necesidad de relacionarse saludablemente y, por consiguiente, formarse en salud desde un punto de vista distinto al normativo.

Burkhart (2009) denomina a las normas descriptivas como aquellas que indican “lo que realmente hace la gente en un contexto determinado, independiente de la aprobación”. Estas se encuentran, por lo general, implícitas y establecen la manera de actuar en la sociedad y la forma de adaptarnos a determinados grupos en los que deseamos incluirnos. Tanto es así que, un número considerable de jóvenes actualmente, no tienden a llevar un control del riesgo en las prácticas sexuales, siendo la población más afectada en las nuevas infecciones por VIH/SIDA, tal como alertan diferentes instituciones epidemiológicas como el Programa de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA), la Fundación para la Investigación y Prevención del Sida en España (FIPSE) o el Plan Andaluz frente al VIH/SIDA.

Por eso, a raíz de esos informes, se manifiesta la necesidad de continuar desarrollando políticas de prevención y estrategias de intervención socio-educativa en los jóvenes de hoy en día. Algunos de los datos que refleja el Informe de ONUSIDA (2018), indica que 36.9 millones de personas viven con VIH en todo el mundo, unos dos millones más que en 2009 gracias a que han podido acceder más personas al tratamiento antirretroviral. La caída del número de nuevas infecciones (1.8 millones en 2017) es, no obstante, insuficiente y está aún lejos de la meta que se marcó en el programa “Getting to Zero: 2011-2015 Strategy” en 2010.

Desde las instituciones escolares se deben desarrollar valores relacionados con la convivencia y la tolerancia hacia la diversidad mediante el aprendizaje cooperativo, la empatía y el desarrollo de una serie recursos personales y sociales (Cava y Musitu,

2002; Martxueta et al., 2014), y en el caso que nos atañe, es primordial por la formación de los futuros educadores. El *Plan Multisectorial frente a la infección por VIH y el Sida en España (2008-2012)* del Ministerio de Sanidad y Consumo (2008) señala que, durante muchos años, nuestro país ha tenido las tasas más altas de infección de Europa. Este informe indicó que entre 120.000 y 150.000 ciudadanos españoles están infectados por el VIH, y estima que más de una cuarta parte de los infectados aún ignora que lo está.

Multitud de estudios intentan informar sobre los progresos llevados a cabo sobre el VIH/SIDA, sus limitaciones y desafíos en la promoción de hábitos saludables, como en la educación para la salud en la escuela (Salvador, 2008; Meneses et al., 2009; Aramendi et al., 2014; Vega et al., 2015). La *Estrategia de la UNESCO sobre el VIH/SIDA* (UNESCO, 2012), recoge esa necesidad con una serie de metas para la prevención y anima a los centros escolares a que propicien un contexto generador de salud.

Una promoción de hábitos saludables, que, como vía de prevención de enfermedades y adicciones, se ha visto potenciada a lo largo de los últimos años y ha encontrado su marco ideal en las universidades. Esta promoción es llevada a cabo por las escuelas y las universidades, a través de una serie de actuaciones que en la mayoría de los casos, la imparten profesionales sanitarios. En resumidas cuentas, estas actuaciones aisladas y no perdurables en el tiempo, calan poco al no estar incluidas en el currículo de las diversas etapas educativas y, por tanto, desemboca en el incumplimiento de una verdadera escuela promotora de salud (OMS, 2010; Vega et al., 2015). Sin embargo, González (2009) afirma que la tendencia está cambiando, ya que la promoción de la salud –sobre todo en el ámbito universitario- están teniendo un creciente reconocimiento e importancia tanto a nivel mundial como nacional. La universidad, por consiguiente, es un contexto idóneo para la generación de este movimiento, pues es en la universidad donde se preparan durante años cruciales de su vida, los profesionales que después desempeñarán un papel relevante en su terreno. La universidad es, sin duda, el espacio físico y temporal perfecto para promover buenas prácticas de salud, que, además, producirán grandes beneficios en el contexto social presente y futuro.

2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE PROMOCIÓN DE LA SALUD Y PREVENCIÓN DEL VIH EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

La falta de conocimiento que expresa el profesorado en la transmisión y fomento de los hábitos saludables es a la conclusión que llegan numerosos estudios. Se desconoce aspectos básicos de esa temática y, en consecuencia, la información que ofrecen a sus alumnos es escasa, parcial y ocasional (Palomares et al., 2014).

Un número considerable de investigaciones sobre la promoción de la salud y la prevención del VIH en el alumnado universitario sirven de base para justificar el

argumento de análisis de este artículo, fundamentándose en la necesidad de integrar la educación sobre el VIH desde las etapas tempranas de la escolarización.

En contraposición a la formación tradicional que se hace en los centros educativos actualmente, Schenker y Nyirenda (2002) proponen seis perspectivas metodológicas: 1. Capacitar y comprometer a los profesionales de la educación; 2. Fomentar alianzas dentro de la escuela y de la comunidad. 3. Uso de métodos educativos no convencionales. 4. Presentación de una comunicación abierta. 5. Realización de sesiones innovadoras de enseñanza. 6. Enfoques de género específicos. Es decir, evitar sesiones formativas aisladas y a una edad tardía, a favor de una formación específica del docente, una implicación de toda la comunidad y metodologías más innovadoras que propicien el diálogo abierto sin tabúes en este ámbito.

Una de las líneas de investigación que más ocupa a los expertos en esta materia, es la efectividad o no de la campañas cuyo objetivo en la prevención de la infección del VIH. Las conclusiones esclarecen las dificultades existentes para poder realizar la prueba de detección del VIH en poblaciones con mayor riesgo como pueden ser lo jóvenes (De Wit y Adam, 2008, Deblonde et al., 2010, Mahajan et al., 2008, Prost et al., 2008, Morales et al., 2016). Mientras que las cifras de contagio por transfusiones de sangre, transmisión maternofilia o consumo de drogas por vía intravenosa han descendido de manera notable, el aumento de los casos por conductas sexuales de riesgo -particularmente entre la población joven- ha ganado terreno y se ha convertido en la principal vía de transmisión del virus. Y no es que haya desconocimiento acerca de los métodos de prevención del VIH entre los estudiantes universitarios, sino que, durante los últimos años, estos parecen haberse relajado al amparo de creencias erróneas como *“a mí no me va a pasar”* o *“esa enfermedad ya no existe o está bajo control”*. En la disertación de Cassá et al. (2009), se resumieron algunas de las consecuencias de esta *“relajación”*, como las referentes a no usar el preservativo (Osorio et al., 2017) o no hacerlo sistemáticamente, o ser reticentes a realizarse la prueba de detección de anticuerpos. Exploraron las causas y llegaron a la conclusión de que el alumnado universitario, en general, suele disponer de suficiente información sobre métodos de prevención de enfermedades de transmisión sexual. Aseveran que hay otras causas que propician llevar a cabo conductas sexuales de riesgo, como es el consumo de alcohol o drogas o, simplemente, el atractivo de hacer algo peligroso.

De la investigación de Hoyos et al. (2011), sorprende el bajo número de positivos obtenidos en la prueba de detección del VIH, si se tiene en cuenta la frecuencia documentada de no utilización del preservativo. Por ello concluye que, los campus universitarios no constituyen un entorno de riesgo para la transmisión del VIH y estos programas de prueba de detección rápida deberían trasladarse a localizaciones

más vulnerables. De cualquier modo, la experiencia fue un paso adelante en la difusión de información preventiva y asesoramiento de educación para la salud ante reiteradas conductas de riesgo en la población estudiantil.

Muy esclarecedor y relevantes para el tema que nos ocupa es el estudio de Giménez et al. (2009). La investigación ratificó que las estrategias más eficaces fueron las charlas informativas, el juego de roles y la visualización de imágenes en formato audiovisual. Las charlas informativas incrementaron estadísticamente la predisposición a someterse a la prueba. En las actividades prácticas, como la de simular la colocación de un preservativo, ayudaron a romper tabúes y a aumentar la conciencia preventiva. Y en la experiencia audiovisual, como era de esperar, tuvo mayor incidencia a la hora de preguntar a la pareja acerca de la prueba, motivado por el miedo suscitado por determinadas imágenes.

El propósito de Fernández et al. (2006) fue el de verificar si una intervención pedagógica fundamentada en una metodología activa, que incluye el trabajo cooperativo y el fomento de la discusión, era capaz de modificar en sentido positivo la actitud de los estudiantes ante el VIH/SIDA. En primer lugar, se les debe sensibilizar como estudiantes universitarios, para que afronten esa etapa de la vida con responsabilidad y competencia en la toma de decisiones; en segundo lugar, se les forma como profesionales, lo que, por su propia especialidad, les convierte en referentes para sus compañeros y para la comunidad, adoptando el rol de promotores de la salud.

La investigación de Tello (2009) trató de lanzar un número de propuestas con el objetivo de promover y fortalecer en los estudiantes universitarios, aquellos conocimientos y actitudes que les permitiera incrementar habilidades de autocuidado para alcanzar estilos de vida saludable. Pérez (2013) se centró en los conocimientos, actitudes y prácticas de riesgo del alumnado y el profesorado de un centro universitario del cual obtuvo numerosos y valiosos resultados.

El trabajo de Rojas-Murcia et al. (2014) se centró también en estudiantes universitarios. Se concluyó con la necesidad de llevar a cabo programas de prevención para disminuir la ilusión invulnerabilidad de un buen porcentaje de jóvenes universitarios, la percepción de control y la aparición de prejuicios ante las personas con VIH/SIDA. En relación a este último aspecto –mejorar la actitud ante las personas con la enfermedad- se refiere el estudio de Bilbao et al. (2017) que tiene como participantes estudiantes de medicina.

En todo caso, un profesorado universitario sólidamente capacitado será capaz de promover una educación para la salud que cale en los estudiantes y logre transformar sus comportamientos de riesgo en hábitos saludables (Domínguez, Beltrán y Horta, 2017; Morán y Tarajano, 2017). Por ello, es sumamente importante que las universidades, en trabajo conjunto con los organismos de salud, se preocupen por llevar a cabo un control más exhaustivo de los conocimientos y actitudes de

la población estudiantil a fin de determinar qué acciones sería necesario ejecutar para intensificar la prevención y evitar posibles contagios (Meza-León et al. 2017; Salamanca y Romero González, 2017). Como se ha podido observar, el saber conocer los hábitos del alumnado universitario, tanto en lo referente a sus prácticas sexuales como a las adicciones o a las actividades de tiempo libre en general, puede ser de gran ayuda a la hora de prever el riesgo y organizar campañas de educación para la salud.

3. OBJETIVOS Y MÉTODO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

La investigación que aquí se presenta, se ha centrado exclusivamente en los estudiantes universitarios de titulaciones educativas (principalmente Magisterio, Educación Social y diversos másteres) con una cuantiosa muestra de alumnado de la Universidad de Huelva. El objetivo general de la misma ha sido conocer las ideas, representaciones y actitudes de los estudiantes de estas titulaciones sobre el VIH/SIDA, a fin de identificar el grado y calidad de su información y poder así, planificar actuaciones educativas apropiadas en el ámbito universitario. En concreto la investigación pretende:

- a. Valorar el nivel de conocimientos sobre VIH/SIDA de los estudiantes en relación a las cuestiones más relevantes.
- b. Registrar las percepciones, imágenes y representaciones que los estudiantes tienen sobre la enfermedad.
- c. Conocer las actitudes discriminatorias y/o de encubrimiento, que puedan producirse, en las relaciones de cualquier tipo con personas con VIH.
- d. Y, por último, ofrecer evidencia científica útil para promover políticas sociales preventivas y programas de sensibilización e información sobre el VIH/SIDA en el medio universitario, entendido como entorno promotor de salud.

Hemos establecido una muestra de 613 sujetos, 122 más de los necesarios (491) para conseguir la suficiente representatividad para una población de 2076 estudiantes de la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Huelva, con un margen de error (e) = $\pm 0,04$ y con un nivel de confianza ($z=1,96$) del 95%. El modelo de muestreo utilizado ha sido el estratificado (por edad) y por cuotas o rutas (por cursos). Cada estrato o tramo de edad está representado con una frecuencia superior a 110 e inferior a 170 sujetos, a fin de garantizar que quedaran debidamente representados todos los intervalos definidos. La frecuencia de estudiantes va decreciendo a medida que el intervalo de edad crece.

Tabla 1. Edad de los sujetos de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcent. válido	Porcent. acumulado
Válidos	21 años o menos	169	27,6	28,7	28,7
	Entre 21 hasta 23	163	26,6	27,7	56,4
	Entre 23 hasta 25	138	22,5	23,4	79,8
	Mayor de 25 años	119	19,4	20,2	100,0
	Total	589	96,1	100,0	
Perdidos	Sistema	24	3,9		
Total		613	100,0		

La media de edad de los encuestados es de 24 años de edad. Estamos ante una muestra valiosa para el objeto de este estudio, puesto que no sólo se intenta conocer cómo los futuros maestros, profesores y educadores se enfrentan a una enfermedad tan estigmatizada, sino que además obtenemos un importante registro de datos sobre conocimientos, percepciones y actitudes de uno de los grupos más castigados por la epidemia del VIH en los países desarrollados, los jóvenes.

Tabla 2. Media de edad, rango y desviación típica

Estadísticos		
Edad		
N	Válidos	602
	Perdidos	11
Media		24,46
Desv. típ.		5,896
Rango		46

Con respecto al sexo, el número de mujeres en la muestra es considerablemente superior al de hombres 80% de alumnas mujeres, correspondiente a 496 personas de la muestra- dato previsible por la feminización de las titulaciones educativas. Es, además, apreciablemente mayor el número de sujetos de titulaciones de grado que de posgrado, por la desproporción también de sus respectivos volúmenes.

Tabla 3. Sexo de los participantes en el cuestionario

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0	6	1,0
	Mujer	496	80,9
	Hombre	111	18,1
	Total	613	100,0

Tabla 4. Sexo de los participantes en el cuestionario

Titulación	Mujeres	Hombres	Frecuencia	Porcentaje
Educación Social	166	27	193	31,5
Educación Primaria	56	31	87	14,2
Educación Infantil	113	0	113	18,4
Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	5	21	26	4,2
Máster Educación Especial	21	1	22	3,6
Máster Educación Intercultural	10	3	13	2,1
Máster ESO, Bachillerato y Formación Profesional	108	24	132	21,5
No contesta	15	12	27	4,4

El cuestionario está compuesto por dos escalas y un test que se ha elaborado *ad hoc* con una función descriptiva, aunque en este documento exclusivamente se describe los resultados del test sobre conocimientos en relación al VIH/SIDA. El cuestionario completo consta de las siguientes partes que en total corresponden a 52 ítems:

- Datos sociodemográficos e información relevante sobre el encuestado: edad, sexo, titulación, curso, así como el interés hacia la temática planteada (ítem 1) y la fuente principal de información (ítem 2).
- Prueba tipo test sobre el VIH/SIDA (ítem 3-15). El objetivo de esta prueba es valorar el grado de conocimientos de los encuestados. Se ha procurado realizar preguntas con diferentes grados de dificultad para poder diferenciar entre aquellos sujetos que tienen gran cantidad y calidad de conocimientos y los que carecen de ellos.
- Escala categorizada sobre el campo de la representación social de los sujetos sobre el VIH/SIDA, cuyas preguntas intentarán abordar las creencias, percepciones y/o juicios de valor sobre este hecho (Ítem 16-38).
- Escala categorizada sobre las actitudes ante el VIH/SIDA de los estudiantes encuestados (Ítem 39-52).

El proceso de validación partió de la revisión de literatura (INJUVE, 2002; FIPSE, 2003; Moreno, et al., 2008; Morón-Marchena, et al., 2011) que concluyó con un listado de indicadores que fue sometida al juicio de 6 expertos. Tras el análisis se procede a la realización de una prueba piloto con una muestra de 36 sujetos. El análisis del Alfa del Cronbach en la prueba piloto permitió eliminar aquellos ítems que correlacionan poco con el conjunto y que, en consecuencia, permiten elevar el valor de Alfa. Asimismo, se eliminan aquellos ítems que hacen que aumente considerablemente la media de la escala (dificiles) y aquellos otros que provocan una disminución notable de la media (fáciles).

Para el análisis de la fiabilidad se aplica el Alfa de Cronbach, obteniendo un índice de 0,643 para 13 elementos y aplicado a 612 observaciones válidas. Teniendo

en cuenta que se trata de un test de acierto-error se puede considerar un valor aceptable. Asimismo, en el análisis de la consistencia interna, casi la totalidad de los indicadores tienen valores de correlación elemento-total corregida superiores a 0,171.

Tabla 5. Indicadores de consistencia interna del test Conocimientos

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Términos_VIH_SIDA	4,97	6,285	,000	,647
Persona_seropositiva	4,31	5,373	,312	,618
Personas_VIH	4,43	5,424	,264	,627
Paises_pocos_recursos	4,59	5,217	,376	,606
Contagio_VIH_SIDA	4,42	5,121	,406	,599
Felación	4,50	5,311	,315	,617
Transmisión_horizontal	4,65	5,406	,305	,619
Transmisión_vertical	4,59	5,145	,411	,599
Enfermo_SIDA	4,85	5,890	,182	,637
Carga_viral	4,74	5,764	,171	,640
Riesgo_sexual	4,81	5,858	,167	,640
Prueba_VIH	4,44	5,248	,344	,611
Relaciones_sexuales	4,33	5,652	,175	,642

Tras el análisis de la fiabilidad se procede a la normalización de la escala, diferenciando percentiles de 10 en 10. En este sentido, se obtiene una media de 4,969, siendo la media 5 y la moda 5. En términos generales, el percentil 30 se sitúa en 4, el percentil 60 se sitúa en 6 y el percentil 90 en 8 como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 6. Descriptivos y percentiles del test Conocimientos

N	Válidos	612
	Perdidos	1
Media		49,690
Mediana		50,000
Moda		5,00
Desv. típ.		250,708
Percentiles	10	20,000
	20	30,000
	30	40,000
	40	40,000
	50	50,000
	60	60,000
	70	60,000
	80	70,000
	90	80,000
	100	110,000

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes del test Conocimientos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	21	3,4	3,4	3,4
	1,00	36	5,9	5,9	9,3
	2,00	50	8,2	8,2	17,5
	3,00	74	12,1	12,1	29,6
	4,00	86	14,0	14,1	43,6
	5,00	89	14,5	14,5	58,2
	6,00	80	13,1	13,1	71,2
	7,00	71	11,6	11,6	82,8
	8,00	53	8,6	8,7	91,5
	9,00	32	5,2	5,2	96,7
	10,00	15	2,4	2,5	99,2
	11,00	5	,8	,8	100,0
	Total	612	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		613	100,0		

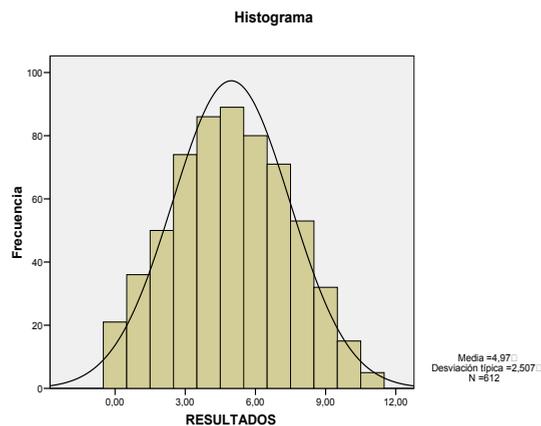


Gráfico 1. Histograma del Test Conocimientos

Se elaboró un calendario de administración del cuestionario una vez confirmado con los profesores que habían accedido voluntariamente a dejar un tiempo lectivo de clase para poder llevar a cabo la encuesta. Una vez entrado en el aula, se informaba a los encuestados sobre los aspectos abordados en el cuestionario, la relevancia e importancia de la encuesta, su carácter voluntario y las garantías de la confidencialidad de los datos.

4. RESULTADOS

El primer ítem del cuestionario pretende conocer si los encuestados muestran interés por la temática que aborda el instrumento. En la tabla siguiente se puede apreciar que la opción c («Todo lo relacionado con el VIH/SIDA me interesa mucho») es la más predominante, con un 67,9 % de las respuestas a favor. Este dato es significativo y favorable porque si los sujetos tienen interés al respecto, se puede prever que tengan una alta motivación en futuras actividades programadas.

Tabla 8. Interés de los sujetos por el VIH/SIDA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	1	,2	,2	,2
Nada	7	1,1	1,1	1,3
Algo	184	30,0	30,0	31,3
Mucho	416	67,9	67,9	99,2
N.S./N.C	5	,8	,8	100,0
Total	613	100,0	100,0	

El 70% de las mujeres encuestadas les interesa mucho todos aquellos aspectos relacionados con el VIH/SIDA. Sin embargo, el porcentaje de hombres que tiene un interés alto con respecto a esta temática es inferior al del grupo de mujeres encuestadas (52%).

Tabla 9. Contingencia entre el sexo y el interés de los sujetos sobre el VIH/SIDA

Sexo	0		Interés_VIH_SIDA.					Total
			0	Nada	Algo	Mucho	N.S./N.C.	
Sexo	0	Recuento	1	0	0	5	0	6
		% dentro de Sexo	16,7%	,0%	,0%	83,3%	,0%	100,0%
Mujer		Recuento	0	3	137	353	3	496
		% dentro de Sexo	,0%	,6%	27,6%	71,2%	,6%	100,0%
Hombre		Recuento	0	4	47	58	2	111
		% dentro de Sexo	,0%	3,6%	42,3%	52,3%	1,8%	100,0%
Total		Recuento	1	7	184	416	5	613
		% dentro de Sexo	,2%	1,1%	30,0%	67,9%	,8%	100,0%

Tabla 10. Pruebas Chi-cuadrado. Sexo e interés de los sujetos sobre VIH/SIDA

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	123,385 ^a	8	,000
Razón de verosimilitudes	30,879	8	,000
Asociación lineal por lineal	10,212	1	,001
N de casos válidos	613		

a. 10 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

Con respecto a la fuente que los sujetos expresan han obtenido la información que poseen en relación al VIH/SIDA, la opción más seleccionada ha sido la C (Charlas informativas en una institución escolar). Esta respuesta ha sido elegida por 263 alumnos/as (42%). El segundo lugar corresponde a la opción A que se refiere a información recibida por «TV y/o documentales» con el 35% (215 alumnos/as).

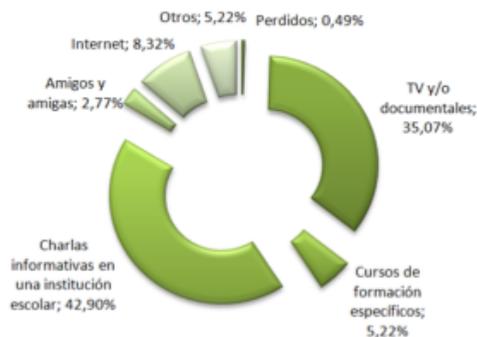


Gráfico 2. Fuente principal de la información que tienen los sujetos sobre el VIH/SIDA

La primera pregunta del test conocimiento -y tercera en el cuestionario- indaga si el alumnado diferencia entre la infección por VIH y la enfermedad del SIDA. La respuesta más seleccionada ha sido la opción correcta: «El SIDA es la fase más grave de la infección por VIH». Sin embargo, el porcentaje de estudiantes que ha seleccionado esta opción es de solo 36,9%. En contraposición, el 63,1% elige una respuesta incorrecta o no la contesta.

Tabla 11. Los términos VIH y SIDA

Los términos VIH y SIDA		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	6	1,0	1,0	1,0
	Significan lo mismo	187	30,5	30,5	31,5
	El SIDA es la fase más grave de la infección por VIH	226	36,9	36,9	68,4
	El VIH es la fase más grave de la infección por SIDA	33	5,4	5,4	73,7
	N.S. o N.C.	161	26,3	26,3	100,0
	Total	613	100,0	100,0	

El ítem 4 de nuestro cuestionario pregunta sobre el significado de la condición de seropositividad. En esta cuestión, los datos son mucho más favorables (el 65% de los encuestados saben que una persona es seropositiva desde el momento en el que se infecta por VIH). Ya se preveía este hecho, ya que en el cuestionario piloto se pudo observar que se trataba de un ítem de dificultad baja.

Tabla 12. Persona seropositiva

«Una persona es seropositiva cuando...»		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	6	1,0	1,0	1,0
	Si en la prueba del VIH los resultados no detectan el VIH	27	4,4	4,4	5,4
	Desde el momento que se infecta por VIH	404	65,9	65,9	71,3
	Si se encuentra en la fase más grave de la infección	26	4,2	4,2	75,5
	N.S. o N.C.	150	24,5	24,5	100,0
	Total	613	100,0	100,0	

Sin perder de vista los anteriores resultados, se analiza a continuación la relación de cada una de las repuestas con la edad de los sujetos. El alumnado que mayor puntuación ha obtenido- ya que ha seleccionado un número mayor de estudiantes la pregunta correcta- corresponde al intervalo de edad «mayor de 25 años» con un 74,8%, mientras que los menores o iguales a 21 años de edad, tienen el menor porcentaje de aciertos (59,8%). El alumnado de mayor edad tiene una información más exhaustiva sobre la temática que abordamos.

Tabla 13. Edad-Ítem 4

		Persona_seropositiva.					Total	
		0	Si en la prueba del VIH los resultados no detectan el VIH	Desde el momento que se infecta por VIH	Si se encuentra en la fase más grave de la infección	N.S. o N.C.		
21 años o menos	Recuento	1	7	101	9	51	169	
	% dentro de Edad_test	,6%	4,1%	59,8%	5,3%	30,2%	100,0%	
Entre 21 hasta 23	Recuento	1	7	116	5	34	163	
	% dentro de Edad_test	,6%	4,3%	71,2%	3,1%	20,9%	100,0%	
Entre 23 hasta 25	Recuento	0	6	85	7	40	138	
	% dentro de Edad_test	,0%	4,3%	61,6%	5,1%	29,0%	100,0%	
Mayor de 25 años	Recuento	1	6	89	3	20	119	
	% dentro de Edad_test	,8%	5,0%	74,8%	2,5%	16,8%	100,0%	
		Recuento	3	26	391	24	145	589
		% dentro de Edad_test	,5%	4,4%	66,4%	4,1%	24,6%	100,0%

Tabla 14. Pruebas de chi-cuadrado entre la Edad y el significado de Persona Seropositiva

Prueba Chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,751 ^a	12	,317
Razón de verosimilitudes	14,683	12	,259
Asociación lineal por lineal	4,100	1	,043
N de casos válidos	589		

a. 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,61.

En la pregunta 5 del cuestionario se ha preguntado «si todas las personas con VIH, desarrollarán la enfermedad del SIDA». Los datos son relativamente positivos ya que nos encontramos con un 54% de personas que piensan que no tienen por qué desarrollar el SIDA. Sin embargo, aún muchas personas -el 18% de los encuestados que forman la muestra- siguen pensando que todas las personas que tienen VIH, tienen SIDA.



Gráfico 3. Personas VIH y enfermedad del SIDA

En relación a la cuestión planteada, «el VIH se puede contagiar a través de...», la opción más seleccionada ha sido la correcta. El 54,8% de los sujetos, discrimina que las lágrimas, sudor, saliva, tos o estornudos, no son vías de transmisión, habiendo seleccionado la opción correcta en esta pregunta, la leche materna. El 45,2% restante, no tiene una información real o completa sobre las vías de transmisión, pues han elegido o una opción no correcta o se han declinado por última opción («No sé, no contesto»).

Tabla 15. Contagio del VIH

El VIH se puede contagiar a través de:		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Valores perdidos	9	1,5	1,5	1,5
	lágrimas, sudor, y saliva	104	17,0	17,0	18,4
	tos y estornudos	6	1,0	1,0	19,4
	leche materna	336	54,8	54,8	74,2
	N.S. o N.C.	158	25,8	25,8	100,0
	Total	613	100,0	100,0	

En este ítem hemos preguntado por una de las prácticas orales, concretamente la felación, para poder saber si los encuestados manejan o no esta información como una de las posibles vías de transmisión. Casi la mitad de los encuestados (47,3 %), eligen la opción correcta («el riesgo mayor se produce para quien recibe la eyaculación en la boca»). El 52,7% restante o ha elegido una opción incorrecta, o no sabe o no contesta al respecto. Por lo que se puede decir que únicamente la mitad de los sujetos de nuestra muestra tienen una información verídica sobre esta práctica sexual y su probabilidad de contagio en una hipotética transmisión.

Tabla 16. Felación y transmisión del VIH

Cuando se practica una felación con una persona con VIH/SIDA:		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	-Valores perdidos	12	2,0	2,0	2,0
	-No hay riesgo de contagio porque no hay penetración	53	8,6	8,6	10,6
	-El riesgo mayor se produce para quien recibe la eyaculación en la boca	290	47,3	47,3	57,9
	-El riesgo mayor es para el sujeto al que le están practicando la felación	113	18,4	18,4	76,3
	-N.S. o N.C.	145	23,7	23,7	100,0
	Total	613	100,0	100,0	

En relación a la cuestión que planteamos sobre el significado de transmisión vertical –sabiendo por la prueba piloto que tenía una dificultad media - el 37% elige la respuesta correcta («de madres a hijos/as»). No obstante, el 41% de los encuestados no saben el significado de transmisión vertical.

Cuando hablamos de transmisión vertical, nos referimos al contagio que se produce:



Gráfico 4. Transmisión vertical

En la pregunta 14 del cuestionario se consulta sobre dónde se puede realizar la prueba del VIH. Un gran número de encuestados (53,2 %), eligen la opción en

«cualquier centro de salud», no obstante, el resto tiene una información errónea o inexacta de las instituciones sanitarias donde se puede realizar dicha prueba.

Tabla 17. Prueba VIH

La prueba del VIH se llevan a cabo:		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Perdidos	13	2,1	2,1	2,1
	Exclusivamente en laboratorios privados	26	4,2	4,2	6,4
	En cualquier centro de salud público aunque la prueba no es gratuita	75	12,2	12,2	18,6
	En cualquier centro de salud	326	53,2	53,2	71,8
	N.S. o N.C.	173	28,2	28,2	100,0
	Total	613	100,0	100,0	

Como ha pasado en gran parte de las respuestas obtenidas en el tipo test, los mayores de 25 años son los que han obtenido un porcentaje superior en la respuesta correcta y el menor en la respuesta «No sé, no contesto».

Tabla 18. Prueba VIH-Edad

Contingencia. Edad-Prueba del VIH.							
		Perdidos	exclusivamente en laboratorios privados	en cualquier centro de salud público aunque la prueba no es gratuita	en cualquier centro de salud	N.S. o N.C.	Total
21 años o menos	Recuento	5	8	22	85	49	169
	% dentro de Edad_test	3,0%	4,7%	13,0%	50,3%	29,0%	100,0%
Entre 21 hasta 23	Recuento	2	4	20	85	52	163
	% dentro de Edad_test	1,2%	2,5%	12,3%	52,1%	31,9%	100,0%
Entre 23 hasta 25	Recuento	2	8	15	67	46	138
	% dentro de Edad_test	1,4%	5,8%	10,9%	48,6%	33,3%	100,0%
Mayor de 25 años	Recuento	2	5	14	76	22	119
	% dentro de Edad_test	1,7%	4,2%	11,8%	63,9%	18,5%	100,0%
	Recuento	11	25	71	313	169	589
	% dentro de Edad_test	1,9%	4,2%	12,1%	53,1%	28,7%	100,0%

Tabla 19. Chi-cuadrado de Pearson entre la Edad y la Prueba VIH

	Prueba Chi-cuadrado		
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,359 ^a	12	,343
Razón de verosimilitudes	13,817	12	,313
Asociación lineal por lineal	,129	1	,719
N de casos válidos	589		

a. 4 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,22.

En este sentido, los datos proporcionados por los estudiantes universitarios de titulaciones educativas de la Universidad de Huelva, confirman que hay un gran porcentaje que, a pesar de haber recibido formación específica en instituciones escolares, sigue sin conocer aspectos básicos del VIH/SIDA. Por ello, se estima que ofrecer información más exhaustiva, concreta e insistente en edades tempranas, puede ayudar a prevenir nuevas infecciones. La información precedería a las primeras relaciones sexuales, y de ese modo los preadolescentes y adolescentes adquirirían las competencias necesarias para evitar riesgos innecesarios, a veces con fatales consecuencias.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: ANTICIPAR Y POTENCIAR LA FORMACIÓN PREVENTIVA

Los resultados obtenidos en nuestra investigación nos aportan pistas sobre cómo enfocar la formación del alumnado universitario de titulaciones educativas en relación con el VIH/SIDA. Desafortunadamente, la formación específica en la prevención de enfermedades de transmisión sexual, como el VIH, se suele desarrollar, generalmente, después de las primeras relaciones sexuales. Para una prevención realmente eficaz, la formación en estos aspectos debe llegar antes y continuar en el tiempo, ofreciendo más y mejor información que fomente conductas y hábitos sexuales saludables.

Para lograr el éxito de este tipo de iniciativas, deberíamos emplear diferentes metodologías pedagógicas adecuadas. Ofrecer únicamente información no produce los resultados deseados. La mayoría de los estudiantes ha recibido información en diversos formatos durante su escolarización y, sin embargo, la mitad de ellos, siendo ya universitarios, muestra carencias importantes. Deberían promoverse actividades basadas en el diálogo y el debate, con el objetivo de contribuir a la desaparición de conocimientos erróneos, representaciones sociales negativas y actitudes que discriminan y aíslan a quienes padecen el VIH/SIDA. Es fundamental que los jóvenes se consideren protagonistas en las actividades de prevención dirigidas a

ellos mismos y que, en consecuencia, se sientan más implicados y motivados, de modo que asuman un mayor compromiso consigo y con los demás.

Unos jóvenes, que, en función de su edad, van asimilando una serie de conceptos acerca del VIH/SIDA y que es algo que no se encuentra ligado a una titulación u otra, siempre que nos refiramos a titulaciones de índole educativa, sino más bien es algo relacionado con su edad y madurez biológica y psicológica, es decir, va a depender de los conocimientos, las actitudes y las representaciones que tenga esa persona ante el virus del VIH.

Es conveniente también que toda la comunidad educativa participe en la prevención de hábitos saludables en general y en el caso del VIH/SIDA en particular. Una comunidad que debe de ejercer de colaborador para que la juventud se forme en estos ámbitos. Tanto es así, que la familia debe ser el prisma donde los jóvenes encaucen su camino en esta prevención y los profesionales, más aún si cabe, deben actuar como guías para facilitar el conocimiento sobre estos temas en el alumnado. Para ello, es imprescindible crear futuros docentes formados en prevención y en didáctica, capaces de mostrar una serie de recursos docentes para que el alumnado sea capaz de poder asimilar todo el contenido propuesto por el profesorado, y sea a su vez, capaz de transmitirlo de la misma manera a generaciones posteriores.

Se trata, en definitiva, de construir un entorno favorable en las universidades para sensibilizar a los jóvenes en la necesidad de proteger su salud, con la implementación de programas formativos que los persuadan de la importancia de practicar sexo seguro, de la necesidad de las pruebas diagnósticas si se han realizado prácticas de riesgo y sobre todo, de la urgencia de combatir la estigmatización que sufren las personas que sufren las personas con VIH/SIDA.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aramendi, P., Buján, K. y Arburua, R. (2014). *Educación para la Salud e intervención educativa en la Educación Secundaria Obligatoria. La percepción del alumnado. Revista Española de Pedagogía*, 259, pp. 543-566.
- Bilbao Ramírez, J.L., Crespo Camacho, E.J., De la Hoz Herrera, G.E. y Alcocer Olaciregui, A.E.. (2017). Nivel de conocimientos, tipo de actitud y prácticas de los estudiantes de medicina sobre el VIH/SIDA (Barranquilla, Colombia): estudio descriptivo. *Archivos de Medicina* (Col), vol. 17, núm. 1, enero-junio, 2017, pp. 54-63.
- Burkhart, Gregor (2009). Creencias normativas en estrategias preventivas: una espada de doble filo. Efectos de la percepción de normas y normalidad en campañas informativas, programas escolares y medidas ambientales. *Revista Española de Drogodependencias*, 34(4), pp. 376-400.

- Cassá, C., Ballester, R., Gil, M., Giménez, C., Gómez, S. (2009). *Incremento de las prácticas de riesgo en los jóvenes: últimas tendencias en el uso del preservativo*. Encuentro FIPSE sobre investigación de la perspectiva social del VIH/sida en San Sebastián: Fundación para la Investigación y la Prevención del Sida en España.
- Cava, M. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Deblonde, J., de Koker, P., Hamers, F., Fontaine, J., Luchters, S., Temmerman, M. (2010). *Barriers to HIV testing in Europe: A systematic review*. The European Journal of Public Health, 20, pp. 422–432.
- De Wit, J., Adam, P. (2008). To test or not to test: Psychosocial barriers to HIV testing in high-income countries. *HIV Medicine*, 9, pp. 20–22.
- Domínguez Ramírez, L., Beltrán Delgado, Y., y Horta Sánchez, M. (2017). La preparación del docente para la promoción de la salud. *Revista Márgenes*, 5(2), pp. 26-37, abril-junio. Disponible en: <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes/issue/view/614>
- Fernández, L.; Fernández, P. y Sábado, J. (2006). Modificación de actitudes ante el Sida en estudiantes de enfermería. Resultados de una experiencia pedagógica. *Educación Médica* 9(2).
- Fundación para la Innovación y la Prospectiva en Salud en España (FIPSE) (2003). *Informe Jóvenes, relaciones sexuales y riesgo de infección por VIH. Encuesta de Salud y Hábitos Sexuales*. San Sebastián: Fundación para la Investigación y la Prevención del Sida en España. Disponible en: <http://www.fipse.es/mixto/biblioteca/00000096/00000191/827/20090328232325.pdf>
- Giménez, C., Ballester, R., Gil, M., Ruiz, E. y Cassá, C. (2009). *¿Qué resulta más eficaz en la prevención del VIH-Sida? Análisis diferencial de distintas estrategias de intervención para la promoción de la realización de las pruebas de anticuerpos de VIH en población joven*. II Encuentro FIPSE sobre investigación social en VIH/SIDA. (pp. 214-223). San Sebastián: Fundación para la Investigación y la Prevención del Sida en España.
- González, M. (2009). *Intervención de la Universidad en la promoción de la salud de sus estudiantes*. *Innovación Educativa*, 19, pp. 247-260. Editorial Universidad Santiago de Compostela.
- Hoyos, J., De la Fuente, L., Fernández, S., Gutiérrez, J., Rosales, M., García, P., Ruiz, M., Belza, M. (2011). La oferta de la prueba rápida del VIH en la calle dentro del ámbito universitario: ¿una estrategia prioritaria? *Gaceta Sanitaria*, 26(2), pp. 131-137.
- INJUVE, Instituto de la Juventud, (2002). *Sondeo periódico de opinión y situación de la gente joven. Tercer trimestre de 2002*. Madrid. Instituto de la Juventud.
- Mahajan, A., Sayles, J., Patel, V., Remien, R., Sawires, S., Ortiz, D., Szekeres, G., Coates, T. (2008). Stigma in the HIV/AIDS epidemic: A review of the literature and recommendations for the way forward. *AIDS*, 22 (Suppl. 2), pp. 67–79.
- Martxueta, A., Etxeberría, J. (2014). Claves para atender a la diversidad afectivo sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), pp. 121-128.

- Meneses, C., Romo, N., Uroz, J., Gil, E., Markez, I., Giménez, S. y Vega, A. (2009). Adolescencia, consumo de drogas y comportamientos de riesgo: diferencias por sexo, etnicidad y áreas geográficas en España. *Trastornos Adictivos*, 11(1), pp. 51-63.
- Meza-Leon J, Conislla Monterola J, Huarancca Gavilan L, Soto Meneses K. (2017). Nivel de conocimientos sobre infecciones de transmisión sexual VIH/SIDA y sus medidas preventivas en estudiantes de Ciencias de la Salud de Ica. *Rev méd panacea*. Volumen 6 (3), pp. 104 – 110.
- Ministerio de Sanidad y Consumo. (2008). Plan Multisectorial frente a la infección por VIH y el SIDA. España. Disponible en: <https://www.msssi.gob.es/ciudadanos/enfLesiones/enfTransmisibles/sida/docs/PMS200812.pdf>
- Morales, A., Espada, J., Orgilés, M. (2016). Barreras hacia la prueba de detección del VIH en adolescentes en España. *Psychosocial Intervention*, 25(3), pp. 135-141.
- Morán, L y Tarajano, A. (Noviembre de 2017). La educación sexual en la prevención de las ITS/VIH/sida en las Universidades. En *XVII Congreso de la Sociedad Cubana de Enfermería*. Congreso llevado a cabo en La Habana, Cuba.
- Moreno, M., Rivera, F., Ramos, P., Jiménez, A., Muñoz, M., Sánchez, M., Granada, M. (2008). Las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo de los adolescentes españoles. Resultados del estudio HBSC-2010 con chicos y chicas españoles de 11 a 18 años. Disponible en: http://www.msrebs.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/estudioHBSC/docs/HBSC2010/HBSC2010_Completo.pdf
- Morón-Marchena, J. A., López-Noguero, F., Sanchiz, D. C., y Torres-Gordillo, J. J. (2011). SIDA: Conocimientos, actitudes y prácticas de riesgo en estudiantes y profesores en el CUR-Chontales de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua. En *La problemática del SIDA: una aproximación socioeducativa* (pp. 35-86). Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2010). Escuelas Promotoras de Salud. Disponible en: http://www.paho.org/spanish/hpp/hpm/hec/hs_about.htm
- ONUSIDA (2018). Hoja Informativa. Ginebra: Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA. Disponible en: http://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/UNAIDS_FactSheet_es.pdf
- Osorio Leyva, A., Álvarez Aguirre, A., Hernández Rodríguez, V. M., Sánchez Perales, M., & Muñoz Alonso, L. D. R. (2017). Relación entre asertividad sexual y autoeficacia para prevenir el VIH/SIDA en jóvenes universitarios del área de la salud. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), pp. 1-14.
- Palomares, J., Cimarro, J., Cepero, M., Torres, B., Estévez, M., Martínez, R. (2014). Entre la teoría y la realidad: opiniones y creencias del profesorado sobre la transmisión y fomento de los hábitos saludables, a través del deporte y el juego, en la compleja relación escuela-familia. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), pp. 135-151.
- Pérez, I. (2013). *Conocimientos y prácticas de riesgo en VIH/SIDA. Una estrategia de Cooperación en Educación para el Desarrollo en Nicaragua* (Tesis Doctoral). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

- Prost, A., Elford, J., Imrie, J., Petticrew, M., Hart, G. (2008). Social, behavioural, and intervention research among people of Sub-Saharan African origin living with HIV in the UK and Europe: Literature review and recommendations for intervention. *AIDS and Behavior*, 12, pp. 170–194.
- Rojas-Murcia, C., Pastor, Y., Esteban, J. (2014). Ilusión de invulnerabilidad, estereotipos y percepción de control del SIDA en universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 6(1), pp. 28-38.
- Salamanca Ramos E, Romero González E. (2017). Comportamiento ante la transmisión del VIH/sida en adolescentes y jóvenes en universidades privadas de Villavicencio (Meta, Colombia). *Investig. Enferm. Imagen Desarr.*, 19(2), pp. 53-67. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.ie19-2.ctva>
- Salvador, T. (2008). Informe: diagnóstico de situación sobre avances conseguidos, necesidades y retos en promoción y educación para la salud en la escuela en España. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Disponible en: <https://www.msbs.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/docs/DiagnosticoSituacionEscuela.pdf>
- Schenker, I. y Nyirenda, J. (2002). *Prevención del VIH-Sida en las escuelas*. Bogotá: Cooperativa Editorial de Magisterio.
- Tello, M. (2009). Conocimientos y actitudes de estudiantes universitarios frente al VIH/SIDA. *II Encuentro FIPSE sobre investigación social en VIH/SIDA*. San Sebastián: Fundación para la Investigación y la Prevención del SIDA en España.
- UNAIDS, (2010). Getting to Zero: 2011-2015 Strategy. World Health Organization. Joint United Nations Programme on HIV/AIDS.
- UNESCO (2012). Estrategia de la UNESCO sobre el VIH/SIDA. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001931/193118s.pdf>
- Vega, A., Aramendi, P., Buján, K., Garín, S. (2015). La educación para la salud en la ESO: Aportaciones de un estudio sobre el País Vasco. *Educación XXI*, 18(1), pp. 167-188.

Formación inicial del maestro y competencia gramatical para su práctica docente

Rafael Jiménez Fernández
Universidad de Cádiz (España)

Manuel Francisco Romero Oliva
Universidad de Cádiz (España)

Hugo Heredia Ponce
Universidad de Cádiz (España)

Formación inicial del maestro y competencia gramatical para su práctica docente

School Teachers Trainees and the Grammatical Competence for their Teaching Practice

Rafael Jiménez Fernández

Universidad de Cádiz (España)
rafael.jimenezfernandez@uca.es

Manuel Francisco Romero Oliva

Universidad de Cádiz (España)
manuelfrancisco.romero@uca.es

Hugo Heredia Ponce

Universidad de Cádiz (España)
hugo.heredia@uca.es

Fecha de recepción: 17 de septiembre de 2018

Fecha de aceptación: 1 de marzo de 2019

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo comprobar, a partir de un estudio de caso, si los alumnos que acceden a la educación superior (en nuestro caso, futuros maestros de Educación Primaria) demuestran una competencia gramatical elemental que les capacite para afrontar su formación inicial como maestros. A partir de una prueba realizada (cuestionario de dominio gramatical), se ha comprobado que el nivel competencial es bajo y que la variable de estudios de procedencia no es significativa, pues en ambos casos mantienen la falta de dominio gramatical. El estudio se completa con una matriz DAFO que pretende ofrecer líneas de actuación para afrontar esta problemática desde la confluencia de los resultados cuantitativos obtenidos y de las técnicas etnográficas usadas (narrativa biográfica y grupo focal).

Palabras claves: Competencia gramatical; Formación inicial; Grado en educación primaria; Diagnóstico; creencias

Abstract

This paper is focused on checking, as a main objective, if the students who get into higher education show a basic grammatical competence that qualifies them to face their initial training as future teachers (in this case, future Primary School teachers). It has been checked that the level of this competence is awfully low and that the study variable is not meaningful, since the lack of grammatical competence

remains; those assumptions are based on a grammar skill survey. This study is completed with a SWOT matrix that offers areas of action to solve these problems from the comparison between the quantitative results and the ethnographic techniques used (biographical narrative and focal group)

Keywords: Grammatical Competence; Initial Training; Degree in Primary Education; Diagnosis; Belief.

1. INTRODUCCIÓN

Desde siempre la formación inicial de los futuros maestros ha suscitado el análisis y la reflexión de quienes se han venido interesando por el mundo de la educación. Antes y ahora se ha reconocido la importancia de contar con unos docentes bien preparados, con una sólida formación académica y profesional para afrontar con solvencia una enseñanza de calidad. Sin esta condición el sistema educativo difícilmente puede garantizar con éxito dicho objetivo. Nadie duda de los esfuerzos habidos durante las últimas décadas por parte de las administraciones educativas para conseguir una mejora en la preparación profesional del maestro, si bien no es menos cierto que la formación inicial del magisterio se ha llegado a considerar como deficiente en muchos otros momentos.

No hace falta que nos remontemos más allá del plan de estudios de 1970. Con anterioridad a este año “la formación inicial (nacida pobre y desvalida más de un siglo antes) siempre se consideró de segunda categoría, como una ampliación del bachillerato” (Imbernón, y Colén, 2015, p. 58). Y, efectivamente, así fue. Se trataba de un currículum muy devaluado, en consonancia con una profesión poco prestigiosa que no necesitaba de una gran especialización, de ahí que nunca fuera equiparada con otros estudios de carácter profesional, llegándose incluso a promover en diferentes épocas “la infantilización del conocimiento de los maestros como la mejor formación: hay que ponerse a la altura del niño, no saber más que él (Anguita, 1997, p. 5). Por entonces, y también en la actualidad, ha predominado en el pensamiento de muchas personas que para ser maestro tenía que saberse un poco más que los alumnos (Imbernón y Colén, 2015). Tal visión se veía potenciada por el fácil acceso a las Escuelas de Magisterio y el alejamiento del ámbito académico superior. Como consecuencia de la baja consideración académica de estos estudios así como de la escasa estimación social de la profesión, los alumnos que solían acudir a estos centros procedían de las clases medias agrarias y bajas urbanas (Anguita, 1997).

A partir de que los estudios de magisterio se transformaran en estudios universitarios¹, los distintos planes de estudio se han visto cuestionados por una intensa revisión crítica procedente de todos los sectores educativos implicados. El propósito no era otro, sino el de aprovechar esta coyuntura favorable, por la que

1 Fue en 1970 cuando los estudios de Magisterio adquieren rango de diplomado universitario, coincidiendo con la promulgación de la Ley General de Educación. Fue entonces cuando las Escuelas Normales pasan a integrarse en la Universidad como Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB.

los estudios de magisterio se integraban en el mapa de titulaciones universitarias, para lograr su dignificación y así poder modificar actitudes e ideas adversas muy asentadas a lo largo de la historia de la educación. Todo ello obligaba a realizar un replanteamiento en la formación inicial del profesorado, conforme a la sociedad española de aquella época, inmersa en profundos cambios políticos y económicos, que demandaba una educación de calidad para las nuevas generaciones de estudiantes.

1.2. La educación lingüística en la formación inicial del maestro

Desde la constitución de las primeras escuelas normales para formar los maestros primarios hasta finales del siglo pasado, el modelo formativo básico se encontraba asentado sobre tres pilares: cultura general, teoría pedagógica y prácticas docentes. El tema de discusión giraba en torno a la relativa importancia o peso académico que pudieran tener cada uno de esos ámbitos de formación.

Durante las dos décadas que estuvo vigente el Plan de Estudios de 1971, la formación inicial de los futuros profesores contemplaba tres cursos académicos y las siguientes especialidades: Ciencias, Ciencias Humanas, Filología y Preescolar. Con tal estructuración se pretendía que el alumnado de magisterio quedara capacitado para impartir una enseñanza, ya fuese globalizada, con vistas a los Ciclos Inicial y Medio de la EGB, o especializada en un área de conocimiento, con contenidos específicos para atender al Ciclo Superior (segunda etapa de EGB). Se trataba, por tanto, de formar a los futuros docentes de la educación básica bajo dos perfiles difícilmente armonizables: el de generalista y el de especialista; de ahí que el plan contemplara asignaturas comunes, que contribuían a la formación generalista, así como otras más vinculadas a las distintas especialidades, entre ellas las de carácter optativo.

En cuanto al ámbito de la lengua y su enseñanza, todas estas especialidades incorporaban, durante el primer curso de la Diplomatura, una materia sobre lengua española donde los estudiantes universitarios profundizaban en sus conocimientos lingüísticos. Para su especialización en lenguas y literatura contaban con la especialidad denominada Filología, donde cursaban otra asignatura de contenidos de lengua, además de una asignatura sobre didáctica de la lengua, que por vez primera y única se ofertaba en el itinerario curricular. Ciertamente, se trataba de un plan de estudios con una excesiva presencia de materias lingüísticas en detrimento de otras sobre la didáctica específica de la lengua. Si para el resto de especialidades se garantizaba, al menos, una preparación académica en lengua española, no sucedía lo mismo con respecto a su enseñanza/aprendizaje. Se aseguraba, por tanto, el conocimiento lingüístico en tanto que se dejaba al margen los contenidos didácticos.

Tanto la forzosa especialización que hemos apuntado como el evidente descuido por la preparación profesional fueron dos cuestiones que suscitaron mucha crítica y controversia entre quienes esperaban que se produjera un cambio

cualitativo en unos estudios que pasaban a integrarse dentro del mapa de titulaciones universitarias.

Con la implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) comienza su andadura un nuevo marco normativo y regulador del sistema educativo español. Para muchos fue un momento ideal para que los estudios de Magisterio se convirtieran en licenciaturas y así poder equiparar la labor profesional de los maestros con la de los profesores de secundaria y bachillerato. De este modo, a juicio de una gran mayoría de educadores, se obtendría el tan ansiado reconocimiento social del que lamentablemente carecían. Se trataba, claro está, de prestigiar dichos estudios con el fin de que la labor profesional del colectivo quedara equiparada por siempre a la de los profesores de secundaria. Sin embargo, las expectativas se frustraron solo por cuestiones económicas y todo permaneció como antes.

Un año después, a partir del Real Decreto 1440/1991, se establecen las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título universitario de Maestro en sus distintas especialidades. Atrás queda el perfil del maestro generalista y también especialista en Ciencias, Ciencias Humanas, Filología y Preescolar, y surge una nueva figura del maestro ahora solo especialista en una de las 7 especialidades ofertadas por la titulación.

Según este Plan de Estudios y en lo que se refiere al área de Didáctica de la Lengua, la propuesta curricular mostraba desaciertos de gran calado. Por un lado, los contenidos lingüístico-didácticos no contaban con el mismo peso de créditos, según de qué especialidad se tratase. Así, en la especialidad de Educación Especial no se contemplaban; en Educación Física y Musical gozaban de escasa importancia, mientras que en el resto de especialidades tales contenidos presentaban más dedicación en créditos troncales, al tiempo que se podía constatar una mayor relevancia de los contenidos de las materias de formación académica sobre cultura básica y didácticas específicas en comparación con las disciplinas del ámbito psicosociopedagógico; por otro lado, en cuanto a nuestro campo de actuación desde la didáctica de la lengua, cabe añadir que tanto la desacertada denominación empleada para referirse a algunas de nuestras materias de contenidos lingüístico-didácticos así como el hecho de que, en la mayoría de los casos, su responsabilidad docente recayera entre el área de Didáctica de la Lengua y Literatura y otras áreas afines como Filología y Lingüística no hizo más que abrir un conflicto institucional entre áreas de conocimiento afines con el objeto de determinar cuál de ellas se haría con el encargo de su impartición. La decisión tomada afectaría inevitablemente a la formación destinada a los estudiantes, los cuales recibirían un mayor o menor conocimiento de la lengua o de su enseñanza dependiendo, en definitiva, del perfil docente del profesorado al que finalmente le fuera asignado el encargo docente.

Consideramos, pues, que la formación inicial de los maestros en educación lingüística durante la vigencia de este plan de estudio estuvo condicionada por las

circunstancias político-académicas vividas en cada universidad. El interés por los contenidos lingüístico-didácticos nos parece adecuado en líneas generales, dejando al margen las especialidades de Educación Especial, Musical y Física, y partiendo de la presuposición de que su encargo docente fuera asumido por el área de Didáctica de la Lengua y Literatura. Igualmente estimamos bastante desatinado el establecimiento de un título de Maestro subordinado a una serie de especialidades en perjuicio de la función generalista, consustancial a la preparación curricular de quienes serán los futuros educadores de niños de Infantil y Primaria.

Con la implantación de las nuevas titulaciones de Grados, los estudios universitarios de magisterio alcanzan, por fin, la anhelada ampliación en un año y se decretan dos titulaciones para la habilitación en el ejercicio de la profesión de maestro: el Grado en Educación Infantil y el Grado en Educación Primaria. Ambos grados, con una orientación claramente generalista y creados para afrontar sus respectivas etapas escolares, acabaron con el mapa de especializaciones del sistema educativo anterior. Ahora la especialización, si así puede llegar a llamarse, se reduce solo a las menciones, que se ordenan según criterios muy arbitrarios en virtud de lo que decidieran en cada universidad las comisiones académicas encargadas de planificar estos títulos. Por otra parte, las asignaturas pertenecientes al ámbito lingüístico-didáctico, en el caso de la Universidad de Cádiz, pasan a ser responsabilidad exclusiva del área de didáctica de la lengua y literatura: un logro muy valioso que suponía el reconocimiento hacia un profesorado universitario preparado para asumir las competencias, ya fuesen de carácter lingüístico o didáctico, por su adscripción a dicha área de conocimiento y como filólogos de titulación de procedencia.

Los nuevos grados para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007) presentan una estructura general del plan de estudios donde los créditos se distribuyen entre un módulo de Formación Básica, un módulo obligatorio llamado Formación Didáctico Disciplinar y un módulo para la optatividad². El peso de las materias relacionadas con los conocimientos disciplinares y su enseñanza/aprendizaje o con los aspectos psicopedagógicos y sociales varían proporcionalmente según el grado en cuestión: en Educación Primaria, por ejemplo, el mayor número de créditos corresponde al módulo didáctico disciplinar (100 frente a 60).

Transcurridos ya varios cursos académicos desde la implantación de estas titulaciones para graduados, nos ha permitido comprobar hasta qué punto los alumnos han conseguido los resultados de aprendizaje dispuestos en cada una de las asignaturas de nuestra área, es decir, si estos nuevos diseños curriculares han contribuido o no a la mejora de la formación inicial de nuestros futuros maestros en lo que se refiere al campo de la enseñanza de la lengua.

2 No incluimos los créditos de Prácticas Externas ni tampoco los vinculados al Trabajo de Fin de Grado.

1.3. La competencia gramatical

Realmente, una de las deficiencias más alarmantes a la que nos hemos enfrentado ha sido la escasa competencia lingüística que traen los alumnos que acceden a estos grados: peor en Infantil que en Primaria; pero ambas muy por debajo de lo que debiera ser un nivel competencial acorde con unos estudios superiores. No faltan voces que hacen responsable de esta precariedad formativa al sistema de enseñanza no universitaria existente en nuestro país: poca preparación didáctica de los profesores de Secundaria, desmotivación de alumnado y profesorado, desmesurado academicismo educativo, desatención hacia los contenidos procedimentales, enfoques metodológicos anticuados, etc. A todo ello hemos de añadir las pruebas preuniversitarias de Selectividad, con elevadísimas tasas de aprobados en todos los distritos universitarios y que desde hace muchos años dejó de ser instrumento de selección (“filtro”) para el acceso a la enseñanza superior.

Sea lo que fuere, lo cierto es que, al margen de acusaciones y reproches, la baja formación académica en contenidos elementales sobre lengua española de los estudiantes del grado en Educación Primaria es un indicador bastante alarmante que va *in crescendo* por generaciones de alumnos y todo ello pese a lo que fija la ORDEN ECI/3857/2007 (2007, p. 53748), de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria donde se dispone que los estudiantes, al finalizar el Grado en Educación Primaria, deberían alcanzar un dominio en español de C1, de acuerdo con los niveles recogidos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001).

A partir del conocido término de competencia comunicativa, acuñado por Hymes (1971) dentro del ámbito de la etnografía de la comunicación y entendida como el conjunto de conocimientos y capacidades que el hablante pone en acción para poder comunicarse de manera eficaz en cualquier contexto comunicativo, la concepción de la enseñanza/aprendizaje de lenguas sufre un importante replanteamiento teórico y metodológico. Surge de este modo un nuevo planteamiento teórico que recoge las aportaciones de distintas corrientes científicas del lenguaje centradas en la lengua en uso, tales como la lingüística funcional británica, la sociolingüística americana, la filosofía del lenguaje y muy especialmente la etnografía de la comunicación, y que supone un avance con respecto a la llegada de la competencia lingüística de Chomsky (1965) al campo de adquisición y enseñanza de lenguas. Recuérdese que para el lingüista estadounidense dicha competencia es el conocimiento tácito que tienen interiorizado los hablantes nativos sobre las reglas que gobiernan la estructura abstracta de la lengua, al margen de los factores socioculturales implicados en el uso lingüístico y comunicativo de los individuos. Y fue precisamente este interés del paradigma generativo por el estudio formal de la lengua fuera de la situación comunicativa el aspecto más criticado y contra el que reacciona Hymes, quien aseguraba que el dominio de las reglas gramaticales de una lengua no garantiza por sí

mismo una comunicación eficaz dentro de un contexto sociocultural determinado. Sin embargo, pese a esta mayor atención hacia el proceso de interacción comunicativa, el conocimiento gramatical sigue desempeñando un papel fundamental que no ha de ser desechado ni puesto en tela de juicio para formar a quienes en el futuro serán profesores. En este sentido, cabe mencionar la propuesta teórica desarrollada por Canale y Swain (1980), ampliando la primitiva idea de Hymes, en la que incluyen la competencia lingüística o gramatical como una subcompetencia, entre otras³, de la competencia comunicativa, la cual se ocupa del dominio de la gramática, esto es, del funcionamiento del sistema de la lengua.

Queda, pues, demostrado que dentro de este amplio abanico de corrientes del lenguaje que ponen en valor el fenómeno comunicativo en contraste con una concepción inmanentista de la lengua, el conocimiento gramatical cumple su cometido. Si la competencia comunicativa abarca los conocimientos que toda persona necesita para construir mensajes de forma apropiada a la situación comunicativa, será imprescindible contar con el manejo del sistema de reglas que rigen el funcionamiento de cualquier lengua. Esto no supone, evidentemente, una vuelta a postulados ya superados donde solo se hablaba de la importancia de la descripción sistemática de los hechos lingüísticos. Muy al contrario: se trata de aunar bajo la expresión de competencia comunicativa tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla adecuadamente en un acontecimiento comunicativo. En consecuencia, estos renovadores planteamientos surgidos a partir de los trabajos de Hymes no están por el abandono del aspecto estrictamente gramatical, sino más bien de acomodarlo dentro de un conjunto de componentes de la competencia comunicativa. En esto mismo incide el Consejo de Europa (2001) cuando, tras definir la competencia gramatical como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos, no duda en afirmar que se trata de una capacidad fundamental para el desenvolvimiento comunicativo de los individuos.

Por todo lo anterior, es importante que la formación lingüístico-didáctica de los futuros maestros contemple asignaturas orientadas hacia la actualización y mejora de su competencia gramatical. Quizás, haya quienes se escandalicen de esta propuesta, sobre todo teniendo en cuenta la tendencia de hoy en día de minimizar o

3 Canale y Swain (1980) presentan una primera propuesta taxonómica de la competencia comunicativa, conformada por tres componentes (subcompetencia gramatical, subcompetencia sociolingüística y subcompetencia estratégica) para más tarde ser modificada (Canale, 1983) añadiendo una cuarta subcompetencia, la discursiva. Asimismo, Bachman (1990) realiza una nueva composición partiendo de un modelo sustentado en dos subcompetencias, organizativa y pragmática, dentro de las cuales integra otras más: bajo la primera agrupa las subcompetencias gramatical y textual y bajo la segunda, las subcompetencias ilocutiva y sociolingüística, si bien esta no sería la disposición definitiva puesto que posteriormente agregaría la subcompetencia estratégica. Por su parte, el Consejo de Europa (2001) se inclina por una clasificación tripartita organizada por las siguientes competencias: lingüística, pragmática y sociolingüística.

incluso suprimir los contenidos gramaticales durante la educación obligatoria y, por ende, también de los estudios de magisterio. A pesar de todo, es interesante observar ciertos posicionamientos de especialistas en favor de revitalizar la gramática, dada su eficaz contribución en las destrezas comunicativas (composición escrita, expresión oral formal, comprensión lectora) como en determinados aspectos normativos de la lengua (ortografía, corrección gramatical), aparte del beneficio que aporta a la adquisición de otras lenguas y al desarrollo cognitivo.

En el caso de los estudiantes universitarios que cursan el Grado en Educación Primaria, el Departamento responsable de la formación en enseñanza de lenguas luchó por que en los planes de estudios existiera una asignatura enfocada a la mejora de la expresión escrita, habida cuenta de la notoria deficiencia mostrada en este aspecto por el alumnado del grado así como del escaso interés y colaboración del resto de profesorado de áreas no lingüísticas de la Facultad. Pero con el paso de las distintas promociones, desde la puesta en marcha de las nuevas titulaciones, otra considerable insuficiencia se ha sumado a la anterior: la falta de conocimientos gramaticales básicos. Esta circunstancia nos ha exigido disminuir contenidos relacionados con la didáctica específica sobre lengua materna para dar espacio al trabajo de nivelación gramatical del que carecen la mayoría de alumnos matriculados, que llegan a nuestras aulas con una formación gramatical ni siquiera acorde con la etapa de secundaria.

Asistimos, por tanto, a una situación muy preocupante ya que estos alumnos tendrán muchísimas dificultades para enfrentarse a la enseñanza de la gramática ante escolares de Primaria, si ellos mismos desconocen explícitamente las reglas más elementales del funcionamiento de su lengua. Resulta muy complicado preparar profesionalmente a los futuros maestros si no saben dominar unos conocimientos elementales sobre contenidos gramaticales que han de enseñar debidamente a los escolares. Lo deseable sería que los estudios de procedencia contribuyeran a la mejora del manejo formal de la gramática para que de esta manera el profesorado pudiera centrarse en las competencias profesionalizantes. Ciertamente, no perseguimos que nuestros alumnos se conviertan en maestros filólogos especialistas en la ciencia lingüística. Demandamos sencillamente la posesión de unos contenidos básicos sobre la lengua española y, en particular, sobre su componente gramatical.

Es innegable que inicialmente los estudios de magisterio tendieron a acentuar la formación en contenidos científicos y culturales básicos en tanto que se prestaba poca consideración por aquellas otras disciplinas que comportaban un claro sentido profesionalizante. Aprovechar los actuales planes de estudio para corregir viejos desequilibrios disciplinares, esta vez a favor de las didácticas específicas, sería caer en un peligroso efecto pendular que hoy por hoy no tendría sentido dada la imposibilidad de acometer una preparación profesional especializada desde la didáctica de la lengua mientras las nuevas promociones que ingresan en este grado acrediten un pésimo nivel académico en contenidos curriculares sobre lengua española.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Las bajas tasas de éxito académico obtenidas por los estudiantes del grado en Educación Primaria en las materias sobre didáctica de la lengua, llevaron a un proceso de reflexión entre los docentes de la asignatura que concluyó con la formulación del siguiente objetivo general de nuestro estudio: analizar la competencia gramatical de los maestros en formación de cara a su futura práctica docente.

Partiendo de un paradigma interpretativo en el que el investigador se convierte en el principal activo en la recogida de datos (Colás, 1998, p. 251), indicamos a continuación una serie de objetivos específicos que posibilitarán, mediante la aplicación de diversas técnicas e instrumentos, la comprensión de la situación (Sandín, 2003):

- Objetivo 1: Situar al futuro docente ante un caso de resolución de problemas.
- Objetivo 2: Conocer el pensamiento de los estudiantes del grado en Educación Primaria en cuanto a su dominio y dificultades sobre la gramática.
- Objetivo 3: Determinar las debilidades y fortalezas así como las amenazas y oportunidades en la formación inicial docente a través de una matriz DAFO, tomando como referencia a los estudiantes del grado en Educación Primaria.

2.1. Contexto y participantes

Esta investigación se realizó en la asignatura de *Didáctica de la Lengua Materna* (1º curso) perteneciente al plan de estudios de grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz. El grupo de individuos participantes estuvo formado por 56 estudiantes (28 hombres y 28 mujeres), de los cuales 43 (76.8 %) procedían de la etapa de Bachillerato (codificados BAC_01 [...]BAC_43) y el resto, 13 (23.2 %), de los Ciclos Formativos de Grado Superior de FP (codificados GS_01 [...] GS_13). Puesto que consideramos que los estudios de procedencia podrían determinar el dominio gramatical de los estudiantes seleccionados, decidimos investigarlos como variable de análisis estadístico.

2.2. Diseño de la investigación

El paradigma de estudio se corresponde con una investigación cualitativa que intenta describir y analizar las “conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 400) de una muestra de alumnos de magisterio, de modo que se pueda obtener una explicación o teoría al problema que posibilite su solución y que, al mismo tiempo, sirva para arbitrar estrategias en busca de la mejora educativa en el marco del EEES. Conforme se corresponde con la aplicación de una metodología de carácter cualitativo, hemos optado por el establecimiento de varios métodos y técnicas de investigación –Tabla 1–:

Tabla 1. Métodos, técnicas e instrumentos de la investigación

Métodos	Objetivos	Técnicas	Instrumentos
a) Estudio de caso evaluativo	1	Diagnóstico competencial	Cuestionario
b) Etnografía educativa	2	Categorización	Narrativa biográfica
	2	Entrevista semiestructurada	Grupo focal
c) Investigación de diseño	3	Categorización	Matriz DAFO

Cada método de investigación de la tabla 1 justifica las diferentes actuaciones llevadas a cabo:

- a. Como *estudio de caso evaluativo* (Pérez, 1994), se pretendió interpretar y teorizar respecto al grupo de análisis para la toma de decisiones en torno a los problemas de aprendizajes. Nos centramos en una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, en la que los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente visibles y donde se utilizan distintas fuentes de evidencia.
- b. Desde la *etnografía educativa* se dio voz a los auténticos agentes y destinatarios de la investigación: los estudiantes. De esta forma, se indagó en el estudio y descripción de la cultura educativa, de las relaciones que se establecían en el contexto investigado, prestando especial atención a los participantes en los actos educativos así como en sus creencias y opiniones: “describir las diversas perspectivas y actividades de profesores y alumnos con el fin de obtener explicaciones para descubrir patrones de comportamiento” (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005, p. 226).
- c. Con la *investigación de diseño* (del inglés, *Educational Design Research*) hemos aglutinado todas las estrategias de indagación para “comprender y mejorar la realidad educativa a través de la consideración de contextos naturales en toda su complejidad y del desarrollo y análisis paralelo de un diseño instruccional específico” (Molina, Castro, Molina, Castro, 2011, p. 75).

2.3. Descripción de los instrumentos de la investigación

2.3.1. Cuestionario de dominio gramatical

Esta prueba se compone de 13 ejercicios extraídos de un libro de texto de 6º de Educación Primaria de la editorial *Edelvives*⁴ (Anexo 1). La selección de las preguntas fue realizada teniendo en cuenta dos criterios: por un lado, que la representatividad

⁴ Esta editorial, *Edelvives -Proyecto Mundo Agua, Primaria 6 (2009)-*, es una de las que tiene más presencia en los centros educativos. Es por esta razón por lo que ha sido tomada como referencia para crear la situación-problema del cuestionario, ya que los futuros maestros pueden encontrarse con ella en los diversos centros donde desarrollen su profesión docente.

de preguntas por cada unidad del libro fuera en razón de una por unidad; y, por otro, que el nivel de análisis lingüístico se correspondiera con el gramatical (morfología y sintaxis). Asimismo, se incluyeron las siguientes dimensiones de estudio: *Dimensión 1*: dominio por niveles gramaticales –tabla 2– y *Dimensión 2*: dominio gramatical según estudios de procedencia (variable “bachillerato y ciclo superior”). El análisis cuantitativo de los datos se efectuó mediante el paquete informático *Statistical Product and Service Solution* (SPSS), versión 22.

Tabla 2. Dimensión 1: dominio por niveles gramaticales

Ámbito lingüístico	Actuación metalingüística	Ítems del cuestionario
Morfología	Formación	1,2,3,4,5
	Categorización	6,7,8,12
Sintaxis	Funciones	9,10, 11, 13

2.3.2. Cuestionario desde la narrativa biográfica

Siguiendo a Medina y Pérez (2017), hemos tomado como referencia la voz de los estudiantes del grado en Educación Primaria para tratar de dar respuesta a una serie de tópicos generadores sobre los contenidos y procesos de su formación inicial, que les garantice un conocimiento para un ejercicio competente de su labor profesional. El diseño del cuestionario se configuró a partir de una relación de tópicos, a modo de estímulos, de manera que cada estudiante generara su biografía formativa respecto a la concepción de la gramática (tabla 3). Basándonos en Granado y Puig (2015), especificamos cuatro bloques temáticos que se retroalimentan en la interpretación del contexto: *influencias*, mediante el análisis de sus experiencias sobre la gramática y su aprendizaje en estudios conducentes; sus *creencias y actitudes*, relacionando las experiencias con las creencias y actitudes hacia la gramática de la lengua, auto-concepto competencial...; su *formación*, haciéndoles tomar conciencia sobre sus conocimientos, modificación de conductas...; e *identidad*, conformando su *modus docendi* durante sus estudios de grado. Para el análisis cualitativo se ha utilizado el software NVivo 12.

Tabla 3. Dimensión 2. Creencias y concepciones de la gramática

Bloques temáticos	Tópicos generadores de la prueba
Influencias	¿Qué recuerdas de tu etapa escolar de la enseñanza de la gramática?
Creencias y actitudes	¿Qué es para ti la gramática?
	Escribe las palabras que te sugieren la palabra “gramática”. Palabras positivas Escribe las palabras que te sugieren la palabra “gramática”. Palabras negativas
Formación	¿Crees que hay que trabajarla en el aula de primaria? ¿Por qué? ¿Cómo crees que es tu formación gramatical para afrontar tu práctica como docente? Justifica tu respuesta
Identidad	¿Consideras que un maestro debe tener formación gramatical para dar clases en primaria?

2.3.3. Grupo focal

El desarrollo de un grupo focal (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009) facilitó, durante tres encuentros, la oportunidad de reflexionar y discutir sobre los resultados alcanzados en las diferentes pruebas –datos que se convirtieron en preguntas guías en el desarrollo de la conversación e interacción con el grupo–. Para ello, se confeccionó el grupo (6 estudiantes del grupo clase: 4 con estudios de procedencia de Bachillerato; y 2 de Ciclo Superior; manteniendo la distribución de género 50 % hombre-mujer), de manera que sus aportaciones pudieran completar y perfilar las diferentes dimensiones de la matriz DAFO.

Tabla 4. Dimensión 3. Coevaluación del grupo focal

Bloques temáticos	Preguntas guías
Debilidades	Coevaluación de la competencia gramatical a raíz de los resultados de las pruebas de dominio y de las tasas de éxito académico de la asignatura <i>Didáctica de la lengua materna</i> . Contenidos y metodología en la asignatura para su formación como maestros.
Fortalezas	Aspectos positivos de la gramática en la formación del docente así como las estrategias desarrolladas por el equipo docente.
Amenazas	Cultura y concepciones previas de los estudiantes desde sus estudios de procedencia.
Oportunidades	Aspectos que consideran que deben incorporarse a la metodología en la asignatura para su formación.

2.3.4. Realización de una matriz DAFO

A partir de los diferentes testimonios del alumnado -narrativa biográfica y grupo focal- y de las ideas aportadas en otras investigaciones, la matriz DAFO –tabla 5– nos permite realizar un diagnóstico ajustado a la situación desde las causas internas y externas. Este punto de referencia aportará soluciones y diseñará estrategias para afrontar la problemática de los bajos niveles competenciales de los estudiantes de magisterio con vistas a su formación inicial.

Tabla 5. Dimensión 4. Matriz DAFO

Análisis de las causas internas	Análisis de las causas externas
Debilidades	Amenazas
Fortalezas	Oportunidades

3. RESULTADOS Y HALLAZGOS

3.1. En torno a la competencia gramatical de los estudiantes de magisterio

El diagnóstico del dominio gramatical refleja unos resultados generales con índices muy bajos en las tres actuaciones metalingüísticas consideradas: formación (1.57), categorización (1.75) y funciones (1.45). En una opción dicotómica (acierto-error) en el que se establece un intervalo entre el valor 1 (error) y el valor 2 (acierto), la media de la prueba presenta un cómputo global de 1.59.

Los resultados evidencian un nivel competencial que no los habilita para afrontar con garantías la labor docente en lo referido a la enseñanza de la lengua en Educación Primaria, pues no hemos de olvidar el carácter específico de la prueba: ejercicios de gramática seleccionados de un libro de texto cuyos destinatarios son niños de 12 años (nivel educativo de 6.º EPO); y que, por consiguiente, ya tendrían que haber desarrollado en etapas anteriores a la Educación Superior. Hemos considerado los estudios conducentes como variable de estudio pues partíamos de la creencia de que podrían hallarse diferencias significativas de dominio, esto es, que los estudiantes que procedían de Bachillerato accedían con una preparación gramatical mayor que la que poseían quienes habían cursado Ciclo Superior; sin embargo, tras un contraste de resultados, basado en el porcentaje de tasas de éxito en el porcentaje de respuestas correctas, reveló que no existían diferencias significativas Figura 1.

Tras un análisis detallado de los ítems con menor porcentaje de acierto -figura 1, se observó que estos pertenecían al ámbito lingüístico de la morfología y, en

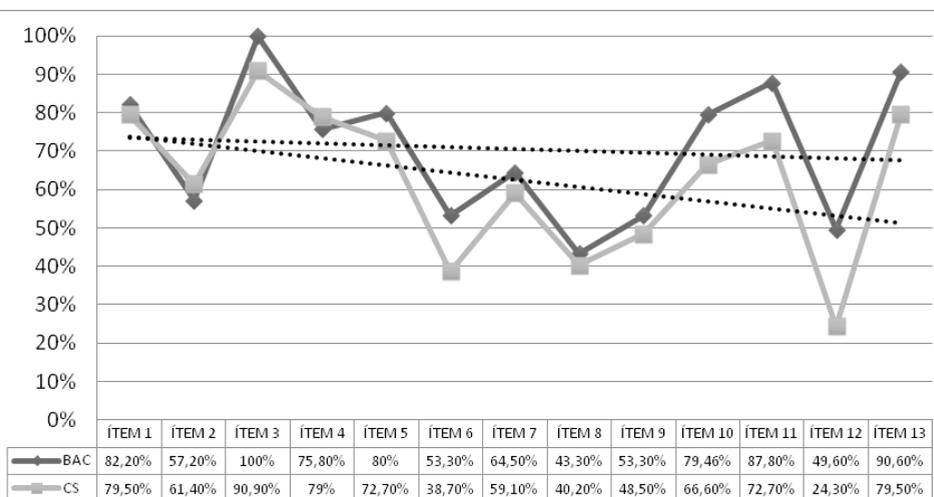


Figura 1. Tasas de éxitos porcentuales de dominio gramatical por estudios de procedencia.

concreto, a la categorización de palabras (ítems 6, 7, 8 y 12), cuyos resultados llegaban a mostrar un dominio preocupante del 40 % (ítem 8) y del 24 % (ítem 12) en los estudiantes de Ciclo Superior; pero la diferencia de dominio no era evidente, como se comprueba en las líneas de tendencias que representan a ambos estudios de procedencia, ya que trazan un área poco diferenciada. Este dato refleja una falta de significación de la variable de estudio entre ambos grupos de estudiantes en el dominio gramatical, que viene constatada en la tabla 6, ofreciendo únicamente cierta significación en la detección de funciones (sig. 0.043):

Tabla 6. Descriptivos de la actuación metalingüística por variable de estudio de procedencia.

Actuación metalingüística	Estudios de procedencia	Muestra (N)	Media	Desviación	Error media
Formación (sig. 0.187)	Bachillerato	43	1.5709	.18684	.02849
	Grado Superior	13	1.5769	.24462	.06785
Categorización (sig. 0.505)	Bachillerato	43	1.7248	.20047	.03057
	Grado Superior	13	1.7821	.16506	.04578
Funciones (sig. 0.043)	Bachillerato	43	1.3256	.39163	.05972
	Grado Superior	13	1.5769	.49355	.13689

No obstante, a pesar de que las actuaciones metalingüísticas presentan medias semejantes en los dos grupos de informantes –tabla 6–, se aprecia una mayor dispersión de respuestas en cada una de las dimensiones –figura 2–:

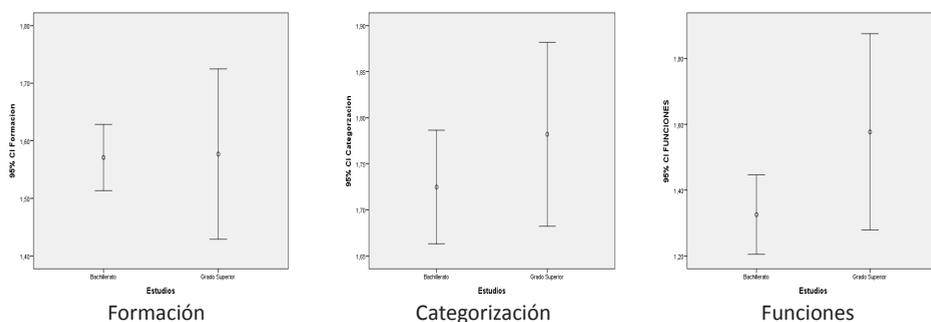


Figura 2: Intervalo de confianza para la media por actuación metalingüística y estudios de procedencia

En efecto, los estudiantes de Grado Superior muestran una mayor dispersión en las respuestas en todas las actuaciones metalingüísticas frente a los que proceden de Bachillerato. Esta diferencia tiene lugar, sobre todo, en las actuaciones de formación de palabras y en el análisis sintáctico (funciones); aproximándose la dispersión en

la categorización de palabras. Este hecho representa un hallazgo relevante de cara a contemplar la diversidad del aula para su nivelación lingüística, al producirse una mayor pluralidad de niveles en el dominio gramatical de los estudiantes. Y en esa multiplicidad también resulta de interés conocer cuáles son los ejercicios que tuvieron una tasa de éxito mayor y contrastarla con la variable de estudios de acceso –tabla 7–:

Tabla 7. Porcentaje de éxito de ejercicios por ámbito lingüístico y estudios de procedencia.

Ámbito lingüístico	Ejercicio	Tasa de éxito %		Tasa de éxito %		Ejercicio	Ámbito lingüístico
		Acierto	Error	Acierto	Error		
Formación	3	100	0	90.9	9.1	3	Categorización
Funciones	13	90.6	9.4	79.5	20.5	13	Formación
Funciones	11	87.8	12.2	79.5	20.5	1	Categorización
Formación	1	82.2	17.7	79	21	4	Funciones
Formación	5	80	20	72.7	27.3	5	Categorización
Funciones	10	79.46	20.54	72.7	27.3	11	Formación
Formación	4	75.8	24.2	66.6	23.4	10	Categorización
Categorización	7	64.5	35.5	61.4	28.6	2	Funciones
Formación	2	57.2	42.8	59.1	40.9	7	Formación
Funciones	9	53.3	46.7	48.5	51.5	9	Funciones
Categorización	6	53.3	46.7	40.2	59.8	8	Categorización
Categorización	12	49.6	50.4	38.7	62.3	6	Funciones
Categorización	8	43.3	56.7	24.3	75.7	12	Formación
Bachillerato				Ciclo Superior			

Considerando que un dominio adecuado para ejercer de mediador en el aula podría situarse en una tasa de éxito superior al 80 %, los resultados manifiestan un bajo dominio pues, si bien en los estudiantes que acceden desde el Bachillerato solo hay 5 ejercicios que superan dicha tasa, mientras que en los de Ciclo Superior solo sucede en uno. Además, atendiendo al ámbito lingüístico, el análisis del dominio de los ejercicios se aglutina en el caso de quienes proceden de Bachillerato (mayor dominio en ejercicios de *formación* y *funciones* y con tasas menores en la *categorización*); sin embargo, entre los resultados de Ciclo Superior, se produce una irregularidad en todas las tendencias de las tasas de éxito, ya que estas vienen representadas en los tres ámbitos lingüísticos y no se encuentra un patrón o tendencia de actuación en ninguno de ellos.

3.2. Concepciones de la gramática desde la narrativa biográfica

Las creencias y concepciones, así como la metodología con la que estos futuros docentes aprendieron en la escuela, pueden plantearse como factores influyentes que justifiquen los bajos resultados obtenidos en la prueba de dominio gramatical;

de ahí la necesidad de dar voz a los sujetos de nuestra investigación a través de sus narrativas biográficas y conocer no solo su identidad, sino también sus influencias docentes (Clandinin y Connelly, 1998). Con esta intención, examinamos las influencias desde los recuerdos de su etapa escolar y sus percepciones sobre la enseñanza de la gramática.



Figura 3. Conglomerados de palabras

Observamos que, tanto en su concepción positiva como en la negativa, aparecen términos relacionados con el dominio de la lengua desde un enfoque formal frente a uno más comunicativo y de uso. Hay tres términos que destacan en ambas concepciones: por un lado, *reglas* -que se sitúa en la primera y segunda posición del conteo de los valores positivos (10) y negativos (6), respectivamente- y que vienen apostillados por otros dos términos -*conocimiento* (8) y *memorización* (6)- que matizan la evocación del aprendizaje de una gramática con palabras como *normas* (6), *orden* (6), *estructura* (6) o *corrección* (5). Se recrea un campo asociativo gnoseológico que remite a la concepción de la realidad vivida en la etapa escolar con términos tales como *aburrida* (4), *suspense* (4), *repetición* (3) o *subjetividad* (3); todos ellos de un marcado carácter negativo que repercute en una concepción apriorística a la hora de afrontar las asignaturas del área de didáctica de la lengua en el itinerario de su formación inicial.

El estudio de estas concepciones de los futuros maestros conlleva la confección de un mapa jerárquico de nodos con los tópicos referidos a la gramática –figura 4–. El resultado es evidente: el área donde se le consigna un valor al desarrollo de las

destrezas comunicativas ofrece un conteo muy bajo (1) frente a la preponderancia de la instrumentalización de la enseñanza de la gramática en torno a la realización de *ejercicios* (12), *análisis morfológico* (9) y *sintáctico* (8), así como a la *memorización* (9) de *reglas* (6); aspectos que quedan recogidos en testimonios tales como “Hacia muchas actividades en las que se ponía en práctica la gramática y estudiaba memorísticamente algunos aspectos de esta” (BAC_17) o “Recuerdo que eran clases muy sistemáticas, el profesor explicaba lo que se iba a dar en ese día al principio de la clase y luego teníamos que realizar ejercicios sobre ese apartado” (BAC_21); en ellos, como se ve, la gramática se convierte más en un ejercicio filológico sobre el conocimiento del sistema de la lengua que en una estrategia orientada al dominio y mejora de la competencia lingüística mediante la que se aborde el desarrollo de las destrezas comunicativas desde una reflexión en el uso de la lengua: “En mi etapa escolar me explicaron las reglas tanto como para formar palabras como para realizar sintaxis o morfología” (BAC_7).

Memorización	Destrezas comunicativas	Análisis sintáctico
Enseñanza de la lengua materna		
Ejercicios	Análisis morfológico	

Figura 4. Mapa jerárquico de los tópicos referidos

Este dato aparece verificado en la figura 5 al comprobarse cómo se produce una correlación entre todos los nodos de conglomerados por similitud y también al observarse cómo se correlacionan entre sí creando un universo de relaciones perfectas entre todos los elementos de dicha figura.

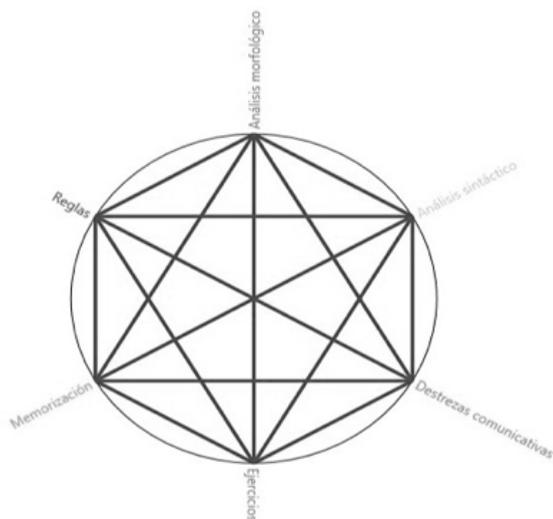


Figura 5. Nodos conglomerados por similitud codificación

Una visión que viene reforzada al comprobarse que la serie de nodos de correlación por conglomerados –tabla 8– presenta un índice con valor máximo en el coeficiente de Jaccard, distribuyendo la similitud entre dos nodos o conjunto de elementos (entre 0, como valor mínimo, y 1, como máxima similitud). De esta forma, se contempla un conjunto de rutinas de aula que no van más allá de tres actuaciones metalingüísticas: realización de ejercicios basados en el análisis morfológico y sintáctico en donde la memoria juega un papel fundamental.

Tabla 8. Nodos de correlación por conglomerados

Nodo A	Nodo B	Coefficiente de Jaccard
Análisis sintáctico	Análisis morfológico	1
Destrezas comunicativas	Análisis morfológico	1
Destrezas comunicativas	Análisis sintáctico	1
Ejercicios	Análisis morfológico	1
Ejercicios	Análisis sintáctico	1
Ejercicios	Destrezas comunicativas	1
Memorización	Análisis morfológico	1
Memorización	Análisis sintáctico	1
Memorización	Destrezas comunicativas	1

Este panorama justifica las preguntas, a modo de *input* o impulso motivador, que se plantearon para el desarrollo de sus narrativas biográficas, ya que nos ofrecieron una imagen vinculada a la identidad docente respecto a su formación inicial. Así, fueron muchos los estudiantes que indicaron que su “formación gramatical es insuficiente como para dar clases en cursos superiores, es decir, tercer ciclo de primaria. Además,

todas las reglas gramaticales las he aprendido de memoria, sin saber el porqué” (BAC_3) y que, por consiguiente, precisaban una formación específica en los estudios de magisterio puesto que “en los libros de texto de Lengua Castellana había ejercicios aislados para trabajar la gramática en particular” (BAC_25).

Tras el análisis de los resultados en esta segunda fase de nuestra investigación, podemos concluir que los estudiantes de magisterio acceden a la universidad con una formación baja en lo que se refiere al conocimiento de su lengua, aunque muchos tengan un autoconcepto muy superior al nivel competencial que ha ofrecido la prueba de dominio gramatical: “Pienso que tengo una buena formación gramatical, pero que aún me faltan muchas palabras por conocer y por conocer su formación” (BAC_22), y que su cultura de aprendizaje escolar tiene un marcado carácter tradicional en el que impera un enfoque formal en la enseñanza de la lengua. Estos aspectos hacen que muchos planteen la necesidad de seguir formándose en los estudios universitarios tanto en el conocimiento de la disciplina como en las estrategias para su enseñanza: “Buena, pero no perfecta, ya que conozco la mayoría de reglas y normas, pero hay otras que no controlo y que debería aprender antes de finalizar la carrera” (BAC_11). Ambas reflexiones nos mueven a pensar en los contenidos que debe ofrecer un itinerario formativo para los maestros generalistas de educación primaria de cara a su práctica docente. Veremos, finalmente, qué nos manifestó el grupo focal en el que participaron algunos participantes de la muestra de estudio y buscaremos centrar sus ideas mediante la realización de una matriz DAFO.

3.3. Grupo focal

El grupo focal sirvió para llevar a cabo una coevaluación de los resultados y del contexto formativo: por un lado, desde la visión de los estudiantes, que habían participado en la investigación; y, por otro, desde la de los docentes del departamento, que habían desarrollado el rol de investigadores. En los encuentros se analizaron las diversas dimensiones del estudio y las aportaciones sirvieron para confeccionar la matriz DAFO -tabla 9- que aparecen en las conclusiones de esta investigación.

La puesta en común de los resultados del dominio gramatical (dimensiones 1 y 2) demostró la necesidad de una nivelación lingüística a pesar de que la prueba realizada se correspondiera con niveles muy básicos. Destacan aspectos, reflejados mediante comentarios, que pueden ayudar a comprender la situación. En primer lugar, destaca la propia visión que tienen ellos mismos acerca de su formación gramatical:

“Considerábamos que teníamos una buena formación gramatical hasta que hemos llegado a la carrera y nos hemos encontrado con varias asignaturas y dificultades para superarla; pienso que necesitamos una mayor formación acerca de este tema, ya que para dar clases necesitamos tener las ideas muy claras y aun ese no es mi caso. Conozco aspectos de la gramática como es normal, pero aún tengo muchas dudas” (GF_04)

Dicha necesidad formativa se agudiza cuando hablamos de los estudiantes cuya procedencia es de Ciclos Superiores:

“En estos momentos, mi formación no es muy adecuada para la práctica docente, pienso que podría mejorar en este aspecto al encontrarme en situaciones que desconozco. Veo diferencias con los que han tenido asignaturas de lengua y literatura en Bachillerato pues han dado más contenidos gramaticales que en yo (en los Ciclos Superiores). Me quedan muy lejos los cursos donde me dieron gramática y tengo que volver a estudiarlo” (GF_06)

En los dos casos, resulta significativo que soliciten una mayor formación específica para la enseñanza de la lengua, en general, y de la gramática, en particular, al considerar que es insuficiente en su formación inicial. Este hecho justifica la necesidad de adaptar los contenidos de las materias del grado o, por lo menos, de replantear la conveniencia de nivelación lingüística desde los docentes que imparten las asignaturas del área:

“La formación que estamos recibiendo es buena, pero a la vez limitada ya que son pocas las horas de gramática que recibo en la facultad y, por ello, nos limita a aprender menos de lo que quisiera” (GF_03)

Además, el cambio en su paradigma docente (ahora pasan a tener la visión de futuros maestros y abandonan el rol de escolares) provocó no solo que tomaran conciencia del bajo dominio gramatical; sino que también, cuando cursaron las asignaturas del área en el grado, vincularon su necesidad formativa a la metodología recibida durante los estudios conducentes a la universidad:

“Muchos compañeros vienen de una formación gramatical que es insuficiente como para dar clases en cursos superiores, es decir, tercer ciclo de primaria. Pues, además, todas las reglas gramaticales las hemos aprendido de memoria, sin saber el porqué” (GF_02)

De este testimonio se desprende un aprendizaje de la gramática descontextualizado donde esta se convierte más en un fin que en un medio para mejorar el comportamiento lingüístico de los estudiantes. Esta idea surgió en varias ocasiones y fue muy relevante en los encuentros con los estudiantes porque evidenció una actitud negativa hacia la materia de lengua –dimensión 3–:

“Cosas negativas, ya que costaba mucho aprenderla y tenía muchos errores gramaticales” (GF_05)

“Desde mi punto de vista bastante negativa, ya que en mi escolaridad no me ayudaron a reforzar esa parte de la lengua. Una vez que llegas a la universidad todos los profesores piensan que debes de saber todo sobre la gramática y puede que más de una persona necesite ayuda” (GF_03)

“Lo recuerdo como un aprendizaje basado en la repetición de actividades muy similares, así como del aprendizaje de reglas gramaticales de forma memorística” (GF_02)

En definitiva, las conclusiones obtenidas del grupo focal abren perspectivas de actuación para hacer frente a la baja competencia gramatical de los futuros maestros en su práctica profesional. Algunas se vinculan tanto a causas externas desde los estudios conducentes como internas desde los itinerarios formativos del grado; sin embargo, no podemos olvidar que la realidad es una y esta debe ser afrontada desde los propios equipos docentes (desde la invocación educativa) y asumida desde los propios estudiantes del grado (desde la nivelación lingüística).

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Tras el análisis de los resultados –Dimensiones 1 y 2– y, consultados otros estudios acerca de la formación de estudiantes de magisterio, coincidimos con las ideas de Oliva y Acevedo (2005) -centrados, en su caso, en Ciencias Experimentales y su didáctica-, al señalar la necesidad de mejorar el conocimiento de los maestros tanto en las bases lingüísticas y científica de la lengua como en la didáctica específica desde su formación inicial. En España contamos con la problemática de que la formación inicial en didáctica de la lengua y la literatura -al igual que en otras didácticas específicas- tiene dos niveles de actuación y en ambos se produce un desequilibrio entre el conocimiento específico y los aspectos didácticos: por un lado, los estudiantes del máster de profesorado acceden con un elevado nivel epistemológico y demandan más preparación didáctica para acometer con éxito la docencia en los niveles de educación secundaria o bachillerato; y, por otro, los futuros maestros generalistas tienen una mayor formación pedagógica, pero requieren una nivelación mayor de su competencia gramatical que les capacite para la selección de contenidos y convertirlos posteriormente en objeto de aprendizaje desde la concepción de una gramática escolar.

Es por esto por lo que se hace imprescindible un replanteamiento de los contenidos curriculares de los planes de estudio y su adecuación a las necesidades profesionalizantes del alumnado que viene cursando esta titulación. En el caso de los alumnos de magisterio, desde una mayor formación disciplinar, podrán adoptar una actitud más positiva hacia la materia –dimensión 3–, lo que contribuiría a una ruptura con los modelos teóricos, abstractos y memorísticos de la gramática; y, sobre todo, aportaría una gran familiaridad con el diseño de recursos al tiempo que una mayor confianza para impartir tales contenidos.

Reconocemos, por tanto, que la escuela actual exige profesionales que cohesionen la teoría del conocimiento con la práctica educativa y, en este sentido, son las facultades de educación el espacio de donde deben surgir propuestas

provenientes de la reflexión conjunta de los diferentes agentes implicados en la formación inicial de los maestros. Nuestra aportación se centra en la matriz DAFO resultante del proceso de nuestra investigación –tabla 9– en la que confluyen diversas perspectivas: los resultados del dominio gramatical de los estudiantes del grado en educación primaria (prueba competencial), la voz de los estudiantes (narrativa biográfica y grupos focales), y, por último, la observación y análisis de resultados de los investigadores. Ver Tabla 9.

Los resultados y consideraciones de esta investigación no pretenden ser generalizados al tratarse de un estudio de caso llevado a cabo en la Universidad de Cádiz; sin embargo, consideramos que refleja el sentir de otros profesores que imparten su docencia en diversas universidades españolas. Pretendemos contribuir con ello a una reflexión sobre la necesidad de afrontar una formación de futuros maestros con una sólida capacitación disciplinar y didáctica que sean capaces de asumir el reto de la escuela actual.

Tabla 9. Matriz DAFO

Análisis de las causas internas	Análisis de las causas externas
<p>Debilidades</p> <p>El aula se convierte en un espacio donde conviven diferentes niveles de dominio gramatical de estudiantes que acceden desde distintas titulaciones (Bachillerato y Ciclos Superiores). Los itinerarios de los grados de magisterio no ofrecen contenidos epistemológicos que sirvan de base lingüística a los futuros docentes. El diagnóstico de la competencia gramatical evidenció un desconocimiento de contenidos gramaticales básicos que deben conocer y dominar para ejercer la docencia. Las creencias hacia la materia de lengua manifiestan una actitud negativa arraigada en el aprendizaje que recibieron en sus estudios conducentes.</p>	<p>Amenazas</p> <p>La cultura de aprendizaje de la lengua que los estudiantes traen adquirida -con un marcado enfoque formal, memorístico y descontextualizado- no facilita una actitud hacia la comprensión de la enseñanza de la gramática en la escuela y resta confianza para afrontar la docencia. Los libros de texto no son una base de referencia para la reflexión metalingüística y enseñanza de la gramática (Jiménez, 2011). Es necesario un replanteamiento didáctico de estos recursos didácticos para un aprendizaje competencial en los cursos escolares.</p>
<p>Fortalezas</p> <p>Los procesos de coordinación de las asignaturas en los grados llega a generar estrategias de diagnóstico de los estudiantes y facilita planes de mejora que ayuden a la nivelación de los déficits encontrados¹. Desde el Sistema de Garantía de Calidad (SGC) de los títulos se contempla la valoración del plan de acogida, tutorización y apoyo la inclusión de propuestas de actuación ante las necesidades detectadas en el perfil de ingreso. Estas carencias se relacionan con el diagnóstico en las asignaturas y su relación con las tasas de éxito académico.</p>	<p>Oportunidades</p> <p>La existencia de aplicaciones móviles (<i>app</i>) y de plataformas virtuales con materiales para la nivelación gramatical contribuyen a un nuevo modelo de aprendizaje autónomo y autorregulado (<i>m-learning, b-learning...</i>) en torno al estudiante².</p>

5. BIBLIOGRAFÍA

- Anguita, Rocío (1997). Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, n. 30, pp. 97-109.
- Bachman, Lyle (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera *et.al.* *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 105-129.
- Canale, Michael (1983). De la competencia a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera *et.al.* *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- Canale, Michael y Swain, Merrill (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistic*, n. 1, pp. 1-47
- Chomsky, Noam (1965). *Aspect of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Colás, Pilar (1998). La investigación-acción. En Colás, Pilar y Buendía, Leonor *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar, pp. 250-260.
- Connelly, Michael y Clandinin, Jean. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum inquiry*, vol. 2, n. 28, pp. 129-162.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya. Disponible en: <https://bit.ly/1bdmRdq> [Consulta: 20 de mayo de 2018].
- Escobar, Jazmine y Bonilla-Jiménez, Francy Ivonne. (2009): Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, vol. 9, n. 1, pp. 51-67. Disponible en <https://bit.ly/2uEZ6OJ> [Consulta: 5 de mayo de 2018].
- Granado, Cristina y Puig, María (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, n. 13, pp. 43-63. Disponible en <https://bit.ly/2NXxdKK> [Consulta: 20 de mayo de 2018].
- Hymes, Dell (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera *et. al.* *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Imbernón, Francisco y Colén, M.^a Teresa (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias pedagógicas*, n. 25, pp. 57-75.
- Latorre, Antonio, Del Rincón, Delio y Arnal, Justo (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencias.
- McMillan, James H. y Schumacher, Sally (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.

- Medina, José Luis y Pérez, M.ª José (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 21, n.1. Disponible en: <https://bit.ly/2uHFMjM>. [Consulta: 17 de mayo de 2018].
- Molina, Marta; Castro, Encarnación; Molina, José y Castro, Enrique (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 1 n. 29, pp. 75-88.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Madrid: BOE, n. 312, 2007. Disponible en: <https://bit.ly/2LdHCDs> [Consulta: 20 de mayo de 2018].
- Pérez, Gloria (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Sadín, M.ª Paz (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill España.

ANEXO 1

APELLIDOS Y NOMBRE		
ESTUDIOS DE ACCESO		REFERENCIA
	PRUEBA DE NIVELACIÓN EN COMPETENCIA GRAMATICAL (morfosintaxis)	
ÍTEM 1	Cambia estas palabras y escribe las nuevas.	
p. 11	<ul style="list-style-type: none"> • yegua > cambia el género y el número • leyó > cambia el tiempo verbal • tú > cambia la persona • aquel > cambia para que indique distancia corta 	
ÍTEM 2	Copia en tu cuaderno los morfemas de estas palabras, que son flexivos. Ten en cuenta que algunas tienen más de un morfema. Después, indica si son de género o de número.	
p. 17	casas, trenes, señora, perros	
ÍTEM 3	Señala cuál de las palabras de estos grupos es primitiva y cuáles son derivadas.	
p. 33	<ul style="list-style-type: none"> • Arbolado, desarbolar, arboleda, árbol • Reverdecer, verdor, verde, verdoso • Friolero, frío, resfriarse, frigorífico • Papel, trasapelar. Papelón, empapelado 	
ÍTEM 4	Copia las formas verbales de estas oraciones y separa el lexema de la desinencia o sufijo.	
p. 53	<ul style="list-style-type: none"> • El mono trepó a lo alto de su jaula • Siempre tomo cereales en el desayuno • En el futuro los robots realizarán muchas de las tareas que hoy hacemos <p>¡No miréis directamente al sol!</p>	
ÍTEM 5	Copia estos adjetivos y rodea sus sufijos. Después, escribe un nuevo adjetivo con cada uno de los sufijos.	
p. 65	<ul style="list-style-type: none"> • Ofensivo, creativo, pensativo • Peatonal, primaveral, genial • Familiar, pulmonar, lanar • Ladrador, conmovedor, ganador 	
ÍTEM 6	Fíjate en el modelo y analiza de la misma manera las siguientes formas verbales	
p. 89	<p><i>pediré, prestarías, hemos ido, cantad.</i></p> <p><i>plantaron > 3ª persona, plural, pretérito perfecto simple, modo indicativo</i></p>	
ÍTEM 7	Conjuga el verbo <i>aprender</i> en el tiempo pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto del modo indicativo.	
p. 105		
ÍTEM 8	Intenta conjugar estos verbos en 1ª persona del singular del presente de indicativo. A continuación, di cuáles son verbos completos y cuáles son verbos defectivos.	
p. 121	<ul style="list-style-type: none"> • Abolir, decir, pensar, atañer, balbucir, ver 	
ÍTEM 9	Subraya el predicado de estas oraciones y rodea su núcleo. Después, di si el predicado es nominal o verbal.	
p. 143	<ul style="list-style-type: none"> • Mi abuela es muy bondadosa. • El próximo verano iremos de vacaciones a la isla de Sicilia. • María parece nórdica por su aspecto físico. 	
ÍTEM 10	Señala de qué tipo es cada uno de los complementos de estas oraciones.	
p. 157	<ul style="list-style-type: none"> • Lucas envió <u>un saludo a su madre</u>. • ¿<u>Te</u> echo <u>azúcar</u>? • Ya <u>se la</u> he dado. 	

ÍTEM 11	Copia los complementos circunstanciales de estas oraciones y señala si son adverbios o grupos nominales.
p. 173	<ul style="list-style-type: none"> • El helicóptero aterrizó suavemente. • ¡Ordena ahora tu habitación! • Paula te esperará en la estación del autobús. • El hombre prehistórico cazaba con armas de piedra.
ÍTEM 12	Escribe para cada uno de estos verbos una forma verbal en voz pasiva
p. 189	<ul style="list-style-type: none"> • pelear > • seguir > • beber >
ÍTEM 13	Relaciona cada una de estas oraciones con el tipo de complemento que aparece subrayado en su predicado.
p. 205	<ul style="list-style-type: none"> • Tu primo <u>te</u> escribió una carta. • América fue descubierta <u>por Colón</u>. • Yo plancharé <u>la ropa</u>. • Corta la caja <u>con un cúter</u>. <p>CC CD CI CAg</p>

NOTA: En cada ítem se especifica la página de donde se ha tomado el ejercicio del libro de texto de Edelvives -*Proyecto Mundo Agua*, Primaria 6 (2009)

**Nación, mito e historia: la Guerra
Hispano-Cubano-Norteamericana en el cine**

Santiago Juan-Navarro
Florida International University (Estados Unidos)

Nación, mito e historia: la Guerra Hispano-Cubano-Norteamericana en el cine

Nation, Myth and History: the Spanish-Cuban-American War in the Cinema

Santiago Juan-Navarro

Florida International University (Estados Unidos)

navarros@fiu.edu

Fecha de recepción: 5 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2019

Resumen

El presente ensayo estudia desde una perspectiva comparada las representaciones de la Guerra hispano-cubano-norteamericana en el cine de ficción y no ficción y su trascendencia en la construcción de imaginarios nacionales basados en relaciones de dominación y resistencia. Si el cine norteamericano ha representado la contienda como la confirmación de su Destino Manifiesto y su proyección internacional, en el caso español ha dado lugar a visiones que oscilan entre las nostalgias imperiales del cine franquista y el revisionismo histórico de finales del siglo XX. El cine cubano, por su parte, ha visto en el enfrentamiento el origen de un largo ciclo de insurrecciones que habrían de culminar con el triunfo de la revolución de 1959. En los tres casos, se recurre a una visión maniquea, propagandística y mesiánica de la historia; una visión que responde al ámbito del mito y la escatología, más que al de la historia propiamente dicha.

Palabras clave: Nación; Mito; Guerra Hispano-Cubano-Norteamericana (1895-1898); Guerra de Cuba (1895-1898); Propaganda; Cine bélico

Abstract

Using a comparative perspective, this article explores cinematic (fictional and non-fictional) representations of the Spanish-Cuban-American War, as well as their importance in the construction of national imageries based on relations of dominance and resistance. While US cinema has portrayed the conflict as the validation of the nation's Manifest Destiny and the beginning of its international projection, in the case of the Spain it has resulted in opposite views that go from the Francoist period's imperial nostalgia to the revisionist views of the late 1990s. As for Cuban cinema, it has sought in this confrontation the origin of a long series of struggles for independence that culminated with the triumph of the Revolution in 1959. In all three cases, films resort to a Manichean, propagandistic, and Messianic view of history; a view that responds to the realm of myth and eschatology, rather than to the one of history itself.

Keywords: Nation; Myth; Spanish-Cuban-American War (1895-1898); Spanish-American War (1895-1898); Propaganda; War films

1. INTRODUCCIÓN

La Guerra de 1898 tuvo una importancia capital para las tres naciones beligerantes: Estados Unidos, España y Cuba. Todas ellas coincidieron en valorar el conflicto como un punto de inflexión en sus respectivas historias políticas y culturales. A diferencia de muchos acontecimientos que solo adquieren significado con el paso del tiempo, el 98 fue un fenómeno cuya magnitud pudo vislumbrarse a medida que se producían los hechos. Para los historiadores norteamericanos, la fecha conmemora el instante en el que Estados Unidos se proyecta como superpotencia en la esfera internacional. Para los españoles supuso el “desastre”, el fin de un imperio colonial ultramarino que había perdurado (y languidecido) a lo largo de cinco siglos. Para Cuba representaba la transformación de colonia en nación, pero sujeta a una ambigua condición neocolonial bajo la mirada vigilante de la nueva potencia hegemónica. No es pues de extrañar que esta guerra haya dado lugar a una ingente bibliografía. Los estudios sobre el tema llegaron a alcanzar un volumen masivo con los actos conmemorativos del centenario que tuvieron lugar a fines del siglo pasado. Sin embargo, hay un aspecto fundamental del conflicto que solo ha sido tratado de forma dispersa: la representación cinematográfica de la guerra y su contribución a la configuración de un imaginario nacional que en cada uno de los casos ha buscado legitimar su propio discurso hegemónico mediante intensas campañas de propaganda institucional. Esta carencia es particularmente llamativa dada la relación simbiótica que la guerra hispano-cubano-norteamericana tuvo con los orígenes del cine como medio de comunicación de masas. A la insuficiencia de estudios sobre esta cuestión habría que añadir la escasez de perspectivas comparadas que iluminen un suceso que solo puede entenderse más allá de los límites geográficos y discursivos de cada uno de los países implicados.¹ Adoptando una perspectiva tripartita, examinaré a continuación la representación de la guerra en las cinematografías de EE.UU., España y Cuba.

2. DESARROLLO

2.1. “A splendid little war”: el 98 en el sine norteamericano

*It has been a splendid little war, begun with the highest motives,
carried on with magnificent intelligence and spirit,
favored by that Fortune which loves the brave.*

John Hay

¹ La única visión global del tema la ofrece Alejandro Pizarroso Quintero (1998) en un artículo muy general (más descriptivo que analítico) y que pasa por alto el componente mítico y legitimador del conflicto.

A fines del siglo XIX los Estados Unidos habían concluido su expansión hacia el Oeste y todavía estaban vivos los ecos del llamado Destino Manifiesto. En 1893 Frederick Jackson Turner, un joven profesor de historia presentaba “The Significance of the Frontier in American History” en el marco de las celebraciones del cuarto centenario de la llegada de Colón a tierras americanas. En este ensayo, que habría de convertirse pronto en uno de los documentos más influyentes de la historiografía norteamericana, Turner establecía una relación directa entre el carácter estadounidense y el desarrollo político de la frontera como ideal e ideología: “The existence of an area of free land, its continuous recession, and the advance of American settlement westward explain American development” (1921, p. 1). Toda la historia nacional remitía a una constante expansión de esa frontera que, una vez, alcanzados los límites continentales, empezó a contemplar la posibilidad de extenderse a territorios ultramarinos. A finales del XIX se daban las condiciones ideales para acometer tal empresa. Las potencias coloniales europeas tenían cada vez menos peso en el hemisferio occidental y los Estados Unidos, que ya en 1823 a través de la Doctrina Monroe habían hecho popular la consigna de “América para los americanos”, dejaron claro que cualquier intervención europea en América sería vista como un acto de agresión y justificaría una intervención militar. Para comienzos de la década de 1890 los estadounidenses, que ya consideraban el Caribe como su propio mar, empezaron también a ver a su país como una potencia naval con aspiraciones sobre el Atlántico y el Pacífico, tal y como se desprende del popular libro de Alfred Thayer Mahan *The Influence of Sea Power upon History* (1890). La misión de la marina norteamericana había pasado de limitarse a proteger sus fronteras a defender (e imponer) sus ideas, intereses y poder en todo el mundo. Las tesis de Mahan y de Turner se unieron así a las de Monroe y el Destino Manifiesto, para legitimar una guerra con España que marcaría el comienzo de la expansión global de los Estados Unidos, dentro de una dinámica que se prolonga hasta el presente y valiéndose de una retórica que aún hoy día sigue combinando de forma anacrónica, pero eficaz, el idealismo anticolonial de sus orígenes con ambiciones claramente imperiales.² Ahora bien, la trascendencia del 98 supera los límites de la esfera política y militar. En gran medida fue el mundo de la cultura (y especialmente el de la cultura popular y de masas) el responsable de una forma “imperial” de percibir la realidad por parte del pueblo norteamericano.

2 Las interpretaciones sobre el imperialismo son inseparables de los debates sobre su existencia. La noción de un imperio estadounidense pudo parecer en sus orígenes una contradicción, ya que la percepción popular de la política internacional siempre había sido la de una nación democrática inherentemente antiimperialista (desde su fundación a raíz de la Revolución Americana contra el imperio británico hasta la Guerra Fría contra el “imperio del mal” encarnado en la URSS). Desde esta perspectiva, las intervenciones en el extranjero (ya fueran estas militares, económicas, políticas o culturales) habían sido (y siguen siendo) percibidas por muchos como actos de liberación, esfuerzos por defender a los pueblos oprimidos de la agresión de otros imperialismos.

Es ya un lugar común conectar la guerra hispano-cubano-norteamericana con el auge de los medios de comunicación de masas y especialmente con la prensa amarilla. El conflicto coincide con el del periodismo bélico en todo el mundo y el desarrollo de las comunicaciones. Como han señalado muchos historiadores, la guerra del 98, no hubiera tenido lugar sin el impulso resuelto de la prensa nacional (Pizarroso Quintero, 1998, p. 145). La simpatía del pueblo estadounidense por la causa cubana hubiera sido difícilmente comprensible sin unos medios que la magnificaron hasta extremos hiperbólicos. Es de todos conocidos el papel decisivo que tuvieron en este sentido Joseph Pulitzer (*New York World*) y William Randolph Hearst (*New York Journal*). Interpretando la preocupación popular en torno a la lucha del pueblo cubano como un producto del idealismo norteamericano mezclado con un deseo de expansión económica y militar, Pulitzer y Hearst alimentaron el apetito de los lectores por historias truculentas sobre la crueldad de los españoles. Ambos eran, además, declarados entusiastas del Destino Manifiesto y pronto vieron en la represión llevada a cabo en Cuba por el general Valeriano Weyler (popularmente conocido en la prensa norteamericana como “the Butcher”) la excusa perfecta para conmovir al lector y reclamara la intervención militar en la isla.

Menos conocida, sin embargo, es la conexión de la guerra con el desarrollo de la incipiente industria cinematográfica. Si bien es cierto que el cine estuvo al servicio de la guerra como arma de propaganda a lo largo de todo el siglo XX, durante 1898 tuvo un papel único en la diseminación masiva de imágenes propagandísticas que llegaron a modelar la opinión pública. Debido al carácter inaugural de este acontecimiento, el cine contribuyó a fijar visualmente en el imaginario nacional la percepción que los norteamericanos tenían de sí mismos y su relación con el mundo. Pero no solo fue importante en su dimensión visual, también lo fue en sus posibilidades narrativas. Si toda nación responde a los relatos de su comunidad imaginada, el cine, con su capacidad para contar historias de gran impacto emocional que eran consumidas de forma colectiva, se convirtió en el vehículo ideal para transmitir narrativas nacionales (Shohat y Stam, 1993, p. 101), y en este caso, las de una nación que comenzaba a mostrar además ambiciones de carácter imperial.

Hacia muy poco que la imagen comercial en movimiento había echado a andar en EE.UU. cuando se declaró la guerra contra España en abril de 1898. Los camarógrafos de las compañías de Edison y Biograph se unieron a los periodistas de Hearst en el yate que fletó para cubrir la campaña. Durante más de un año las masas consumieron ávidamente en los teatros de las ciudades y en exhibiciones itinerantes las películas relacionadas con la guerra. Estos breves cortometrajes de menos de un minuto de duración mostraban motivos tales como los restos del Maine y el entierro de sus víctimas, tropas marchando y desembarcando, los Rough Riders cabalgando, soldados descansando en los campamentos o los triunfales desfiles de la victoria en honor del Admirante Dewy y de las tropas que regresaban del campo de batalla. Además, los filmes presentaban dramatizaciones de las batallas en Cuba y Filipinas

que, por las limitaciones técnicas de la época, habían sido rodadas en New Jersey y conflictos navales simulados en bañeras con maquetas de barcos.

El cine ofreció la oportunidad no solo de la contemplación pasiva de lo que Charles Musser llamó “diarios visuales”, sino también para la expresión pública (y a menudo exaltada) del sentimiento nacionalista: los espectadores de los teatros jaleaban con vítores y aplausos la victoria de Dewey, abucheaban la presencia de la familia real o los militares españoles, entonaban a coro canciones patrióticas y saludaban la archi-representada imagen de la bandera estadounidense izándose sobre el Castillo del Morro en La Habana. Cuando la guerra estaba en pleno apogeo estos filmes llegaron a ser tan populares que se exhibían en sesiones continuas en los teatros, donde las multitudes compartían un sentimiento de histeria patriótica colectiva. Los proyectores como el Kinescope de Edison, que empezaban a ser popularmente conocidos como el Warograh or el Warscope, ofrecían una experiencia de una inmediatez sin precedentes; experiencia en la que el deseo de ver el propio espectáculo de la guerra superaba cualquier interés en el contexto político o en el conflicto bélico propiamente dichos.

Estos primeros filmes fueron inicialmente interpretados como proto-noticieros o como manifestaciones del llamado “cine de atracciones”. Este último concepto, que el crítico Thomas Gunning propuso a finales de los ochenta, alude a la capacidad que las imágenes cinematográficas tenían en sus orígenes (especialmente hasta 1907) para despertar el interés del espectador sin necesidad de acomodarse a una clara estructura narrativa (Gunning, 1986, pp. 58-70). A menudo, el atractivo de estos cortometrajes de guerra había que buscarlo no tanto en su exhibición de lugares y pueblos exóticos (generalmente ausentes) o en las escenas de combate (imposibles de filmar por las limitaciones técnicas del medio), como en el espectáculo de la movilidad misma, una cualidad inherente al carácter nacional (Kaplan, 1999, p. 1069; Riesman, 2001, pp. 14, 40). El movimiento domina la representación de las tropas norteamericanas, representadas siempre de forma dinámica. Por el contrario, las pocas imágenes de cubanos, españoles y filipinos tienden a ser estáticas (aparecen sentados, esperando en cola las raciones, o de pie frente a un pelotón de fusilamiento, poco antes de morir). En las reconstrucciones de los combates, los soldados norteamericanos, por el contrario, enfrentan abiertamente la cámara, o esta se sitúa detrás de los soldados que disparan directamente contra el fuego enemigo, de modo que la relación visual en los teatros donde se proyectaban estas películas no se daba entre las tropas estadounidenses y sus enemigos, sino entre los soldados norteamericanos y el público de su propio país que contemplaba enardecido tales imágenes. Los paisajes de Cuba y Filipinas (o su simulación) ocupaba un lugar secundario, mero decorado de una acción que celebra la movilidad del espíritu estadounidense en geografías exóticas.

Pero los filmes sobre la guerra hispano-cubano-norteamericana pronto fueron más allá del cine atracciones. Como mencioné anteriormente, la exhibición de estos productos desempeñó un papel fundamental en el desarrollo de la narrativa

cinematográfica. Antes de la guerra, las películas, de apenas un minuto de duración, eran exhibidas como espectáculo de variedades dentro de un formato que incluía temas dispares entrelazados con otras formas de entretenimiento, sin una clara unidad temática o continuidad narrativa. En el caso de los filmes de la guerra del 98, el fermento patriótico generado en torno a la guerra con España y la espléndida acogida que tuvieron en el público de las grandes ciudades, llevó a los exhibidores a organizar por primera vez tales segmentos conforme a un tema unificador y en torno a una narrativa cronológica que contaba la historia y el desarrollo de la guerra. Así, se incluía, por ejemplo, la recreación de la destrucción del Maine, el funeral de sus víctimas, el embarque de tropas rumbo a los campamentos de Cuba, estampas de la vida de los soldados y los desfiles de bienvenida que se ofrecieron a las tropas a su regreso. Para Stephen Bottomore tales sesiones dieron lugar a los primeros “largometrajes” (2007, p. 33) de la historia del cine. Esta coherencia temática y cronológica, contribuyó, asimismo, al desarrollo del cine narrativo, que terminaría por convertirse en el modo dominante de expresión cinematográfica durante el siglo XX (Musser, 1990, p. 261).

La relación entre los orígenes del cine y la guerra del 98 fue, como he venido apuntando, simbiótica. Si el cine contribuyó a dar una dimensión “espectacular” sin precedentes al conflicto, este ofreció un motivo muy atractivo para el espectador norteamericano. Así, los filmes sobre el 98 sirvieron para consolidar una industria que, tras su despegue inicial, atravesaba una crisis y se encontraba envuelta en una lucha intestina entre patentes y compañías.³ A medida que las disputas dentro de la industria cinematográfica alcanzaban nuevas cotas de intensidad, los EE.UU. se vieron implicados en una guerra real. El 15 de febrero de 1898, mientras Edison se enzarzaba en un pleito contra Klaw & Erlanger, el USS Maine estallaba en el puerto de La Habana. La crisis cubana y la guerra consiguiente fueron un balón de oxígeno para la industria cinematográfica. Aunque Hearst, Pulitzer y otros editores alimentaban la indignación norteamericana ante lo que consideraron el hundimiento provocado del Maine, la lectura de la retórica inflamada de sus diarios seguía siendo un acto privado. Fueron los teatros donde se mostraban las películas los que permitieron dar rienda suelta a la manifestación pública, colectiva y contagiosa de las emociones de los espectadores. Si la simple exhibición de la bandera o la interpretación del himno nacional provocaban demostraciones desmedidas de júbilo, podemos imaginarnos el efecto que tendría la proyección de imágenes del Maine en

3 Robert C. Allen indica cómo, durante la Guerra Hispano-Americana, el Biograph se convirtió en una atracción estelar del vodevil a medida que el cine norteamericano fue adquiriendo el nuevo papel de “periódico visual” (1977, p. 139). Los filmes bélicos se sucedieron a lo largo del verano de 1898, convirtiendo la guerra con España en el acontecimiento más determinante para el despegue del cine como industria en sus primeros años. En su historia de la exhibición cinematográfica en EE.UU., Douglas Gomery también le asigna a los cortometrajes de la guerra hispano-cubano-americana un papel de primer orden en la era anterior al Nickelodeon (1992, p. 16). Lauren Rabinovitz llega a sugerir que el boom del mercado cinematográfico podría haberse venido abajo si no hubiera sido por el estallido de la guerra con España en 1898 (1998, p. 107).

todo su esplendor. Y cuando no existían tales imágenes, éstas eran inmediatamente manufacturadas mediante dramatizaciones y simulacros.

Como las tan deseadas y anticipadas imágenes de los combates “reales” nunca llegaron a materializarse, lo que se exhibía en los teatros era en su mayor parte una realidad fabricada (Sklar, 1975, p. 22). Las nuevas tecnologías bélicas, que permitían tácticas de enfrentamiento a larga distancia, imposibilitaban su filmación con cámaras, que por aquel entonces eran difíciles de transportar y carecían de teleobjetivos. Aunque en los periódicos de la época pueden encontrarse anuncios que prometían “action galore”, en la práctica, como indica Bottomore, los camarógrafos no podían acercarse al campo de batalla, viéndose limitados a plasmar simplemente “el lado humano de la guerra”: escenas en los hospitales, el movimiento de tropas y la vida cotidiana en los campamentos (2007, p. 30).⁴

Edison pronto empezó a filmar las actualidades de los Rough Riders de Roosevelt, que aparecían desembarcando o en formación y más tarde dramatizaría las escaramuzas del pintoresco grupo en secuencias rodadas en West Orange, New Jersey. Tal fue el caso de *U.S. Infantry Supported by Rough Riders at El Caney*, *Skirmish of Rough Riders*, *Roosevelt's Rough Riders Embarking for Santiago*. El 2 de julio de 1898 el *New York Clipper* anunciaba una supuesta película de la guerra (*Bobardment of Matanzas*), filmada gracias a una nueva lente telescópica que permitía a los espectadores contemplar imágenes de la batalla que tuvo lugar en la Bahía de Cuba. Lo prometido por el anuncio, por supuesto, era falso.⁵ El filme era simplemente una reconstrucción del combate rodado en Waukegan, Illinois y producido por la compañía de Edward H. Amat poco después del comienzo de las hostilidades. Amat, un ingeniero eléctrico, realizó varias reconstrucciones de la Guerra durante aquellos años: *Flagship New York Under Way*, *Spanish Fleet Destroyed*, *Dynamite Cruiser Vesuvius* y *Firing Broadside at Cabanas*. También rodó *tableaux* alegóricos, como el famoso *Freedom of Cuba* (1898), que revela las actitudes norteamericanas ante el imperialismo y la guerra hispano-norteamericana. La puesta en escena puede ser interpretada como el nacimiento de un nuevo orden panamericano en el que el Tío Sam acoge bajo su protección a una Cuba infantil, incapaz del autogobierno, que deja caer la bandera cubana para abrazar los ideales estadounidenses (**fig. 1**). Este motivo se convirtió en un tropo de la retórica imperialista durante la guerra, ejemplificado en el poema de Rudyard Kipling “White man's burden”. El tema es un mandato

4 Como recordaba en sus memorias el corresponsal Billy Bitzer: “Visiting Cuba under Spanish rule was highly dangerous [...] My camera was bulky enough, but [...] it was [also] driven by a motor operated by over two thousand pounds of storage batteries [...]” (1973, p. 34). Para empeorar aún más las cosas, el desembarco en Cuba fue tan caótico, que muchos de los caballos tuvieron que ser dejados en Tampa y Bitzer no pudo viajar con las tropas, de modo que tuvo que pasar la mayor parte del tiempo en el yate de Hearst (1973, pp. 36-46).

5 Las películas que reconstruyen y/o dramatizan momentos de la guerra de Cuba, se adscriben a la categoría de *fake* dentro del cine de los orígenes. Sobre esta categoría, véase Kessler y Lenk (2018, pp. 228-236).

retórico al hombre blanco para que colonice a las demás razas para beneficio de estas, siendo su “carga” tanto la tarea encomendada como los propios pueblos que estaba moralmente obligado a colonizar.

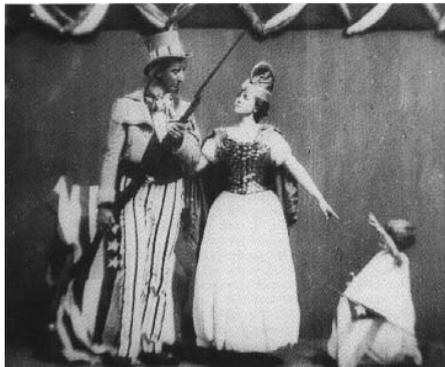


Figura 1: Alegoría de Edward Amet, Freedom of Cuba (1898). Library of Congress. ©SJ-N

Durante las primeras décadas del siglo XX el cine fue perdiendo su interés en la recreación cinematográfica del 98. Los filmes sobre el periodo se centraron casi exclusivamente en la figura de Theodore Roosevelt y sus *Rough Riders*, que pronto se convirtieron además en uno de los motivos favoritos de la cultura popular y un auténtico mito fundacional del expansionismo norteamericano (Gagliasso, 2000, p. 308). A lo largo de décadas el público quedó cautivado por su esa curiosa (y poco ortodoxa) banda de ciudadanos-soldados que lucharon en favor de una causa popular. Más de 20.000 fueron reclutados por todo el país. Conocido también como “the Cowboy regiment” ya que la mayoría fueron reclutados en los Estados del Oeste (Arizona, New Mexico, Oklahoma y el territorio indio), la Primera Caballería de voluntarios incluía, además de vaqueros, indígenas, bandidos, representantes de la ley, congresistas, deportistas universitarios, *Ivy Leaguers*, periodistas, antiguos soldados del ejército regular, unos setenta extranjeros y hasta un pastor protestante. Theodore Roosevelt y sus *Rough Riders* aparecieron frecuentemente representados en espectáculos como los creados por Buffalo Bill, a quien se le atribuye el mérito de haber ayudado a mantener viva su leyenda cubriéndola de otros mitos asociados al Viejo Oeste que atraían al público de las grandes ciudades.

Especialmente destacada fue la gran superproducción que Paramount Studies encargó a Victor Flemming: *The Rough Riders* (1925). Aunque no se conserva ninguna copia completa, es relativamente fácil reconstruir la versión final consultando los diferentes guiones disponibles, así como el abundante material gráfico archivado en la colección de la AMPAS (Academy of Motion Picture Arts and Sciences) y que incluye fotografías del rodaje, fotogramas de la película, artículos y reseñas de revistas. El filme tenía unas claras ambiciones épicas, como evidenciaban su presupuesto de un millón y medio de dólares (desorbitado para una época en la que el coste medio de un

largometraje no superaba los \$200.000), el gran despliegue de medios y la atracción que generó. En su pretendida fidelidad a los acontecimientos históricos (dentro, por supuesto, de los estrechos límites propios del cine histórico del Hollywood), así como en su intento de evitar los estereotipos raciales, la película de Fleming fue también bastante inusual para la época. La película recibió buenas reseñas por parte de los críticos, pero fue un fracaso en taquilla. Ni siquiera consiguió acercarse de lejos a recuperar el dinero invertido por Paramount. Pero si hemos de juzgarla por los breves fragmentos que han llegado a nosotros, los reportajes fotográficos y el guión, *The Rough Riders* debió haber sido una espectacular recreación histórica.

Varias décadas después, en vísperas del centenario del 98 John Milius dirigió una recreación homónima, muy similar y de ambiciones igualmente épicas: *Rough Riders* (1997). Cabe recordar que los actos conmemorativos del 98 en los Estados Unidos estuvieron marcados por tendencias disímiles. Si bien algunos mantuvieron la visión providencialista y mesiánica que dominó tanto la historiografía como la política exterior norteamericana durante décadas, otros decidieron reformular las causas y consecuencias del conflicto a la luz del expansionismo norteamericano. La obra de Milius (**fig. 3**) se adscribe claramente al primer grupo. Realizada para la televisión en forma de miniserie y por encargo del canal de cable norteamericano TNT, *Rough Riders* es una de las más detalladas, ambiciosas representaciones de Roosevelt y el Primer Regimiento de Caballería. También es, desde luego, una de las más reaccionarias. La imagen que comunica la serie, si bien se acomoda más al formato del Western que al del cine histórico propiamente dicho, resume bastante bien la gran narrativa sobre el conflicto que durante cien años había transmitido la cultura popular norteamericana. Con un coste de 20 millones de dólares fue la producción dramática más costosa acometida por un canal de TV por cable. Más de 500 extras participaron en la película, que se filmó en más de media docena de locaciones por todo el Estado de Texas. Se trata de una exaltación acrítica que mistifica la figura del político norteamericano dentro de la estética de los Westerns clásicos; una idealización que defiende sin reparos un patriotismo caricaturesco y una visión nostálgica de la historia nacional. Como declaró el actor Sam Elliot, que encarnaba al capitán Buckley O'Neill en la miniserie: "This film takes us back when everyone was proud to be an American and go off to war" (Gagliasso, 2000, p. 325).

Muchos de los personajes históricos asociados a los Rough Riders fueron recreados en el filme: el general Joseph Wheeler, el coronel Leonard Wood, los capitanes Allan Capron y Woodbury Wheeler, el artista Frederic Remington y el escritor Stephen Crane, entre otros. Para asegurarse fidelidad al registro histórico, Milus contó con la participación de varios asesores históricos y militares (todos ellos próximos a su propia ideología política). Pero, en realidad, la base historiográfica del filme es una adaptación bastante fiel del libro de memorias sobre la campaña que escribió el propio Roosevelt (*The Rough Riders*, 1899). Millius y su coguionista, Hugh Wilson, tomaron el relato de Roosevelt literalmente y convirtieron la película en una celebración entusiasta de los valores de la masculinidad, el espíritu de equipo,

el militarismo y la idea del Destino Manifiesto, añadiendo, como ya hubiera hecho anteriormente la película de Fleming una subtrama heredada de la novela de Stephen Crane, *The Red Badge of Courage* (1895).



Figura 2: Roosevelt con el Primer Regimiento de Caballería (1898) en la cima de la colina de San Juan [izquierda]. Library of Congress. A la derecha, Fig. 3: reconstrucción de John Milius para la miniserie de TV *Rough Riders* (1998). Turner Network Television. ©SJ-N

El año del centenario fue testigo también de una larga serie de documentales que exploraban la guerra desde una perspectiva revisionista, aunque no especialmente crítica. En 1998, el History Channel produjo un programa de dos horas (*The Spanish American War: Birth of a Super Power*) para conmemorar el centenario del conflicto. El documental, dirigido por Lou Reda, representa la guerra como la responsable de la transformación de los EE.UU. de “a political pygmy to a domination world power”. Empezando con el hundimiento del Maine, al que se califica como el más controvertido comienzo de un conflicto bélico norteamericano, y la cruel política de contrainsurgencia llevado por el General Weyler contra los rebeldes cubanos, *Birth of a Super Power* examina el conflicto en Cuba y el Pacífico en relación con el trasfondo de lo que califica como “a new American restlessness”. Para ello se vale de material de archivo, dramatizaciones y comentarios de varios historiadores. El filme explora el dilema subyacente en las motivaciones del pueblo norteamericano, que oscilaban entre el idealismo (la necesidad de poner fin a los abusos del pueblo cubano) y los intereses geopolíticos (el impulso de extender sus propias fronteras más allá de los Estados de la Unión). De forma similar la serie de dos episodios *Destiny of Empires: The Spanish American War of 1898* (1998) se centra en las causas, los protagonistas, y las consecuencias políticas de la guerra. “Remember The Maine”: *The Roots of the Spanish-American War* (1998) se vale de material de archivo, fragmentos de la prensa y documentos históricos para establecer las raíces del conflicto, mientras que *The Spanish-American War: A Conflict in Progress* (1998) reexamina de forma concisa algunos momentos destacados, desde el papel de los Rough Riders de Roosevelt hasta el Tratado de París.

La versión más crítica de la guerra, sin embargo, la ofreció *Crucible of Empire: The Spanish American War* (1999). El actor Edward James Olmos narra este documental de dos horas de duración producido por Great Project Film Company para PBS en el que la guerra es presentada como un momento de inflexión decisivo en la historia norteamericana. A diferencia de todas las producciones sobre el tema realizadas hasta la fecha, *Crucible of Empire* es la única que se aleja del carácter partidista (y a veces maniqueo) de este tipo de producciones que tienden a caer en una visión nostálgica de la historia o en una objetividad entendida como la repetición sistemática de la narrativa dominante. Si bien no se recogen las opiniones de historiadores cubanos o españoles, sí interviene a menudo el cubano-americano Louis A. Pérez Jr., una de las mayores autoridades sobre el tema y también una de las voces más críticas del intervencionismo norteamericano. Participan, asimismo, figuras relevantes de la historiografía o la política filipinas, algo impensable, por absurdo que parezca, en otras producciones de este tipo. La tesis principal que se desprende del documental es, asimismo, la que ha terminado por imponerse en la mayoría de los debates sobre la guerra: una vez que la frontera había sido conquistada, se necesitaban nuevos espacios y geografías donde poder dar rienda suelta a las energías acumuladas. ¿Qué mejor salida que un imperio de ultramar? La guerra estableció Norteamérica como una potencia mundial con las colonias de Puerto Rico y Filipinas y el régimen neocolonial que se estableció en Cuba. El documental traza paralelismos entre estas intervenciones y otras más recientes de los Estados Unidos, como las de Vietnam y los Balcanes. Impulsados tanto por el patriotismo como por ambiciones imperiales, los Estados Unidos fueron a la guerra con España consiguiendo la victoria en cuestión de meses. Los rebeldes en Cuba y Filipinas, que habían visto inicialmente a los norteamericanos como salvadores, pronto comprendieron que habían sustituido un dominio imperial por otro. Meses después de la rendición de los españoles, los norteamericanos estaban liderando su propia guerra colonial contra los rebeldes filipinos. La intervención en los asuntos cubanos fue especialmente intensa hasta 1934 y dejó un residuo de antiamericanismo. *Crucible of Empire* fue, además, el primer (y único documental) que ha examinado el papel y la división en el seno de la comunidad afroamericana ante la guerra. Si bien algunos de sus líderes argumentaban que un pueblo oprimido no debía levantarse en armas en favor de sus opresores, otros mantenían que la participación valiente y decidida de los soldados afroamericanos en el conflicto mejoraría su posición social. El documental no pasa por alto las muestras de racismo y discriminación en el seno de las tropas norteamericanas. Se detiene, por ejemplo, en los acontecimientos que tuvieron lugar en la ciudad de Tampa, Florida, el punto de salida de la invasión de Cuba y que fue el escenario de enfrentamientos raciales, invariablemente ocultados tanto en los documentales como en las publicaciones sobre la guerra. Si bien *Crucible of Empire* no puede llegar a considerarse una abierta diatriba contra el imperialismo, es el único en examinar desde una perspectiva crítica las contradicciones del proceso mediante el cual Estados Unidos se convirtió en un nuevo poder colonial.

2.2. Nostalgias imperiales: la “guerra de cuba” en el cine español

La cinematografía española no ha producido ninguna obra memorable en relación con este conflicto. El interés de las pocas películas sobre el tema habría que buscarlo más bien en el terreno cultural, sociológico y, sobre todo, político. La mayor parte del cine español de temática militar tendió a centrarse en la Guerra de Marruecos y, luego, en la Guerra Civil. La primera producción sobre lo que en España se vino en denominar como “la guerra de Cuba” fue *El héroe de Cascorro* (fig. 4), sobre la historia del soldado Eloy Gonzalo. Escrita y dirigida en 1929 por Emilio Bautista (realizador sin apenas experiencia en el cine), se centra en el popular héroe madrileño condecorado durante la guerra por su valentía al defender la posición realista en la villa de Cascorro. En realidad, la gesta de Eloy Gonzalo apenas tuvo relevancia militar. Sin embargo, este personaje se hizo famoso por la necesidad de exaltar un rasgo de heroísmo individual en una guerra que era profundamente impopular entre la clase trabajadora española. En el filme de Bautista las acciones bélicas, sin embargo, ocupan un lugar mínimo en una trama dominada por las relaciones sentimentales de Gonzalo y su novia Isabel. El enemigo (el ejército mambí) es casi invisible y carece de personalidad y motivaciones definidas. Las situaciones melodramáticas acaban por desplazar el componente propagandístico, que queda reducido a unos pocos gestos de exaltación nacionalista.

La valoración estética del filme varía según los críticos. Para Rafael de España, “si esta cinta es modélica en algo es como compendio de todos los defectos del cine mudo español, especialmente en lo que se refiere a la pésima estructura del guión” (2002, p. 503). Joaquín Cánovas Belchí es, sin embargo, más condescendiente: “al margen de su desequilibrio argumental [...], ofrece un interesante ejercicio de realización en el que Emilio Bautista muestra su intuitivo conocimiento de la gramática filmica, tanto en la composición de los planos como en la utilización de un montaje eminentemente funcional, capaz de otorgar agilidad a todo el relato a partir de secuencias espacial y temporalmente autónomas” (1997, p. 79). Lo cierto es que, si *El héroe de Cascorro* sufre serias deficiencias en la construcción de la trama, resuelve con acierto algunos problemas técnicos del cine español de la época. En lugar de abusar de los rótulos explicativos tan abundantes en el período silente, privilegia la función denotativa del propio movimiento de la cámara, las sobreimpresiones y un original uso de los recursos escenográficos.

Dentro ya del cine sonoro, la primera película que trató (aunque tangencialmente) la guerra hispano-norteamericana fue *Raza*, dirigida por José Luis Sáenz de Heredia (primo de José Antonio Primo de Rivera) en 1942. Su origen se encuentra en el guión que un año antes había escrito el propio Franco y que firmó con el seudónimo Jaime de Andrade (Vázquez Montalbán, 2004, p. 37). El filme, interpretado por Román Gubern como la delirante autosublimación del dictador (1977, p. 10-11), se centra en la Guerra Civil, vista desde la perspectiva caricaturesca del franquismo. Es significativo, sin embargo, que el prólogo arranque con el conflicto hispano-



Figura 4: El héroe del Cascorro (1929), de Emilio Bautista. Filmoteca Española. ©SJ-N

norteamericano como origen de la contienda y que las dos versiones que se conservan de la película muestren los cambios característicos de la política exterior del franquismo durante el periodo de la autarquía. En la versión original de *Raza* (la de 1942) el “Desastre” es el resultado de la alianza de las logias masónicas internacionales y los políticos locales. El filme de Sáenz de Heredia (o habría que decir de Franco) se ajusta a un patrón característico del cine de propaganda que habría de buscar en el mundo de la cultura, especialmente en el cine, un vehículo de legitimación política.

En la versión de 1950 (retitulada *Espíritu de una raza*) se eliminan todas las alusiones a los Estados Unidos y a la masonería como enemigos de España (figs. 5 y 6). En pleno proceso de “normalización” diplomática y ante el nuevo orden resultante de la Segunda Guerra Mundial, era necesario atenuar en lo posible el filofascismo, la xenofobia y el antiamericanismo. Se refuerza, por el contrario, el mensaje anticomunista, muy acorde con los nuevos vientos que corrían con la Guerra Fría y con la nueva orientación que el dictador dio a su política exterior. Como señala Ferrán Alberich, “los historiadores del franquismo han apuntado repetidamente el carácter ecléctico del régimen, que pasó por diversas etapas con la única finalidad de mantenerse en el poder. *Raza* y *Espíritu de una raza* son una ilustración de esta actitud” (1997, p. 61).



Figura 5 y 6: Fotogramas de *Raza* (1942) que fueron eliminados en *Espíritu de una Raza* (1950). Filmoteca Española. ©SJ-N

Si *Raza* fue la primera película que trataba brevemente la Guerra de Cuba, dicha guerra ofrece el marco dominante de *Bambú* (fig. 7) dirigida de nuevo por Sáenz de Heredia en 1945. A mitad de camino entre la comedia romántica, el melodrama kitsch y el musical, *Bambú* es una producción de escasas ambiciones históricas. Concebida para lucimiento exclusivo de la actriz y cantante Imperio Argentina, no consiguió sus objetivos debido a un mal guión y a los problemas internos del rodaje.

Bambú representa la Guerra de Cuba desde una perspectiva absolutamente banal y sin apenas referencias políticas. Se trata, en realidad, de una producción eminentemente comercial con la que Cesáreo González, su productor, quería explotar la popularidad de Imperio Argentina a ambos lados del Atlántico. Esto hacía impropio la utilización de motivos excesivamente locales o de temas políticamente “sensibles” en Hispanoamérica. El ambiente cubano (reconstruido totalmente en estudio) no tenía otra finalidad que la del color local, pretexto para unos números musicales muy elaborados.

Bambú cuenta la historia de un músico que, tras fracasar sentimental y profesionalmente, se enrola como voluntario en las tropas que marchan a Cuba. Allí se enamora de una vendedora de frutas llamada Bambú. El resultado es un filme extraño y difícilmente clasificable en el que las Guerras de Independencia actúan como telón de fondo de los amores imposibles entre los protagonistas. Bambú establece un patrón que seguirán otras producciones posteriores: un joven soldado español se enamora de una mujer cubana, que aparece representada con los rasgos de una alegoría nacional. Esta tendencia recurrente en el cine español, tanto en el franquismo como en las coproducciones más recientes, no hace sino reflejar un lugar común del discurso colonial. Como señala David Spurr, “the allegorization of colonized nations in terms of the female figure (bodily, rhetorical) has been a cliché of colonial history” (1993, p. 171). El territorio colonizado aparece así representado como el espacio de la seducción. La causa independentista en *Bambú* queda



Fig. 7: *Bambú* (1945), de José Luis Sáenz de Heredia. Filmoteca Española. ©SJ-N

circunscrita al personaje de don Arturo, el dueño de un cabaré local que intenta conseguir los favores sexuales de Bambú extorsionando a su padre. La asociación del independentismo con el ámbito prostibulario y criminal de la colonia es el único elemento político en una producción, por lo demás, intrascendente.

Rodada un año después y estrenada en 1947, *Héroes del 95* (fig. 8), de Raúl Alfonso, parece a simple vista un filme de propaganda, pero el mensaje ideológico termina por naufragar en un guión plagado de anacronismos. Aunque sea cinematográficamente patética e historiográficamente irrisoria, *Héroes del 95* tiene un particular interés como manifestación de los cambios y contradicciones del franquismo en una delicada coyuntura política. El filme se produce en un momento en el que el régimen de Franco intenta dar muestras de docilidad en el exterior. Esto se aprecia en el tratamiento de las fuerzas beligerantes. Para empezar, los independentistas son presentados con cierto respeto. El villano central de la película es, por supuesto, extranjero, pero no es cubano ni norteamericano, sino un mejicano que se hace llamar “General Tampico” y que dice luchar por la “revolución.” Muchos años antes de que estallara dicha Revolución, cuando Méjico vivía todavía bajo el Porfiriato, que simpatizaba más con España que con los EE.UU., aparece aquí este absurdo personaje interpretado por Fernando Sancho, un aragonés que se haría famoso haciendo de bandido mejicano en algunas de las peores películas del cine español. La anécdota podría pasar por una bufonada más del cine histórico de la época, si no fuera porque tiene su explicación política. En un marco internacional que el franquismo siempre vio en términos conspiratorios, el filme se desquita aquí con Méjico, país que acogió al mayor número de exiliados republicanos y que nunca reconoció el régimen de Franco (España, 2002, p. 509).



Figura 8: *Héroes del 95* (1947), de Raúl Alfonso. Filmoteca Española. ©SJ-N

2.3. Arqueología de una revolución incompleta: las guerras de independencia en el cine cubano

A pesar de la abrumadora cantidad de documentales y largometrajes de ficción que tienen como trasfondo las guerras de independencia, la intervención norteamericana de 1898 no ha sido apenas tratada en el cine cubano. La inmensa mayoría de los títulos de su extensa filmografía se concentran en la guerra contra España iniciada en 1895. Esta es sistemáticamente representada como el elemento inaugural de una teleología nacionalista en la que el actual gobierno revolucionario es visto como culminación de un *telos* inscrito dentro de una visión providencialista de la historia. El carácter humillante para los cubanos de la intervención norteamericana, que dejó a los mambises al margen del Tratado de París, hace que el 98 sea un tema poco atractivo dentro de la épica característica de su cine histórico. Sin embargo, la presencia ominosa de la intervención norteamericana planea en muchos de sus títulos como la primera dentro de un largo ciclo de agresiones imperialistas y actos de resistencia que se prolongaría hasta nuestros días.

Pero si la visión histórica del fenómeno que proyecta el cine cubano comparte el providencialismo, la simplificación y manipulación de los hechos históricos, la mistificación de sus héroes nacionales y el carácter eminentemente propagandístico del cine bélico norteamericano, el marco de la industria cinematográfica en el que se encuadra la práctica totalidad del cine histórico cubano es realmente único. Recordemos que, a diferencia de otras cinematografías, el cine cubano se consolida como industria en el contexto de un movimiento revolucionario que ha buscado en el pasado su principal fuente de legitimación. Desde su creación por decreto ley el 2 de marzo de 1959, el Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos (el ICAIC) ha sido uno de los más eficaces instrumentos de propaganda de la revolución y ha explorado la genealogía moral del nuevo orden como base de la identidad nacional. Si la estética de sus películas ha variado a lo largo del tiempo, dependiendo de los cambios institucionales y de la idiosincrasia de cada realizador, en lo político han respondido, por lo general, a un rígido esquematismo. La tendencia al panfleto, que se advierte ya en los años 60, fue especialmente acusada durante las dos décadas siguientes bajo el influjo de la antigua Unión Soviética. A finales de los 80 se empezaron a ensayar tímidos intentos de apertura, que no llegaron a materializarse hasta una década después, tras la caída del Muro de Berlín y la apertura de un debate (siempre ambiguo y limitado) en la isla.

El cine histórico producido durante las últimas décadas en Cuba ha venido reflejando estos cambios. A la febril experimentación formal de los primeros años, sucedió un largo periodo de encorsetamiento estético e ideológico. El vanguardismo cedió terreno al social-realismo, la frescura y originalidad de las primeras obras, fue cayendo pronto en la rutina de la producción en serie. Las guerras de independencia

tuvieron una gran importancia en la creación del imaginario histórico de la revolución y en la configuración de lo que Rafael Rojas ha llamado la “hermenéutica oficial de la historia de Cuba” (Rojas, 1998, p. 88). Como suele ocurrir en el cine histórico, las producciones del ICAIC nos hablan más del periodo en que fueron realizadas (su presente de producción) que del periodo al que se refieren (el pasado que dicen recrear). Comentaré a continuación filmes representativos de cada una de estas etapas.

En primer lugar, tenemos el grupo de películas creadas a la sombra de la campaña de los “100 años de lucha”. La producción del cine histórico cubano durante la década de los 60 estuvo marcada por este aniversario. Coincidiendo con el centenario del levantamiento de Carlos Manuel de Céspedes en 1868, se sucedieron durante cuatro años (de 1968 a 1971) los actos de homenaje y los discursos oficiales dedicados a los héroes de la independencia. Diarios y revistas dedicaron suplementos y números monográficos al tema. Los historiadores se volcaron en monografías que releían la Cuba del siglo XIX como origen de la Revolución del XX. Pero fue el discurso pronunciado por Fidel Castro el 10 de octubre de 1968 en la Demajagua, el que estableció las claves para entender un nuevo concepto de la historia nacional: “¿Qué significa para nuestro pueblo el 10 de octubre de 1868? ¿Qué significa para los revolucionarios de nuestro país esta gloriosa fecha? Significa sencillamente el comienzo de cien años de lucha, el comienzo de la revolución en Cuba, porque en Cuba solo ha habido una revolución: la que comenzó Carlos Manuel de Céspedes el 10 de octubre de 1868 y que nuestro pueblo lleva adelante en estos instantes” (Castro Ruz, 1975, p. 61). En apenas un párrafo, Fidel Castro homogeneiza varios momentos históricos diferentes, se arroga el papel de intérprete absoluto del destino de la nación y se declara continuador de las guerras de independencia. La revolución no comenzó pues con el asalto al Cuartel Moncada el 26 de julio de 1953, o con el desembarco del Granma el 2 de diciembre de 1956, o con la entrada en La Habana del Ejército Rebelde el 1 de enero de 1959, sino con la insurrección de Céspedes el 10 de octubre de 1868. De acuerdo con esta visión teleológica de la historia, las guerras de independencia contra España fueron así parte de un proceso en el que se enmarcan todos los acontecimientos políticos de la Cuba moderna y que tiene su particular “fin de los tiempos” en la revolución castrista.

En esta gestación de la narrativa y el imaginario revolucionarios tuvo gran importancia la labor llevada a cabo por los cineastas del ICAIC. En su revista *Cine cubano*, se sucedieron los manifiestos, reseñas y artículos de opinión donde se volvía una y otra vez sobre los orígenes de la nación cubana en su lucha revolucionaria y la necesidad de plasmar cinematográficamente dicha experiencia. Paradigmático fue el número especial dedicado a este tema (en 1971), que se abre con un texto de José Martí sobre la primera de las guerras de independencia y el mencionado discurso de Fidel. Esta superposición entre los movimientos independentistas de finales del XIX y la Revolución del XX, así como la equiparación recurrente de

dos de sus líderes (Martí y Fidel), es algo que va a marcar la producción del cine histórico cubano desde finales de los 60 hasta muy recientemente.⁶

Filmes como *Lucía* (de Humberto Solás), *La odisea del General José* (de Jorge Fraga), *Hombres de mal tiempo* (de Alejandro Saderman) y *Páginas del Diario de José Martí* (de José Massip), reflejan el espíritu cultural de una época en la que los cineastas del ICAIC aspiraban a una síntesis entre experimentación formal y propaganda política (Paranaguá 2003, p. 45). Al vanguardismo y estilización de estas obras se suma un claro mensaje político destinado a conectar la Revolución con el pasado nacional y, muy especialmente, con la tradición independentista. El origen de la primera de las guerras de independencia, la insurrección de 1868, constituye el motivo central del filme más representativo de este ciclo: *La primera carga al machete* (fig. 9), dirigida por Manuel Octavio Gómez en 1969. Ambientada en los orígenes de la Guerra de los Diez Años (1868-1878), cuenta la legendaria toma y defensa de Bayamo por los insurgentes. Para reconquistar la ciudad, el gobernador español envía una columna de 700 hombres. Éstos son derrotados por los cubanos que, a las órdenes del General Máximo Gómez, caen sobre ellos con sus machetes. El filme utiliza técnicas del documental y del cine-encuesta, con entrevistas a los integrantes de ambos bandos, sonido directo y tomas de las batallas filmadas cámara en mano. Las canciones de Pablo Milanés comentan, a la manera del teatro de Brecht, los sucesos narrados. *La primera carga* habla de un acontecimiento histórico que tuvo lugar en 1868, pero simultáneamente reflexiona sobre la situación del país cien años después. La Guerra de los Diez Años (1868-1878), La Guerra Chiquita (1879-1880), La Guerra de Independencia (1895-1898), las luchas contra Machado (1924-1933) y contra Batista (1940-1944; 1952-1959), la Revolución de 1959 y la permanente lucha contra las injerencias del gobierno norteamericano, son vistas como etapas dentro de una larga guerra de liberación nacional. En este mismo sentido, el filme de Gómez se encarga de recordarnos continuamente la actualidad de lo acontecido cien años atrás y utiliza para ello toda una serie de técnicas dramáticas de filiación brechtiana que nos mueven a interpretar el pasado en función del presente (Juan-Navarro, 2006, p. 108). La acción militar ocurrida el 4 de noviembre de 1868, la primera carga al machete a la que alude el título del filme, se revela, así como metáfora central y auténtico mito del origen de la Revolución Cubana. La batalla a la que alude el título no fue el primer acto independentista, pero sí podría considerarse como el primero de una larga tradición guerrillera, adquiriendo de esta forma el valor de hecho histórico fundacional en el imaginario revolucionario.

6 Para una evaluación del éxito de la campaña de los 100 Años de Lucha, véase Miller (2003, pp. 147-162). La importancia de la contribución del ICACI ha sido señalada por Fornet (1990, p. 87) y Martins Villaça (2006, pp. 12, 172, 188).



Figura 9: La primera carga al machete (1969), de Manuel Octavio Gómez. Cinemateca de Cuba. ©SJ-N

Esta misma aspiración revolucionaria, tanto en lo político como en lo estético, es el punto de partida de una de las obras más interesantes y olvidadas sobre las Guerras de Independencia. *Páginas del diario de José Martí* (1971) es un filme tan inclasificable como controvertido. A mitad de camino entre el documental y el cine de ficción, la película de José Massip es un atrevido ejercicio de hibridez cinematográfica, en el que se superponen los tiempos, las voces, los materiales gráficos, los géneros y los medios audiovisuales. Si en lo formal el filme es de una complejidad tal que nos remite al neobarroco más delirante, en lo ideológico se caracteriza por el didactismo propio del cine de propaganda. Y es que, en gran medida, *Páginas* es la traslación cinematográfica del mencionado discurso de Fidel, algunos de cuyos fragmentos más significativos (como el pasaje citado) reaparecen en el filme. Curiosamente no hay ni rastro del Comandante en los créditos, como dando a entender que todos los diálogos de la película provienen de la obra martiana.

Estructuralmente *Páginas* consta principalmente de dos modos discursivos: 1) un componente documental organizado en torno a citas célebres de Martí y Fidel, que son leídas por diferentes voces superpuestas a imágenes documentales (tanto del siglo XIX como de XX); y 2) un elemento narrativo en el que se entretujan varios relatos procedentes del “Diario de Campaña de José Martí”. El elemento documental (entremezclado con una increíble variedad de formas expresivas) domina los primeros 11 minutos. A partir de ese momento se sigue cronológicamente el diario, que narra desde el desembarco de Martí en Cuba hasta su muerte en Dos Ríos, el 19 de mayo de 1895. El filme se cierra en la Cuba revolucionaria con el testimonio del nieto de uno de los soldados que acabó con la vida de Martí y que es miembro de una brigada de jóvenes artistas de vanguardia.

Solo se conservan dos reseñas de la película: una muy elogiosa de Enrique Pineda Barnet y otra de Alejo Carpentier que tampoco puede ser más entusiasta. Sin embargo, es sabido que *Páginas del diario de José Martí* tuvo una pésima acogida “oficial”, hasta el punto de ser primero mutilada y después “archivada”. Cabría preguntarse pues: ¿por qué si el filme de Massip era tan “políticamente

correcto” y recibió los elogios más entusiastas de un intelectual tan destacado (y afín al régimen) como Carpentier fue relegado al olvido? ¿Por qué el documental que años después realizó Tomas Piard sobre él, con el significativo título de “En busca del filme perdido” (y que se hacía la pregunta anterior) nunca llegó a emitirse por la televisión cubana, productora del documental? Una respuesta podría estar en el contexto histórico de su producción: el comienzo de lo que algunos llamaron el “quinquenio gris (que abarcaría de 1971 a 1976), otros “decenio gris” (la década de los 70) y otros simplemente el proceso de “sovietización” del régimen (desde 1971 hasta 1985). La “Declaración del Primer Congreso de Educación y Cultura” (1971) abominaba de los vanguardismos formales y apostaba por un realismo popular y didáctico, “contrario a las tendencias de élite” (DECLARACIÓN DEL PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA, 1971, p. 18). Filmes como el de Massip fueron considerados como elitistas por su experimentalismo, y de dudoso gusto, por permitirse libertades en el tratamiento de una figura tan “sagrada” como la de Martí.⁷

Es precisamente en pleno Quinquenio Gris cuando se produce un incremento en el cine histórico ICAIC, pero con una estética muy diferente de la empleada por el Instituto durante sus comienzos. Un ejemplo de este giro radical experimentado por la cinematografía cubana es la filmografía del más famoso de sus documentalistas: Santiago Álvarez. Cortometrajes documentales como *El primer delegado* (1975) y *Mi hermano Fidel* (1977), de Santiago Álvarez, son representativos de un cine crecientemente didáctico y patológicamente propagandístico, que reescribe el siglo XIX (las Guerras de Independencia contra España) desde la óptica política del XX (la revolución castrista). De acuerdo con esta visión teleológica y figurativa del devenir, la historia de Cuba consiste en una progresión de movimientos revolucionarios que encuentra en el actual gobierno la culminación de ese “telos”. De estos documentales históricos de Álvarez se desprende una idea recurrente en el imaginario político de la revolución: la figura de José Martí anuncia y prefigura la de Fidel, quien a su vez encarna la de Martí (**figs. 10, 11, 12 y 13**).⁸ No deja de ser paradójico que el cine del ICAIC aspirara a ser materialista y dialéctico, cuando su fábrica misma ha respondido casi siempre a una concepción cuasi-religiosa, mesiánica y anti-dialéctica de la historia; una visión en la que lo histórico termina por ceder paso a lo trascendente y el tiempo parece detenido; una visión, en suma, que responde al ámbito del mito y la escatología, más que al de la historia propiamente dicha.

7 De hecho, *Páginas* fue una película que se “archivó” tras haber sido censurada inmediatamente después de su estreno, pero no por razones políticas, sino estéticas. Para una relación de la extraña historia de esta producción y sus problemas con la censura, véase Juan-Navarro (2013, pp. 19-36).

8 Para un análisis detallado de estos dos cortometrajes de Santiago Álvarez en relación con la “mitologización” de la historia en el cine del ICAIC, véase Juan-Navarro (2012, pp. 119-138).

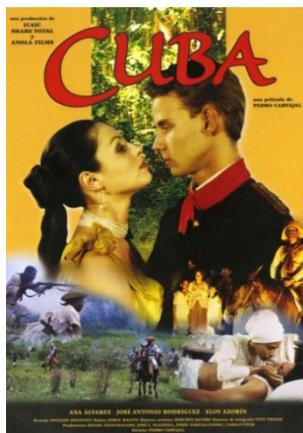
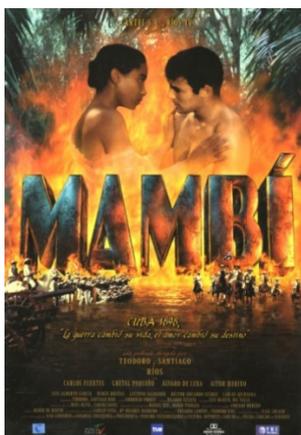


Figura. 10, 11, 12 y 13: El primer delegado (1975), de Santiago Álvarez. La identificación entre las figuras de Martí y Fidel se repite interminablemente no sólo a través de la voz en off, sino también mediante la superposición de sus imágenes y el abuso de rótulos engañosos. Cinemateca de Cuba. ©SJ-N

También es en esta misma época cuando Rigoberto López realiza el único filme dedicado plenamente a la guerra del 98 y que significativamente lleva por título *La primera intervención* (1974). El documental de López ofrece una buena síntesis de la metanarrativa castrista en torno al 98. El propio título hace referencia al comienzo de una larga serie de injerencias de los gobiernos norteamericanos en la política cubana. Esta primera intervención, justificada ante la opinión pública mediante el engaño, no fue sino el comienzo de una visión imperial en el país vecino que se prolongaría hasta nuestros días. A la metódica relación de los diferentes pasos de la campaña se superponen constantes referencias a la guerra de Vietnam y a otras manifestaciones del imperialismo norteamericano. La secuencia final subraya esta “presentización de la historia” que caracteriza al cine histórico cubano y que gusta de volver una y otra vez a las luchas independentistas del siglo XIX como génesis de una nación cuya identidad aparece indisolublemente unida a la Revolución y a su Líder Máximo. Como tantos otros filmes documentales el clímax del documental muestra la entrada de Fidel con las tropas revolucionarias en La Habana el 1 de enero de 1959. Sobre estas imágenes se superponen bajo la forma de los intertítulos característicos de los documentales didácticos del ICAIC unas palabras que, aunque no se identifican explícitamente, nos remiten a un texto que José Martí publicó en *Patria* el 19 de agosto de 1893: “Del norte hay que ir saliendo” “Al sol, y no a la nube” “Al remedio único, constante” “y no a los remedios pasajeros” “¡A LA PATRIA LIBRE!”. Entre cada intertítulo reaparecen imágenes de: 1) la entrada de Fidel en La Habana; 2) imágenes de combates en las guerras de independencia (procedentes de otros filmes del ICAIC); y 3) el derribo del águila imperial que coronaba el monumento a las víctimas del Maine sobre el malecón de La Habana.

La década del 70 se caracterizó también por la proliferación de coproducciones con otros países latinoamericanos. A la exploración de la historia nacional en la campaña de los “100 años de lucha”, que se dio por concluida en 1971, se fue sumando un internacionalismo, que tenía su correlato político y militar en la progresiva implicación de Cuba en conflictos internacionales, como Angola, Sudáfrica y Etiopía. Fue el comienzo de las coproducciones del Instituto con otros países latinoamericanos y el momento culminante de la influencia de la revolución cubana en el continente. Fue también el periodo de auge de las epopeyas históricas en las que se exaltaban algunos de los héroes de la independencia como precursores del socialismo. Dos de los títulos más destacados de esta tendencia fueron, *Mina, viento de libertad* (coproducción cubano-mexicana dirigida por el realizador vasco Antonio Eceiza en 1976) y *Tupac Amaru* (coproducida con Perú en 1984 y dirigida por Federico García). En ambos casos se trata de un cine doctrinario y didascálico de escasas ambiciones estéticas. Los diálogos son grandilocuentes, la actuación tiende a la rigidez del panfleto y el exceso de información histórica acaba por ahogar la trama. Tanto en *Mina* como en *Tupac Amaru* el pueblo queda reducido al mero papel de comparsa del héroe mesiánico convertido en puro gesto y lema.

Por lo que se refiere a las coproducciones “oficiales” con España, habrá que esperar hasta finales del siglo XX para que el cine español vuelva a mostrar interés en la Guerra de Cuba. En el año del Centenario (1998), los hermanos Teodoro y Santiago Ríos dirigieron *Mambí* (fig. 14), una coproducción entre España y el ICAIC con guión del cubano Ambrosio Fornet. *Mambí* cuenta la historia de Goyo, un joven jornalero canario al que obligan a alistarse en el ejército para luchar contra los mambises. A través de los protagonistas de uno y otro bando, *Mambí* muestra los intereses irreconciliables de las naciones beligerantes: España, en el ocaso de su imperio, Cuba, en vísperas de su independencia, y Estados Unidos, el país que,



Figs. 14 y 15: Carteles anunciadores de las co-producciones hispano-cubanas *Mambí* (1998) y *Cuba* (2002). Filmoteca Española. ©SJ-N

aunque ajeno inicialmente al conflicto, acabaría por sacarle el mayor beneficio. Cuatro años después (2002), se estrena una película similar: *Cuba* (fig. 15), del director español Pedro Carvajal. Coproducida también con el ICAIC, presenta los amores de Dolores Velasco, simpatizante de la independencia cubana, y Santiago, un oficial español enviado a reforzar la defensa contra los independentistas. Como en *Mambí*, la acción en *Cuba* tiene lugar tras el asesinato de Maceo en 1896 y se extiende hasta el fin de la presencia española en la isla. Al igual que en la película de los hermanos Ríos, la de Carvajal se vale de una trama amorosa para presentar una historia de aventuras en medio de un conflicto bélico. De la misma manera que en el filme anterior, en *Cuba* los villanos últimos no son los españoles, sino el nuevo ejército de ocupación.

3. CONCLUSIONES

La que en España se conoció como “La Guerra de Cuba”, en EE.UU. como “The Spanish-American War”, pero que en propiedad habría que llamar “guerra cubano-hispano-norteamericana”, alcanza dimensiones que van más allá de simples transformaciones geopolíticas. Se trata de un conflicto dotado de una gran fuerza simbólica por cuanto supuso además un parteaguas en los debates internos sobre la identidad nacional en cada uno de los países que participaron en el conflicto. Si bien en el caso norteamericano podría considerarse como la consecuencia lógica de la doctrina del “Destino Manifiesto”, que a mediados del siglo XIX había llevado ya a la guerra con México (1846-1848) --con la consiguiente anexión a la Unión de gran parte de los territorios del Suroeste, el 98 marca una dimensión global (transcontinental) e imperial de dimensiones nunca vistas hasta entonces. La interpretación estadounidense estuvo (y sigue estando) marcada por la ambigüedad y una clara división de opiniones entre quienes consideran el 98 como una guerra accidental o inevitable; innecesaria o imprescindible; una guerra que para algunos fue inducida por la opinión pública, para otros fue instigada por la clase política y/o los centros financieros, y para un tercer grupo fue el resultado de la dinámica consustancial de una nación que concebía la incesante expansión de su territorio como parte de su propia idiosincrasia. El cine ha recogido estas interpretaciones, subrayando los aspectos más espectaculares y menos polémicos del mito. Así es significativa, la omnipresencia de los *Rough Riders* de Roosevelt y la ausencia, en cambio, del conflicto en Filipinas. La explicación de esta “amnesia imperial”, como recientemente calificó este fenómeno Matthew Frye Jacobson (1999, p. 116), es bien simple: a diferencia del caso cubano, el conflicto en Filipinas no tuvo coartada moral alguna. Salvo en sus primeros momentos, no fue una guerra contra un imperio europeo, sino el resultado de la traición a los independentistas filipinos que habían luchado contra España y luego tuvieron luego que enfrentar a sus nuevos “propietarios” (el Tratado de París obligó al gobierno español a vender Filipinas y

otros territorios a EE.UU. por veinte millones de dólares). Fue además una guerra que duró demasiado (tres años) y costó también demasiado (se calcula que murieron 220.000 filipinos y 4.200 estadounidenses). A diferencia de la corta campaña de Cuba, la de Filipinas difícilmente pudo merecer los calificativos de “little” o “splendid”, de ahí la ocultación de la guerra no solo en su momento, sino también durante el centenario e incluso hoy día; una guerra olvidada a pesar de ser uno de los precedentes más claros de los conflictos en los que EE.UU. se vería implicado a lo largo de todo el siglo XX y que guarda una perturbadora semejanza incluso con otros más recientes, como los de Vietnam, Iraq y Afganistán (Grandin, 2006, pp. 1-9).

En el cine cubano la atención se ha centrado en el poder legitimador que las Guerras de Independencia del siglo XIX han tenido en la construcción de una engañosa identidad en la que se superponen arbitrariamente los conceptos de nación, pueblo, Estado, Revolución y Líder Máximo. En *Isla sin fin*, Rafael Rojas desarrolla en profundidad una idea apuntada también por otros críticos del nacionalismo cubano: la noción de que en los últimos dos siglos la cultura cubana se ha saturado de un imaginario redentor, violento y justiciero, que ha terminado por desplazar las representaciones liberales, cívicas y democráticas de la nación (Rojas, 1998, pp. 73-104). El metarrelato dominante de la identidad nacional quedó reducido, ya en la primera década del castrismo, al mito de la Revolución como comienzo y fin de la historia cubana, una historia que tendría su origen en las Guerras de Independencia iniciadas en 1868 y que culminaría en la institucionalización del castrismo durante la década de 1970. Este metarrelato habría de adoptar toda la parafernalia mitológica de cualquier doctrina religiosa con: su visión totalizante y su momento de revelación; su añorada génesis y prometido apocalipsis; su visión profética preservada en textos canónicos; su genio fundador y la promesa del regreso de un Mesías redentor; su dogma y sus herejías; así como todo un arsenal de imágenes emblemáticas, banderas, metáforas, aniversarios, efemérides y escenarios dramáticos. Todos estos rasgos revelan lo que George Steiner, en *Nostalgia for the Absolute*, define como la insatisfacción de una cultura que, aunque secular, gravita hacia las formas religiosas del mundo político (1997, p. 2). La combinación de un nacionalismo mesiánico con un marxismo providencialista fue determinante en la configuración del metadiscurso de la revolución, que el ICAIC llevó al cine de forma mecánica y, a menudo, caricaturesca.

Para los historiadores españoles hay un consenso generalizado en que la guerra marcó no solo el fin de un imperio, sino también el comienzo de un debate aún no resuelto sobre la identidad de España y su papel en el nuevo orden internacional. Como indica su propio nombre, la Generación del 98 estuvo fuertemente marcada por el “Desastre”, así como por la necesidad de una regeneración moral en la vida política e intelectual del país. Esta reflexión en el ámbito cinematográfico es de una superficialidad alarmante. La visión del 98 no es hoy día, desde luego, tan maniquea como lo fue durante la dictadura franquista, pero la autocrítica no va mucho más allá de algunas poses políticamente correctas. Las últimas películas coproducidas con Cuba a la sombra del centenario proyectan la mala conciencia de la antigua metrópoli

a través de relatos de iniciación en los que un joven español sufre un despertar de su conciencia que le lleva a integrarse en la lucha emancipadora (*Mambí*) o a admirar la nobleza de la causa independentista (*Cuba*). La integración del peninsular dentro del marco cubano se dramatiza mediante el ritual de posesión de una mujer que encarna la nación colonizada. El villano en ambos casos no es tanto el imperio español, que da sus últimos coletazos, como el imperialismo norteamericano, en pleno apogeo.

Si bien las narrativas cinematográficas sobre este acontecimiento pueden ser muy dispares, todas coinciden en presentar el conflicto como un mito del origen de los diferentes proyectos de construcción nacional y de su configuración discursiva. Lo interesante es que se trata de un fenómeno cuyas repercusiones llegan hasta nuestros días, tal y como prueban: la incesante implicación de EE.UU. en aventuras imperiales (o neocoloniales) a partir de aquel momento; los continuos problemas en la definición de la identidad de una España que muchos siguen considerando “invertibrada”; y la perpetuación de un bloqueo sobre Cuba, que no es sino el resultado de una “lógica” similar a la que llevó a la intervención del ejército norteamericano en 1898.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Alberich, Ferrán (1997). *Raza. Cine y Propaganda en la inmediata posguerra. Archivos de la Filmoteca*, nº 27, pp. 50-61.
- Allen, Robert C. (1977). *Vaudeville and Film 1895-1915: A Study in Media Interaction*. Tesis doctoral. The University of Iowa.
- Bitzer, G.W. (1973). *Billy Bitzer: His Story. The Autobiography of D.W. Griffith's Master Cameraman*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Bottomore, Stephen (2007). La guerra hispano-norteamericana en las pantallas del mundo. *Secuencias*, nº 26, pp. 33-52.
- Cánovas Belchí, Joaquín (1997). El héroe de Cascorro. En Pérez Perucha, Julio (coord.). *Antología crítica del cine español, 1906-1995*. Madrid: Cátedra, pp. 77-79.
- Castro Ruz, Fidel (1976). En la velada conmemorativa de los Cien Años de Lucha. *Discursos*. La Habana: Instituto Cubano del Libro, vol. 1, pp. 60-61.
- España, Rafael de (2002). *Las sombras del encuentro. España y América: Cuatro siglos de historia a través del Cine*. Badajoz: Departamento de Publicaciones de la Diputación de Badajoz.
- Declaración del Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura* (1971). *Casa de las Américas*, nº 65-66, pp. 4-19.
- Fornet, Ambrosio (1990). Trente ans de cinema dans la Révolution. En Paranaguá, Paulo Antonio (coord.). *Le cinéma cubain*. Paris: Centre Georges Pompidou, pp. 79-106.
- Gagliasso, Dan (2000). Rough Riders, Moviemakers, and History: Hollywood Images of Theodore Roosevelt and the First U.S. Volunteer Cavalry. *The Journal of Arizona History*, vol. 41, nº 3, pp. 307-330

- Gomery, Douglas (1992). *Shared Pleasures: A History of Movie Presentation in the United States*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Grandin, Greg (2006). *Empire's Workshop: Latin America, the United States, and the Rise of the New Imperialism*. New York: Metropolitan Books.
- Gubern, Román (1977). *Raza (Un ensueño del general Franco)*. Madrid: Ediciones 99.
- Gunning, Tom (1986). The Cinema of Attraction(s): Early Film, Its Spectators and The Avant-Garde. *Wide Angle*, vol. 8, nº 3, pp. 58-70.
- Jacobson, Matthew Frye (1999). Imperial Amnesia: Teddy Roosevelt, the Philippines, and the Modern Art of Forgetting. *Radical History Review*, nº 73, pp. 116-127.
- Juan-Navarro, Santiago (2006). *La primera carga al machete*, de Manuel Octavio Gómez: Cine, mito y revolución. En Amiot, Julie, y Berthier, Nancy (coord.). *Cinéma et Révolution cubaine*. Lyon: Université Lyon 2 – GRIMH, pp. 105-113.
- Juan-Navarro, Santiago (2012). Historia, mito y propaganda: Fidel Castro en el cine de Santiago Álvarez. *Revista Hispano Cubana*, nº 43, pp. 119-138.
- Juan-Navarro, Santiago (2013). De *Los primeros treinta* a *Páginas del diario de José Martí*: la mitologización de la historia en el cine de José Massip. *Frame*, nº 9, pp. 19-36.
- Kaplan, Amy (1999). The Birth of an Empire. *PMLA*, nº 114, pp. 1069-1079.
- Kessler, Frank, y Lenk, Sabine (2018). What is a fake image? En Curtis, Scott, et al (coords.). *The Image in Early Cinema. Form and Material*. Bloomington: Indiana University Press, pp. 228-236.
- Mahan, Alfred Thayer (1898). *The Influence of Sea Power upon History, 1660-1783*. Boston: Little, Brown, & Co.
- Martins Villaça, Mariana (2006). *O Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos (ICAIC) e a política cultural em Cuba*. Tesis Doctoral. Universidade de São Paulo.
- Musser, Charles (1990). *The Emergence of American Cinema: The American Screen to 1907*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Paranaguá, Paulo Antonio (2003). *Cine documental en América Latina*. Madrid: Cátedra.
- Pizarroso Quintero, Alejandro (1998). Guerra, Cine e Historia. La guerra de 1898 en el cine. *Historia y Comunicación Social*, nº 3, pp. 143-162.
- Rabinovitz, Lauren (1998). *For the Love of Pleasure: Women, Movies, and Culture in Turn-of-the-Century Chicago*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Riesman, David (2001). *The Lonely Crowd: A Study of the Changing American Character*. New Haven: Yale University Press.
- Rojas, Rafael (1998). *Isla sin fin: Contribución a la crítica del nacionalismo cubano*, Miami, Ediciones Universal.
- Shohat, Ella, y Stam, Robert (1994). *Unthinking Eurocentrism: Multiculturalism and the Media*. Londres y Nueva York, Routledge.

- Sklar, Robert (1975). *Movie-Made America: A Cultural History of American Movies*. New York: Random House.
- Spurr, David (1993). *The Rhetoric of Empire: Colonial Discourse in Journalism, Travel Writing, and Imperial Administration*. Durham: Duke University Press.
- Steiner, George (1997). *Nostalgia for the Absolute*. Toronto: Anansi.
- Turner, Frederick Jackson (1921). *The Frontier in American History*. New York: Henry Holt & Co.
- Vázquez Montalbán, Manuel (2004). *Los demonios familiares de Franco*. Barcelona: Mondadori.

¿Ayudan los libros de texto a comprender la realidad fluvial de la ciudad?

Agustín Cuello Gijón

Fundación Nueva Cultura del Agua, Universidad de Sevilla (España)

Francisco F. García Pérez

Universidad de Sevilla (España)

¿Ayudan los libros de texto a comprender la realidad fluvial de la ciudad?

Do textbooks help to understand the fluvial reality of the city?

Agustín Cuello Gijón

Fundación Nueva Cultura del Agua, Universidad de Sevilla (España)
agustin.cuellogijon@mail.uca.es

Francisco F. García Pérez

Universidad de Sevilla (España)
ffgarcia@us.es

Fecha de recepción: 16 de octubre de 2018

Fecha de aceptación: 31 de mayo de 2019

Resumen

Se analiza el tratamiento de la idea de río y sus relaciones con la ciudad en los libros de texto de Educación Secundaria, con el fin de valorar su influencia en la comprensión de los fenómenos fluviales en entornos urbanos por los escolares. Se han revisado textos de ciencias naturales y ciencias sociales de uso frecuente en España y se han sometido a análisis de contenido mediante selección y tratamiento de unidades de información, siguiendo un sistema de categorías relacionadas con el concepto de río y su interacción con la ciudad. Se concluye que la relación ciudad-río tiene escasa presencia en los libros de texto, está marcada por el valor económico del agua, el río como amenaza y en el ahorro doméstico como único compromiso. Esta visión mercantilista, antropocéntrica y superficial no facilita el aprendizaje crítico de la realidad ni ayuda al cambio necesario en las relaciones de las ciudades con sus ríos.

Palabras clave: Ríos educativos; Libros de texto; Aprendizaje; Geografía; Educación ambiental; Ciudad fluvial.

Abstract

The treatment of the idea of river and its relations with the city is analyzed in Secondary Education textbooks, in order to assess its influence on the understanding of fluvial phenomena in urban environments by schoolchildren. Texts of natural sciences and social sciences of frequent use in Spain have been reviewed and have

been subjected to content analysis by selection and treatment of information units, following a system of categories related to the river concept and its interaction with the city. It is concluded that the relationship city-river has little presence in textbooks, is marked by the economic value of water, the river as a threat and in domestic savings as the only commitment. This mercantilist, anthropocentric and superficial vision does not facilitate the critical learning of reality or help the necessary change in the relationships between cities and their rivers.

Keywords: Educational rivers; Textbooks; Learning; Geography; Environmental education; Fluvial city.

1. INTRODUCCIÓN

Las grandes aglomeraciones urbanas del planeta, Shanghái, Karachi, Nueva York, El Cairo, etc. han nacido de los ríos, así como las mayores ciudades europeas, como Londres, París, Roma o Lisboa. En la Península Ibérica, las características climáticas y geológicas han conformado una densa red fluvial que ha estructurado históricamente el sistema de poblamiento. En España peninsular el 81% de las capitales de provincia son ciudades fluviales¹, lo que supone el 89% de la población capitalina; además la mitad de las poblaciones mayores de 20.000 habitantes viven en un río o muy próxima a él. Las morfologías urbanas de las ciudades fluviales se deben al río, que define las líneas de defensa frente a las crecidas y gran parte de las comunicaciones a través de los puentes. Con independencia de su ubicación, toda la ciudad depende del río en mayor o menor medida, ya sea para su abastecimiento, alimentación, energía, transporte o para la evacuación de residuos.

Al crecimiento de la ciudad le ha seguido históricamente el deterioro del río, en algunos casos hasta su aniquilación, a cambio de unos servicios nunca reconocidos (Bermúdez, De Longhi, y Gavidia, 2016). La ciudad existe gracias y a costa del río y el río debe seguir existiendo a pesar de la ciudad, lo que exige un cambio de paradigma en las relaciones entre la ciudad y el sistema fluvial, en el que la gestión del agua y los espacios fluviales, la biodiversidad, los riesgos meteorológicos y el patrimonio del río adquieran un nuevo sentido (Ollero, 2012). Para ello la ciudad debe comprender y tener conciencia de su realidad fluvial, de su dependencia. Los ríos deben ser visibles, protagonistas, para que la ciudadanía los perciba como portadores de vida y cultura, lo que contrasta notablemente con las concepciones de explotación y dominio que la mayoría de la población tiene de sus ríos y sus dinámicas (Cuello, 2018).

Comprender y tomar conciencia de la realidad fluvial debe ser el resultado de un proceso educativo que, iniciado en la escuela, se refuerza en la familia y en el contexto social. Pero, como indica García Pérez (2015), “la actual educación escolar

1 Exceptuando las capitales de provincia insulares y las ciudades autónomas de Melilla y Ceuta, hay 47 ciudades en España peninsular, de las que 38 están asentadas en riberas fluviales o en desembocaduras.

no está dando respuesta a los requerimientos que se le plantean” (p.151), pues, desde esta perspectiva y considerando que la gestión del agua es uno de los mayores desafíos sociales y ambientales de este siglo, las relaciones ciudad-río deberían formar parte importante de los contenidos de aprendizaje con el fin de capacitar a los escolares para comprender e interpretar la realidad de sus ciudades (Tidball, 2010), poder afrontar de manera crítica y creativa los problemas que esta plantea y aprovechar las oportunidades que ofrece la localización ribereña. Sin embargo el protagonismo geográfico, histórico, económico y ambiental de los ríos no se corresponde con su presencia en el ámbito educativo, lo que supone una importante debilidad en la formación de una población que vive en y de los ríos. Diferentes investigaciones realizadas en educación secundaria (Cuello, 2010; Ladrera y Prat, 2016) evidencian el desconocimiento de los alumnos sobre los ríos de su ciudad, así como dificultades para explicar procesos básicos relacionados con el agua o contextualizarlos en la actividad económica de su territorio.

En los alumnos de estos niveles persisten tópicos obsoletos acerca del papel de los ríos en la naturaleza, el uso del agua o la idoneidad de determinadas medidas de ahorro (Peñas y Masip, 2011). Los conocimientos y razonamientos que manejan adolecen de rigor y coherencia y se muestran incapaces para reconocer e interpretar el entorno fluvial próximo de forma adecuada a sus edades. Ello es aún más grave en cuanto que el conocimiento académico es, con frecuencia, la única fuente de información sobre esta cuestión y el libro de texto el principal vehículo de este conocimiento. Los conceptos sobre el agua y los ríos tratados en la escuela, así como la terminología y los valores asociados, tienen enorme importancia y trascendencia en los esquemas mentales utilizados por los escolares para explicar e interpretar la realidad (Ibarra, 2007), de ahí que un tratamiento deficiente, sesgado o superficial de estas cuestiones en los libros de texto puede favorecer una cultura fluvial inadecuada, ya superada en el ámbito científico y generadora de graves problemas socioambientales y económicos.

El conocimiento tradicional se sigue transmitiendo casi inmutable mediante los materiales escolares convencionales, sobre todo los libros de texto (García Pérez, 2015), por ello hay que considerar la existencia de errores conceptuales transmitidos por estos materiales e incorporados a la cultura escolar (Reyero et al., 2007; Henry, 2010), que coexisten con otro tipo de conocimientos de procedencia diversa y con los que el alumnado aborda el trabajo académico. Por otra parte, los libros de texto son portadores de sesgos valorativos que influyen en la conformación de modelos interpretativos de la realidad (Atienza y Van Dijk, 2010; Travé y Pozuelos, 2008), que arraigan y crecen en los escolares y se consolidan en el profesorado formando sistemas de creencias muy resistentes al cambio (Cañal et al., 2016). En el caso de los ríos estos modelos llevan a concepciones “hidráulicas” y marcadamente mercantilistas como han indicado Antoranz y Herrera en sus trabajos (2003, 2007), en línea con la percepción social tradicional, que considera a los ríos como meros recursos económicos. Creemos que el conocimiento riguroso e integrado del funcionamiento

fluvial favorece el desarrollo de la educación ambiental en la ciudadanía, facilitando la asunción de responsabilidades y cualificando la participación ciudadana en procesos de planificación (Tidball, 2010).

En la construcción de los modelos interpretativos que usan los jóvenes y en la cultura ciudadana, el peso de la información escolar es limitado pero muy importante (García Pérez, 2008), por ello creemos de enorme interés conocer qué tipo de conocimientos se transmiten a través de los libros de texto sobre la presencia de los ríos en la ciudad y las relaciones entre ambas realidades. Las debilidades y sesgos ideológicos señalados en otras investigaciones sobre contenidos de carácter ambiental (Ibarra, 2007; Moreno-Fernández, 2015; Bermúdez, 2016) permiten anticipar que los libros de texto pueden constituir un obstáculo para el cambio de paradigma que exigen unas nuevas relaciones entre la población y el río, por lo que es necesario plantearse la cuestión ¿ayudan los libros de texto a comprender la realidad fluvial de la ciudad? En esta línea el presente artículo resume una investigación cualitativa realizada sobre libros de texto de ciencias naturales y sociales de educación secundaria de uso frecuente en España, con el fin de conocer el tratamiento que se da a los ríos en los contextos urbanos y las relaciones entre río y ciudad.

2. MODELO FLUVIAL DE REFERENCIA

Analizar y valorar las relaciones río-ciudad en los libros de texto exige disponer de un modelo de referencia, entendido como objetivo de conocimiento deseable en un proceso de enseñanza aprendizaje de corte constructivista a cuya consecución deberían contribuir los libros de texto como recursos educativos. Los argumentos de este modelo plantean una determinada perspectiva sobre los ríos y sus interacciones con la ciudad, con un marcado y decidido carácter ideológico, desde la que se seleccionan y analizan los contenidos de los textos. Tres son los ámbitos que alimentan este modelo: fluvial, urbano y didáctico. Para el primero nos situamos en la Nueva Cultura del Agua (Martínez Gil, 2008; Arrojo, 2008), en cuestiones urbanas abrazamos el paradigma de la Ciudad Sostenible y la Ciudad Habitable (Worldwatch Institute, 2016; Franquesa, 2017) y en el ámbito didáctico nos alineamos con los modelos de enseñanza aprendizaje basados en la investigación de problemas socioambientales en el aula (García Pérez, 2014).

En consonancia con el protagonismo de los ríos en la organización y funcionamiento del sistema de ciudades y la necesidad de establecer cambios drásticos en la gestión y uso de los sistemas fluviales, la relación río-ciudad debe ser visible y el río debe tener presencia. Nos referimos a un río como sistema complejo y cambiante, constructor de su cuenca en base al agua y su energía, parte fundamental del ciclo del agua en todas sus fases e interrelaciones, generador de bienes económicos y también ecosistémicos, culturales y espirituales. La explotación de los ríos por las ciudades, principalmente del agua y del espacio, los han llevado a una situación de

deterioro límite que debe ser conocida y valorada desde una perspectiva integrada y sustentable, con el fin de tomar las medidas necesarias que puedan devolverles su máxima naturalidad. El aumento continuado de la demanda de agua y la ocupación del espacio fluvial son dos problemas cruciales que deben acometerse desde la reorganización de la oferta y modelos de ciudad más ajustados a las necesidades de los ríos. Este proceso de cambio exige la coordinación de las ciudades de la cuenca y de cuencas vecinas, la participación activa de la población, la mejora de la legislación a todas las escalas (en esta línea van la directivas europeas) y una estrategia educativa escolar y social que alimente todo el proceso.

El hecho urbano está unido al hecho fluvial, por lo que una ciudad fluvial debe hacer visible su río, reconocerlo como factor económico, pero también como elemento vital, patrimonial y simbólico (Estepa et al., 2011), homenajearlo y mantener o recuperar todos los elementos que le son propios, el agua, los sólidos y demás arrastres, la diversidad biológica, el espacio para la movilidad y el crecimiento, los intercambios hídricos en profundidad y laterales (Pellicer y Ollero, 2004), su capacidad evocadora y lúdica, etc. La ciudad fluvial sostenible y habitable tiene un modelo de consumo y crecimiento con mínima incidencia río arriba y río abajo, reduciendo su huella ecológica en el territorio, sobre todo la hídrica, optimizando el uso del agua y considerándola un bien limitado, no un negocio. Por ello los fenómenos de sequía e inundaciones o los embalses y trasvases deben analizarse desde una perspectiva ecosistémica, valorando diversidad de enfoques y de opciones de crecimiento urbano y económico, incluso de decrecimiento. El modelo de ciudad habitable apuesta por la recuperación estructural y funcional del río, ajusta el planeamiento a las dinámicas fluviales considerando los espacios del río como espacios públicos y aprendizaje e incorporando al paisaje urbano las riberas como elementos naturales de salud, cultura y biodiversidad. Desde el punto de vista social se provocan y favorecen los procesos de participación y toma de decisiones, así como la organización de redes de conocimiento e investigación.

Desde una perspectiva didáctica consideramos el modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación de problemas socioambientales (García Pérez, 2011 y 2014) el más adecuado para construir conocimiento y desarrollar competencias en torno al sistema de relaciones río-ciudad que hemos definido como deseable. La organización de los contenidos escolares no se estructura en asignaturas sino que responde a una selección de problemas relevantes, tanto desde el punto de vista social, ambiental, como por su potencial educativo, en nuestro caso los problemas derivados de la relación ciudad-territorio, el agua y los ríos. En el desarrollo de los contenidos se utilizan los conocimientos anteriores y se elaboran otros nuevos según las necesidades para abordar los problemas seleccionados, en un proceso de indagación colaborativa en el que conceptos, procedimientos, actitudes y emociones se construyen de manera progresiva en base a una secuencia de complejidad y de profundización creciente según los avances y aprendizaje de los alumnos. Los aspectos teóricos y prácticos se entrelazan en un único discurso

en el que tienen cabida los debates, las divergencias, la información procedente de múltiples fuentes tradicionales y emergentes y donde el trabajo de campo sigue teniendo protagonismo. Desde este modelo se pretende capacitar al alumnado para interpretar su entorno de manera crítica y actuar en favor de la resolución de los problemas socioambientales de manera sostenible, proceso en el que el profesorado está inmerso mejorando así sus competencias profesionales.

3. CARACTERÍSTICAS DEL LIBRO DE TEXTO

Los libros son objeto de estudio desde múltiples puntos de vista, tanto en su faceta educativa e ideológica como formal y comercial (Travé y Pozuelos, 2008; Cañal et al., 2016), siendo especialmente fructíferos y numerosos en el campo de la didáctica de las ciencias experimentales y sociales, pero en menor medida sobre problemáticas socioambientales a caballo entre ambas disciplinas como es el caso que nos ocupa.

Los libros de texto siguen siendo los recursos educativos más utilizados (García y Martínez, 2003; Cañal et al., 2016) y configuran la práctica escolar a pesar de la irrupción de las nuevas tecnologías (Braga y Belver, 2016; Fernández y Caballero, 2017). El 81,3 % de los profesores/as reconocen emplearlos bastante o mucho y el 71,9% de los padres los consideran imprescindibles como recurso didáctico, incluso por encima de internet (Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza [ANELE], 2018). El profesorado manifiesta preferencia por los materiales comerciales, desestimando elaboraciones artesanas (Martínez y Rodríguez, 2010) y abandonando cierta tradición docente de confección de materiales. En el curso 2016-17 se vendieron en España 44.133.440 libros texto y otros complementarios de enseñanza no universitaria, llegando a 882 millones de euros en ventas (ANELE, 2018).

Los libros de texto son interpretaciones editoriales del currículum definido por la administración educativa, de este modo son transmisores del currículum, “representan y materializan la cultura y el conocimiento que se consideran necesarios” (Occelli y Valeiras, 2013, p.134), con información muy codificada y cerrada, organizada y segmentada en asignaturas, que en su mayoría responden a estructuras decimonónicas (García Pérez, 2015). Los contenidos que encontramos en los textos, apuntaba Chevallard (1992), son el resultado de una serie de complejas transformaciones y reelaboraciones desde su génesis en el ámbito científico hasta convertirse en información apta para ser enseñada. Por otra parte es paradójico comprobar que “la mayor parte de los libros de texto empleados para enseñar a millones de escolares no han tenido que validar su calidad educativa” (Cañal et al., 2016, p.98).

Algunos autores (Parcerisa, 1996; Fernández, 2017) resaltan el valor del libro de texto como expresión del estado del conocimiento de las disciplinas en cada momento, aunque en el caso del conocimiento hidrológico y del tratamiento de los espacios

fluviales en la ciudad, se reiteran ideas y conceptos ya superados por la comunidad científica, sin incorporar las aportaciones recientes y necesarias para la actualización de los contenidos (Parcerisa, 1996). Otra cuestión son las imprecisiones, escaso rigor o errores que encontramos en los textos y su permanencia en los estudiantes e incluso en el profesorado (Henry, 2010; Cañal et al., 2016).

Los libros de texto suelen transmitir valoraciones sesgadas por lo que carecen de la objetividad necesaria para facilitar una enseñanza crítica y abierta. Según Atienza (2010) las representaciones e interpretaciones de los procesos expresan prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas que perpetúan una determinada manera de ver la realidad. Travé y Pozuelos (2008, p.4) indican al respecto:

“El libro de texto es un producto histórico que reproduce la selección cultural de un grupo social, regula la manera de entender la ciencia y la ideología a través de la enseñanza. A través de él se introduce en el aula un discurso anónimo, ajeno a la vida, narra los acontecimientos desde el nivel experto, autorizado, sin someter sus conocimientos a crítica alguna ni controversia.”

Desde este enfoque se consideran las ausencias de determinados contenidos detectadas en los textos, resultado de decisiones selectivas que priman ciertos discursos sobre otros considerados irrelevantes o inconvenientes y que, según nuestro modelo de referencia de río-ciudad, debieran ocupar un lugar destacado.

La organización de los contenidos en temas, con tiempos definidos para su desarrollo, limita la iniciativa del profesorado y la contextualización a la diversidad de situaciones que ofrece el aula o el alumnado, “sustrayendo al profesor de la responsabilidad de la reflexión y la planificación de sus tareas” (Martínez Bonafé, 2008, p.69). Desde esta perspectiva el libro es una guía que dirige el curso de la enseñanza (Fernández, 2017), supeditando con ello gran parte de los elementos curriculares al criterio editorial. Parcerisa (1996, p.35) señala al respecto:

[...] los libros de texto condicionan de manera importante el tipo de enseñanza que se realiza, ya que muchos enseñantes lo utilizan de manera cerrada, sometiéndose al currículum específico que se refleja en él, tanto en lo referente a contenidos de aprendizaje como a la manera de enseñarlos.

Las ilustraciones son elementos básicos en los textos, tanto por superficie de página ocupada como por su poder de atracción: “Las ilustraciones son elementos insustituibles, que cumplen funciones fundamentales en la estructuración e integración del conocimiento, y no pueden ser consideradas en absoluto elementos menores en relación con el texto al que acompañan” (Reyero et al., 2007, p.293). Otros estudios (Perales 2006; Link-Pérez et al., 2010) señalan importantes deficiencias en el uso de las imágenes en los textos, el predominio de la función decorativa sobre la informativa, la escasa relación con el texto, etiquetas verbales obsoletas, etc., hasta

el punto de dificultar la comprensión de los procesos que intentan explicar, como indican Reyero y Cardak en sus estudios sobre el ciclo del agua (2007, 2010). En este sentido se destaca la coherencia que debe existir entre el lenguaje verbal y el visual ya que “difícilmente se pueden desligar ambas dimensiones (formal-gráfica y semántica) y es imprescindible contemplarlas en su conjunto” (Perales, 2006, p.370).

4. MATERIAL Y MÉTODO

Se han revisado 49 textos de ciencias naturales y sociales de las editoriales más frecuentes, de los últimos 25 años (tabla 1), la mayoría de educación secundaria obligatoria² (82%), otros de educación primaria (12%) y el resto de bachillerato. Un 79,6 % de los textos están editados entre 2007 y 2017, periodo de vigencia de las dos últimas leyes educativas LOE (2006) y LOMCE (2013). Al tratarse de un objeto de estudio interdisciplinar, se han revisado textos de Ciencias de la Naturaleza, Geología-Biología y Geografía e Historia³, seleccionados en base a criterios de accesibilidad en el marco de técnicas no probabilísticas, concretamente la causal o accidental (Bernardo y Calderero, 2000). Este tipo de muestreo, si bien puede adolecer de debilidad, lo consideramos en este caso ampliamente representativo dada la amplitud de la muestra y la situación dominante de las editoriales utilizadas.

El estudio analiza el tratamiento que se da en los libros de texto a los ríos en los contextos urbanos, con el fin de saber en qué medida facilitan o dificultan el conocimiento de la realidad fluvial de la ciudad por parte de los escolares. Es un estudio de carácter cualitativo basado en la revisión y análisis de contenido (Bernardo, 2000; Bisquerra, 2009; Vasilachis, 2006) que en línea con otras investigaciones se detiene en los aspectos didácticos e ideológicos del contenido escolar (Occelli, 2013) así como en la propuesta de actividades (Cintas, 2000) y en la información que aportan las imágenes (Perales, 2006). Todo el proceso metodológico, así como la discusión posterior de los resultados, está mediatizado por el modelo de referencia antes expuesto, en el que se definen las relaciones ciudad-río que consideramos objetivo deseable del proceso de enseñanza aprendizaje y que se fundamenta en la Nueva Cultura del Agua, la sostenibilidad urbana y la enseñanza-aprendizaje basada en la investigación de problemas socioambientales.

No se pretende cuantificar la presencia o reiteración de aspectos fluviales en los textos sino identificar la máxima variedad y diversidad de contenidos y enfoques, con el fin de apoyar con datos empíricos la respuesta a la cuestión planteada al inicio y contrastar la hipótesis de partida que apunta a los textos escolares como obstáculos para un conocimiento crítico, riguroso y complejo de los ríos.

2 La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) corresponde a alumnado de edades comprendidas entre 12 y 16 años, si bien este rango puede ampliarse en circunstancias especiales.

3 Los títulos de los textos corresponden a denominaciones oficiales de las asignaturas en cada nivel y según la legislación educativa a la que correspondan.

Tabla 1. Muestra: número de textos, fecha de edición, nivel educativo y ámbito de conocimientos

	Nivel	LOGSE (1990)	LOCE (2002)	LOE (2006)								LOMCE (2013)				Total	
		... 2002	2003-06	2007	.08	.09	.10	.11	.12	.13	.14	2015	.16	.17	.18		
Educación Primaria: Conocimiento del Medio	3º	1			1												6
	4º	1															
	5º		1			1											
	6º					1											
ESO: Ciencias de la Naturaleza	1º	1		2			2	2					1				19
	2º	1			1				1								
	3º			1			2	2				1	1				
	4º								1								
ESO Ciencias Sociales Geografía e Historia	1º	1					3	2					1				21
	2º						1		1				1	1			
	3º			5			1						1				
	4º	1			2												
BACH.CC.NN	2º	3															3
Totales		9	1	32									7				49
%		18,30%	2%	65,30%								14,30%				100	
		20,40%		79,60%													

Elaboración propia

En una primera fase se realizó una revisión grosera de todos los textos para localizar en cada unidad didáctica los apartados con información de interés, lo que generó una relación inicial, amplia y heterogénea, de variables con todos los contenidos referidos al ámbito del agua, la ciudad, los problemas ambientales, el paisaje o los ecosistemas. Posteriormente se llevó a cabo la reducción y clasificación de estas variables en base a los argumentos fundamentales utilizados para construir el modelo teórico de referencia, coincidentes en gran medida con las dificultades encontradas en otras investigaciones (Antoranz y Martínez, 2003; Peñas y Masip, 2011, Ladrera y Prats 2016). Como resultado se obtuvo una relación más simplificada y operativa de variables que, a modo de categorías, sirvió finalmente para la búsqueda selectiva de la información, su codificación y análisis.

Las categorías utilizadas han sido las siguientes:

- a. Conceptualización de río, elementos considerados en su definición, funciones atribuidas, caracterización física, biológica y social.
- b. Relaciones río-ciudad:
 - b.a. Río como factor de localización urbana, como fuente de recursos, visibilidad del río en la ciudad y su relación mutua.

b.b. Evolución histórica de la relación río-ciudad. Cambios en la morfología urbana.

b.c. Impacto ambiental del funcionamiento urbano sobre los sistemas fluviales, huella hídrica en el territorio.

b.d. Un “problema” especial: crecidas e inundaciones.

c. Actividades y/o técnicas de trabajo que facilitan la enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos o valores.

Definidas las categorías se elaboró una ficha para cada libro de texto con datos de codificación, título, año de edición, nivel, área, editorial y un número de celdillas equivalentes al de categorías para organizar las unidades de información (Bisquerra, 2009). Posteriormente se llevó a cabo una segunda lectura de detalle para la localización, selección y extracción de fragmentos de texto y también de imágenes, que constituirán las unidades para su análisis, fragmentos de información relevantes y relacionados con alguna de las categorías anteriores o con varias de ellas, que se ordenaron en las fichas de cada texto elaboradas al efecto. Por último se hizo un agrupamiento de estas unidades por categorías según la estructura ya indicada, con su código y número de página, facilitando su localización por textos, por años o por categorías (como se recoge en el Anexo I). Además de fragmentos de texto literales e imágenes, también se han considerado unidades de información las ideas centrales de textos más extensos de contenido relevante.

Las imágenes han tenido un papel destacado en el estudio, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, ya que aportan abundante información sobre el conocimiento que se quiere transmitir y las estrategias gráficas para lograrlo (Perales, 2006; Link-Pérez, 2010). Las imágenes se han considerado unidades de información independientes o unidas al texto cuando ambos forman un único mensaje. Para su localización y tratamiento se han digitalizado y almacenado con el mismo código asignado automáticamente por la aplicación fotográfica.

Otro aspecto a tener en cuenta han sido los contenidos o informaciones ausentes en los textos y que consideramos relevantes desde el modelo teórico de referencia y por tanto de interés para conformar un sistema de ideas deseable sobre los ríos en la ciudad. Su discusión se ha incorporado al apartado correspondiente y a las conclusiones, al constituir valoraciones de cierta subjetividad.

5. RESULTADOS

La revisión de los textos en base a las categorías descritas ha aportado unidades de información de diferentes características:

- Referencias textuales explícitas a alguna de las categorías, incluyendo términos definitorios de cada una de ellas como *río*, *inundación*, *agua como*

recurso, asentamiento en ribera, planificación hidrológica, etc.

- Asociación de texto e imágenes con referencias explícitas a alguna categoría.
- Imágenes aisladas con o sin etiqueta verbal o pies de texto complementario.
- Notas elaboradas en base a mensajes implícitos, ideas centrales o síntesis de textos extensos que desarrollan informaciones diversas alusivas a las categorías.

Se han obtenido 283 unidades de información (tabla 2) de las que 111 son ilustraciones, ya sea asociadas a texto o de forma independiente. Los libros que han aportado más información han sido de Geografía e Historia de 1º con el 35% de las unidades, seguido de Geografía de 3º con el 22,6% y Biología de 3º con el 10,6 %. En conjunto, el área de ciencias sociales aporta el 73,5% de las unidades de información, siendo similar el número de libros de las áreas social y natural.

La definición de río acompaña a los escolares de forma intermitente y reiterada durante toda la enseñanza obligatoria, tanto en ciencias naturales como en ciencias sociales, principalmente en 1º y 3º de educación secundaria, donde se han obtenido 21 unidades de información. Al coincidir en áreas diferentes y en el mismo curso, un alumno puede trabajar simultáneamente este concepto en clases distintas. La definición de río se trata en contextos diversos, aparece como protagonista del paisaje, como reservorio de agua en el ciclo del agua y parte de la hidrosfera al inicio de la educación secundaria, y como agente geológico al final de este ciclo educativo. Son, pues, los ámbitos geográfico y más tarde geológico (concretamente geomorfológico) los que acogen la definición de río, generalmente con cuatro características básicas: el agua como componente único, la continuidad y/o permanencia del caudal, la estabilidad del cauce y el hecho de desembocar en otro río, mar o lago.

Otro concepto que configura la idea de río es el de caudal. Su variable cuantitativa diferencia al río del torrente o el arroyo:

“Los ríos son corrientes permanentes de agua que desembocan en el mar o en otros ríos o lagos [...] cuando el caudal es menor o son estacionales hablamos de arroyos o torrentes” (TX9.ESO1N, p.91)⁴

Es frecuente relacionar las variaciones de caudal con las precipitaciones y con ello las estaciones lluviosas con caudales abundantes y las secas con caudales exiguos.

El binomio ciudad-río (categoría b), aparece en todas las editoriales y niveles de enseñanza revisados, tanto en educación primaria como en secundaria, con diferentes perspectivas, niveles de profundidad y rigor. Las relaciones de ciudad con

4 La codificación de los textos revisados indica TX9 (nº de texto) ESO (educación secundaria) 1 (curso) N o S (naturales o sociales).

Tabla 2. Unidades de información por áreas y niveles.

Ilustraciones	Nivel educativo ⇔	ED. PRIM. Conocim. Medio	1º ESO Geología-Biología	2º ESO Ciencias de la Nat.	3º ESO Biología- Geología.	Otros. CC.NN. (4º ESO, 2ºBach. 1º BUP)	1º ESO Geog. e Historia	2º ESO Geog. e Historia	3º ESO Geografía	Otros CC.SS.(4º ESO, 2º Ciclo ESO)	Total unidades de información
	Categorías ⇓										
		6	8	3	7	4	7	4	7	3	49 textos
-	a. Conceptualización de río.	2	4	3	3	-	7	-	2	-	21
44	b.a. Río factor de localización, fuente de recursos.	3	4	-	5	1	25	14	24	5	81
8	b.b. Crecimiento y morfología urbana	2	-	-	1	-	6	6	5	2	22
12	b.c. Impacto ambiental	2	5	-	8	2	17	7	10	7	58
14	b.d. Riesgos. Inundación	2	1	3	5	3	23	-	3	-	40
33	c. Actividades, técnicas de trabajo	4	3	1	8	-	21	2	20	2	61
111	Totales	15	17	7	30	6	99	29	64	16	283
			Textos CCNN: 22 Unids. Información: 60				Textos CCSS: 21 Unids. Información: 208				

Elaboración propia

el río se establecen fundamentalmente en base a su capacidad de abastecimiento, defensa o vía de transporte, haciendo del río un factor determinante para el asentamiento de grupos humanos y desarrollo de ciudades. La importancia de esta relación aparece en los libros de texto de forma explícita en diferentes bloques de contenidos, ya sea en la diferenciación de paisajes rural y urbano, en la génesis de las primeras civilizaciones o en actividades prácticas sobre mapas y fotografías en las que se presenta una ciudad fluvial aunque a veces no se haga mención expresa a esta circunstancia. En esta categoría se agrupan la mayor parte de las unidades de contenido, un 71% del total.

El río como factor de localización urbana aparece en el tercer ciclo de educación primaria y en los primeros cursos de educación secundaria tanto en ciencias sociales como naturales. Los recursos hídricos y las características favorables de la llanura

fluvial se presentan como facilitadores de la vida humana en la mayoría de las unidades:

“Los ríos ofrecen posibilidades de vida y actividad económica (agua potable, regadíos, navegación fluvial), por lo que la población se concentra en sus riberas” (TX33.ESO1S, p.121)

El apoyo de imágenes es aquí muy destacado con el 40% de todas las ilustraciones, incluyendo por igual a ciudades españolas como de otros países:

“Es el lugar concreto donde se instala la ciudad [...] origen como puente, junto a un río como París, Viena o Córdoba [...], como puerto en la desembocadura de un río para comunicar el interior con la costa como Londres, Lisboa, Bilbao...” [el texto se apoya con una imagen de Passau con el pie de foto: *Passau (Alemania) en la confluencia del Danubio con el Inn y el Liz*] (TX37.ESO2S, p.48).

La condición fluvial como factor de localización es argumento central e ineludible en las “primeras civilizaciones”, Egipto y Mesopotamia. En algunas editoriales es también protagonista con el imperio romano, Al-Ándalus o en la creación de los burgos medievales y, más escasamente, en referencias de historia moderna o contemporánea. Se utilizan textos explícitos e ilustraciones que muestran escenas urbanas, ambientes domésticos o actividades económicas diversas con el río como lugar-escenario.

La evolución y transformación de la ciudad aparece bajo distintos epígrafes y títulos de subtemas, ya sea desde una perspectiva histórica o en relación con la explotación de los recursos y transformación del entorno, con los conceptos de cambio y evolución urbana como objetivos. Los textos se acompañan con frecuencia de fotografías o ilustraciones, a modo de secuencia de viñetas que muestran los cambios transcurridos en diferentes épocas. El impacto ambiental de la ciudad sobre los ríos aparece de forma explícita o implícita en la mayoría de los textos de todos los niveles educativos, con destacada presencia de ilustraciones, algunas de enorme interés, que constituyen un tercio de las unidades de contenido en las relaciones ciudad-río (categoría b.c.). Los problemas ambientales se plantean con frecuencia acompañados de soluciones técnicas: contaminación-depuración, escasez-embalses y trasvases, gasto en regadío-sistemas eficientes, inundación-defensas, siendo anecdóticas las soluciones integrales, el cuestionamiento del consumo, el control del crecimiento o la recuperación de espacios fluviales. El agua se presenta generalmente en clave de escasez y sequía: *“Andalucía es una comunidad deficitaria en agua [...], por la escasez de precipitaciones, evaporación por altas temperaturas, contaminación y sobreexplotación de acuíferos”* (TX8.ESO1N, p.118). Las soluciones se centran fundamentalmente en el ahorro doméstico y en la distribución, sin considerar la protección de ríos o acuíferos.

Las crecidas de los ríos y las inundaciones aparecen en los cursos de 3º y 5º de la educación primaria en el área de Conocimiento de Medio, pero es en educación secundaria cuando las referencias son significativas, sobre todo en 1º de Ciencias Sociales y también en Ciencias de la Tierra de bachillerato. La perspectiva mayoritaria es la geográfica, geológica y ambiental, fundamentalmente en relación con *la hidrosfera, las aguas superficiales, el medio físico, las aguas en Europa, España, Andalucía, y el clima*, siendo predominante la presencia en el apartado de *riesgos catastróficos y riesgos climáticos*, contraponiendo los episodios de precipitaciones y desbordamiento de los ríos, siempre trágicos y perversos, a los periodos de estiaje y sequías. Desde la perspectiva histórica se ofrece una visión benefactora al tratar el nacimiento de las grandes civilizaciones, contenido que aparece de forma reiterada en todos los textos de 1º de ESO de Ciencias Sociales junto al concepto de *ciudad fluvial*. La perspectiva urbanística es menos importante aunque aparece en casi todos los niveles educativos.

Respecto a las actividades prácticas y propuestas de trabajo, se han tenido en cuenta solo aquellas que podrían incidir directa y específicamente en la adquisición de destrezas y procedimientos para el conocimiento de los ríos en el ámbito urbano. De esta categoría se ha extraído 61 unidades de información, el 25% del total, considerando la diversidad de planteamientos, la ubicación dentro de las unidades didácticas y el uso de ilustraciones. La mayoría corresponde a 1º y 3º de Ciencias Sociales.

6. DISCUSIÓN

Los ríos forman parte sustancial de los contenidos escolares en educación primaria y secundaria, básicamente desde perspectivas geográfica y geológica, tratando con detalle conceptos hidrográficos y geomorfológicos con apoyo de ilustraciones. Los ríos son presentados en su “espacio natural”, como agentes geológicos, componentes del paisaje, portadores del recurso agua y objeto de explotación, organizadores de territorios agrarios y excepcionalmente como elementos del espacio urbano del que quedan excluidos. Salvo su protagonismo en los temas de “*primeras civilizaciones*”, el río es ajeno a la ciudad, sin embargo siempre está presente el agua, su escasez, la necesidad para el abastecimiento, la justificación de infraestructuras como embalses y trasvases, pero sin que se establezcan claras relaciones entre el agua que se utiliza y el río. El agua es un recurso para uso urbano pero desvinculado del río, un agua ajena a sus fuentes.

6.1. Conceptualización de río, caracterización y funciones

La definición de río es reiterativa a lo largo del tránsito académico y típica pregunta de examen, por ello tiene un importante peso en la cultura escolar y en los

esquemas culturales de la ciudadanía. Las definiciones de río encontradas revelan escaso rigor científico, al no considerar el flujo de nutrientes, la fracción sólida o la evolución del cauce y mucho menos la desaparición por infiltración en formaciones carbonatadas o arenosas litorales. Estas simplificaciones son mantenidas tanto en ciencias naturales como en ciencias sociales a lo largo de los cursos y pueden incidir negativamente en la construcción de la idea de río (Ibarra, 2007; Peñas, 2011), minusvalorando o rechazando la presencia de elementos naturales en los cauces fluviales en la ciudad como cantos rodados, troncos, ramas y hojas. La idea de estabilidad dificulta igualmente la percepción adecuada de los eventuales cambios de caudal o los procesos morfodinámicos propios de los ríos. Es evidente la escasa actualización de los textos respecto de nuevos enfoques habidos en geografía o en hidrogeomorfología y especialmente en gestión hidráulica, aun en las ediciones más modernas de 2016. Por ello siguen siendo vigentes las apreciaciones de Parcerisa (1996, p.39): “los textos escolares no siempre recogen las últimas aportaciones hechas desde la ciencia y continúan repitiendo interpretaciones que ya se consideran obsoletas y superadas por la comunidad científica”.

Los datos obtenidos destacan la relación entre las precipitaciones y el caudal de los ríos, vinculando estaciones lluviosas con ríos caudalosos y estaciones secas con caudales escasos. Sin embargo la realidad es otra, ya que la regulación, el aprovechamiento hidroeléctrico y, sobre todo, el regadío, invierten el régimen de caudales con alteración severa en el ecosistema fluvial, por lo que el caudal que vemos en la ciudad responde a la gestión del agua más que a las precipitaciones (Ollero, 2012). Los textos escolares soslayan esta importante cuestión, omitiendo información relevante e imprescindible para interpretar adecuadamente la realidad fluvial. Desde una perspectiva optimista tendríamos aquí una oportunidad para debatir en el aula los modelos de gestión del agua y los embalses, la influencia del regadío en el tramo fluvial urbano, el impacto de las hidroeléctricas, la regulación de los caudales ecológicos o la escasa consideración que se tiene con los ecosistemas fluviales.

Respecto a las ausencias cabe citar el modelo de río-rambla al no coincidir con la definición predominante, por lo que los escolares del este y sureste español tendrán dificultad en percibir y valorar su espacio fluvial. La ausencia de alusiones a la conectividad lateral y en profundidad, y con ello las relaciones del río con los acuíferos, impide valorar adecuadamente los encauzamientos y canalizaciones. La escasa referencia a la conectividad longitudinal lleva a desconectar el tramo urbano del resto del río, lo que dificulta asumir el impacto ambiental de la ciudad aguas abajo, la construcción del concepto “cuenca” o la necesaria coordinación interurbana para acometer acciones conjuntas. Es generalizada asimismo la ausencia de referencias al río como patrimonio cultural, etnográfico o natural (Estepa et al., 2011; Ibarra, 2007), no solo en unidades didácticas específicas sobre patrimonio que pueden suplirse con materiales didácticos complementarios (Gil y Gómez, 2014), sino también en contenidos de carácter económico, turístico o en alusiones al desarrollo sostenible, por el que apuestan las ciudades que han mejorado sus espacios fluviales.

6.2. Relaciones del río con la ciudad

El aprovechamiento económico del agua determina la relación ciudad-río, siendo anecdótico el lugar del que procede, sea río o acuífero (Ibarra, 2007). El río es fundamentalmente un recurso económico: agua, energía y en menor medida transporte (en España), estando ausentes los bienes y servicios ambientales o ecosistémicos (Bermúdez, 2016).

El papel del río como elemento estructurador del espacio urbano está ausente, a pesar de que el contexto del discurso sea idóneo para destacarlo; algunas referencias en este sentido: el río Zadorra está ausente en la morfología urbana de Vitoria (TX29.ESO1S) o no se hace mención al corredor del Guadalquivir en la expansión urbana en Andalucía (TX35.ESO1S), ni en el caso de un texto que describe la transformación de Córdoba a lo largo de su historia (TX36.ESO2S); en una unidad didáctica sobre paisajes rurales y urbanos españoles se obvian los paisajes fluviales (TX37.ESO2S), igual sucede al hablar de la “diversidad y señas de identidad de las ciudades españolas” donde no aparecen los ríos. La rehabilitación de ciudades y el desarrollo urbano en los siglos XX y XXI no considera las restauraciones fluviales urbanas de los últimos treinta años (TX45.ESO3S).

La evolución de la relación ciudad-río se presenta en los textos desde una doble perspectiva, una histórica, caracterizando el hecho urbano en sucesivas épocas, y otra, geográfica, como proceso de transformación del paisaje, con protagonismo de la ilustración en ambos casos. En contraste con la profusa descripción de los cambios morfológicos, arquitectura, medios de vida, economía, explotación de recursos, etc. de la ciudad, los comentarios sobre los cambios en el entorno fluvial son mínimos aun siendo evidentes en las ilustraciones. Así, los encauzamientos, soterramientos o desplazamientos del cauce fuera de la ciudad, tan frecuentes en las poblaciones fluviales españolas (Pellicer y Ollero, 2004), están ausentes en los contenidos escolares sobre los procesos de transformación urbana. Similar trato tienen las vías de comunicación trazadas en los valles fluviales que causan un importante impacto ambiental además de limitar el acceso desde las ciudades.

Frente a la *sequía* pertinaz y el desequilibrio hídrico se apela constantemente a los embalses y trasvases como solución, ignorándolos al tratar el impacto ambiental de las ciudades, de la agricultura o el impacto del “hombre” sobre el medio. Las obras hidráulicas aparecen en ilustraciones y mapas como si se tratara de un elemento natural más del territorio, en la mayoría de los textos se tratan como actuaciones intrínsecamente buenas sin más reflexión a la hora de tratar el “problema de agua” o “la escasez”.

“El ser humano ha construido muchos embalses y canales para utilizar el agua [...] los embalses se emplean para riego y abastecimiento de pueblos y ciudades... o para regular crecidas y evitar inundaciones, también para producir energía eléctrica. [...] en España el abastecimiento de agua ha sido siempre un problema y se ha intentado solucionar con grandes trasvases. [...]El PHN pretende utilizar el agua de los ríos

del norte para paliar la escasez que hay en el sur donde el crecimiento urbano y el aumento de regadíos ha disparado el consumo” (TX49.ESO4S. p.40).

Se refuerza la idea de corregir los “déficits estructurales, llevando agua de las cuencas a las que les sobra agua y que sin aprovechar tiran al mar, a las cuencas deficitarias que padecen sed”, reduciendo así la gestión a una simple cuestión de “fontanería hidráulica” (Antoranz, 2003, p.386) gobernada por la presión de la demanda. Es necesario plantear a los alumnos las contradicciones del discurso de escasez, sequía y desequilibrio, apoyado con frecuencia de imágenes angustiosas, con el caudal extraordinario que suelen llevar los ríos en verano para el riego de campos de algodón y maíz o las numerosas urbanizaciones con piscinas y césped.

Es notoria la escasa presencia de las agresiones urbanísticas a los ríos, la ocupación del territorio fluvial, la segunda residencia o el aumento constante de la demanda de la agricultura, así como la ausencia de crítica a los modelos de desarrollo, de ciudad o del modelo económico. Serían deseables más soluciones como “[...] limitar los asentamientos urbanos en zonas deficitarias de agua” (TX22.ESO3N), o análisis del tipo “España es un país con un elevado consumo de agua [...] España gasta tanta agua como Alemania que casi duplica nuestra población. El consumo urbano y las actividades de ocio agravan la situación como es el caso de las nuevas urbanizaciones y los campos de golf en la costa mediterránea” (TX42.ESO3S, p.196). En esta línea, parece intencionado atribuir responsabilidades a la ciudadanía y reclamar un buen uso doméstico como medida, a veces la única, de ahorro y buena gestión. Sin embargo el consumo doméstico supone sólo un 12% y sigue reduciéndose en los últimos años, mientras el agrícola es un 82% y aumenta permanentemente.

Las referencias obtenidas de los textos evidencian de manera mayoritaria juicios y opiniones sobre las inundaciones que, lejos de las posturas de la geografía y el urbanismo actuales, alimentan concepciones cargadas de aversión construidas desde una visión antropocéntrica del funcionamiento de los ríos, realizando la visión catastrofista y pernicioso sobre propiedades, personas y la actividad económica. Solo en el marco de las primeras civilizaciones (Egipto o Mesopotamia) las inundaciones son beneficiosas para el desarrollo de la ciudad. En textos de reciente publicación aparecen unidades de información que se refieren a las crecidas e inundaciones como episodios de la dinámica natural, con mención a los conceptos de llanura de inundación y exposición al riesgo, así como medidas de planificación urbanística y ordenación urbana. Sin embargo no hay referencias a los sistemas y redes de alerta ni a la capacidad de previsión y gestión de las crecidas. Los datos recogidos señalan a las precipitaciones como causa única y directa de las inundaciones, sin abordar otras cuestiones como la ocupación del espacio fluvial por la ciudad, la disminución de la infiltración o las canalizaciones; tampoco se trata la falta de libertad del río por motas, muros o bóvedas. Las soluciones basadas en la restauración fluvial, recuperación de espacios fluviales u otras medidas urbanísticas son anecdóticas, prevaleciendo las de carácter hidráulico y estructural.

El tratamiento de las inundaciones en los textos escolares también contribuye a construir la idea de río, sus funciones, necesidades y las relaciones con la ciudad, por ello es muy importante la valoración que se dé a estos eventos y cómo se presenten al alumnado. Es muy probable que el contacto más directo y consciente de la población que vive en una ciudad fluvial con su río sea a través de una crecida, dándose la oportunidad de tomar conciencia de su existencia, de su vitalidad, su fuerza y su capacidad para modificar el entorno. Los datos obtenidos para esta categoría (b.d.) no ayudan a interpretar las crecidas desde la complejidad ni a analizar críticamente el hecho fluvial en relación con la ciudad, lo que dificulta la consideración de medidas de carácter integral, de ordenación de territorio y participación ciudadana, restauración de los espacios fluviales, etc.

Sobre estas importantes cuestiones, la Unión Europea ha aprobado dos directivas fundamentales: Marco del Agua (2000/60/CE) y sobre Riesgo de Inundaciones (2007/60/CE), pero no aparecen en ningún texto aunque sí se trata el papel de la UE en otros ámbitos (Ladrera, 2016). Asimismo destaca la exigua presencia de los Planes Hidrológicos como instrumentos de planificación y las Cuencas Hidrográficas como unidad geográfica de gestión.

Los resultados ponen de manifiesto el protagonismo de las ilustraciones en el tratamiento de los ríos y sus relaciones con la ciudad, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, con calidad gráfica aceptable y elevado potencial didáctico, sin embargo su aprovechamiento es escaso y aparecen con frecuencia desconectadas de los textos donde se insertan (Braga y Belver, 2016; Ocelli, 2013). Esta situación es notoria en las unidades didácticas sobre transformación del paisaje, incidencia del funcionamiento urbano en el territorio o evolución histórica de la ciudad, donde numerosas ilustraciones de contextos urbano-fluviales quedan huérfanas de discurso que las rentabilice, perdiéndose excelentes oportunidades para el análisis de la realidad fluvial de la ciudad en base a estas imágenes ya que el profesorado sigue mayoritariamente las indicaciones del texto así como las actividades que este propone (Cañal et al., 2016).

6.3. Actividades y técnicas de trabajo

El interés por las actividades prácticas en los libros de texto es escaso (García y Martínez, 2003), lo que resulta paradójico en las enseñanzas del medio ambiente ya que es una de sus características principales (Cintas, 2000; Mateos, 2008). En la muestra revisada predominan los ejercicios de repaso con solución en el texto, frente a las actividades abiertas, de taller, laboratorio o de campo, y cuando estas existen están dirigidas a ámbitos fluviales naturales o rurales, generalmente protegidos (Cuello, 2010). La presencia de actividades sobre aspectos ambientales de los ríos en la ciudad es insignificante, exceptuando los ejercicios tradicionales sobre mapas, análisis de prensa o interpretación de imágenes que utilizan un contexto urbano para su desarrollo. La información necesaria para realizar las actividades está

mayoritariamente en el propio texto y, en menor medida, en la red, en detrimento de la obtenida mediante salidas al entorno, cada vez más escasas y para las que el profesorado tiene pocas referencias metodológicas, reduciéndose enormemente el abanico de actividades atractivas para el alumnado.

El discurso de la mayoría de las actividades refuerza las posiciones del texto, sobre todo cuando son posibles diferentes enfoques, sin ofrecer alternativas o divergencias, predominando los aspectos descriptivos sobre los valorativos, analíticos o discusivos. Los enunciados fijan la situación de partida sin que esta forme parte de la discusión: “*se quiere construir un pueblo turístico [...] busca opciones para el suministro de agua*” (TX35.ESO1S); o plantea la valoración de un trasvase de agua después de destacar el desequilibrio entre cuencas y el concepto de *aguas sobrantes* (TX42.ESO3S).

La mayoría de las editoriales incluyen al final de la unidad didáctica un apartado de actividades complementarias, trabajos prácticos, experimentos, etc., con denominaciones como *taller de geografía*, *desarrolla tus competencias* o *para saber más*. Estas propuestas suelen ser mucho más interesantes y útiles que las incluidas en el texto de la unidad, de manera que la mayoría de las actividades registradas que pudieran contribuir al mejor conocimiento de la realidad fluvial de la ciudad se localizan en estos apartados; ejemplos de ello son una actividad que propone el debate sobre la construcción de embalses (TX45.ESO3S), otra sobre participación ciudadana en el planeamiento urbano a través del análisis de prensa (TX29.ESO1S), o el muestreo e identificación de macroinvertebrados a partir de una salida urbana (TX18.ESO3N). En cualquier caso, el profesorado confiesa no tener tiempo para este tipo de propuestas al dar prioridad al texto informativo de la unidad y sus ejercicios, ya que prima el aprendizaje de conceptos sobre procedimientos o valores (Hernández, 2015), aunque en la mayoría de los casos se trate de informaciones de bajo nivel de elaboración conceptual.

7. CONCLUSIONES

Una visión general y secuenciada de los textos revisados en este estudio ofrece un mosaico multifocal del río de difícil integración. Se podría decir que hay un río *geológico*, básicamente erosivo, que participa en un ciclo que talla la tierra y conforma paisajes. Un río *geográfico* que forma parte del ciclo del agua a modo de contenedor aislado, como pieza de un dibujo standard que intenta explicar un proceso complejo y que con frecuencia encierra errores conceptuales relevantes; es una línea azul en los mapas, sinuosa, interrumpida por presas, acompañada de términos como vertiente, cauce, meandro, delta, etc., y navegable en Europa. Un río *riesgo natural*, agresivo, que se desborda generando catástrofes como consecuencia de un clima caprichoso y al que hay que someter con obras de infraestructura. Un río *ecosistema* con seres vivos a los que hay que cuidar solo en los espacios protegidos. Un río *histórico*

que siglos atrás favoreció el desarrollo de civilizaciones exóticas. Pero sobre todo los textos resaltan un río *económico*, portador de un recurso natural escaso, mal repartido y disputado (Antoranz, 2006), que riega cultivos y mueve turbinas y por tanto crea riqueza, desarrollo, crecimiento, y que no debe desperdiciarse tirándolo al mar; la construcción de infraestructuras asegura que el recurso se distribuya y satisfaga todas las demandas en constante crecimiento.

Esta fragmentación conceptual y discursiva supone un obstáculo para la construcción de un esquema de ideas coherente y complejo sobre el río, generando por el contrario un puzzle heterogéneo sin orden interno con el que es imposible interpretar la realidad fluvial en su globalidad.

La información existente en los textos sobre el funcionamiento del sistema fluvial, sus relaciones con la ciudad, aspectos como la sequía o inundaciones, las medidas y los modelos alternativos de gestión hidrológica, etc., es insuficiente, poco rigurosa y sesgada (Herrera, 2007), a pesar del cambio de paradigma acaecido en el último cuarto de siglo. En este sentido, los libros de texto deberían mejorar sustancialmente el tratamiento de las cuestiones relativas al agua y los ríos, facilitando la construcción de esquemas de conocimiento más útiles y con mejor armazón tecnocientífico para comprender los problemas actuales (Ibarra, 2007) y contrarrestar los valores establecidos (Bonotto, 2010). A pesar de encontrar aspectos positivos en algunos de los textos revisados, es evidente su escasa actualización para contribuir a la mejora del aprendizaje de cuestiones ambientales, siendo necesario incorporar nuevas perspectivas procedentes tanto del ámbito social como del académico y técnico. Es incomprensible la invisibilidad del hecho fluvial en la ciudad cuando la realidad es la contraria, obviando los problemas que esta plantea y excluyendo a la ciudadanía de las competencias necesarias para afrontarlos. Es inaceptable la ausencia de las directivas europeas que determinan las nuevas orientaciones en temas de agua, o que pasen desapercibidas las intervenciones en la mejora de los espacios fluviales urbanos que se vienen realizando en España en los últimos cuarenta años, o que se omita la actividad de los movimientos sociales y académicos en favor de la recuperación de los ríos y el desarrollo de una nueva cultura del agua.

En definitiva, según los datos manejados en este estudio, los libros de texto de educación secundaria no facilitan la construcción de un modelo interpretativo del río en el contexto urbano, están lejos de ofrecer los medios necesarios para poder tomar conciencia de la realidad fluvial de la ciudad, debiendo hacer una reformulación y actualización de sus contenidos y contribuir así a un mejor conocimiento de los ríos en la ciudad.

8. BIBLIOGRAFÍA

ANELE (2018). *El Libro educativo en España, curso 2017-2018*. Madrid: Asociación Nacional de Editores de Libros y material de enseñanza. Disponible en: <https://anele.org/sala-de-prensa/informes/> (última consulta 14.07.2018).

- Antoranz, Antonia y Martínez, Javier (2003). El agua y el sistema educativo español. En Del Moral, Leandro; Arrojo, Pedro (Coord.), *La directiva marco del agua: realidades y futuros*, (pp. 385-424). Zaragoza: Fundación Nueva Cultura del Agua.
- Arrojo, Pedro (2008). *La nueva cultura del agua del siglo XXI*. Sociedad Estatal Zaragoza: Expoagua 2008. Disponible en: https://www.zaragoza.es/contenidos/medioambiente/cajaAzul/palabras/Arrojo_ES.pdf (última consulta 12.10.2018).
- Atienza, Encarna y Van Dijk, Teun (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de ciencias sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106. Disponible en: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/23844> (última consulta 12.10.2018).
- Bermúdez, Gonzalo; De Longhi, Ana y Gavidia, Valentín (2016). El tratamiento de los bienes y servicios que aporta la biodiversidad en manuales de la educación secundaria española: un estudio epistemológico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), 527-543. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10498/18495> (última consulta 12.10.2018).
- Bernardo, José y Calderero, José (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Bisquerra, Rafael (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 2ª ed.
- Bonotto, Dalva y Semprebone, Angela (2010). Educação ambiental e educação em valores em livros didáticos de ciências naturais. *Ciência y Educação (Bauru)*, 16(1) 131-148. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=pt (última consulta 25.11.2018).
- Braga, Gloria y Belver, José (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/45688> (última consulta 25.11.2018).
- Cañal, Pedro et al (coord.) (2016). *La enseñanza sobre el medio natural y social. Investigaciones y experiencias*. Sevilla: Díada.
- Cardak, O. (2009). Science students' misconceptions of the water cycle according to their drawings. *Journal of Applied Sciences*, 9(5), pp. 865-873. Disponible en <https://scialert.net/fulltextmobile/?doi=jas.2009.865.873> (última consulta 15.04.2019)
- Chevallard, Yves (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cintas, Rosa (2000). Actividades de enseñanza y libros de texto. *Investigación en la Escuela*, 40, 97-106. Sevilla: Díada.
- Cuello, Agustín (2010). Los tramos fluviales urbanos como ámbitos de aprendizaje. Una valoración de su potencial educativo y los obstáculos que plantea su utilización. En Junyent Pubill, Mercè y Cano Muñoz, Luis (Coord.), *Investigar para avanzar en educación ambiental* (p. 63-84). Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.

- Cuello, Agustín (2018). Las inundaciones del invierno 2009-2010 en la prensa, un recurso educativo para las ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales REIDICS*, 2, 70-87. Disponible en: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/3039> (última consulta 18.10.2017).
- Estepa, Jesús et al. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-588. Disponible en: https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2011/re355/re355_24.html (última consulta 06.07.2018).
- Fernández, Pilar y Caballero, Presentación (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.229641> (última consulta 21.07.2018).
- Franquesa, Teresa (2017). *Sobre educación ambiental urbana. Una visión desde Barcelona*. En Diputació de Barcelona (Ed.), *Educació ambiental. D'on venim? Cap a on anem?* (pp. 65-85). Barcelona: Diputació de Barcelona.
- García, Susana y Martínez, Cristina (2003). Análisis del trabajo práctico en textos escolares de primaria y secundaria. *Enseñanza de las ciencias*, número extra, 5-16.
- García Pérez, Francisco F. (2011). Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. *Anekumene. Revista virtual. Geografía, cultura y educación*, 1(2), 6-21. Disponible en: <http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/24/23> (última consulta 21.07.2018).
- García Pérez, Francisco F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En Pagés, Joan y Santisteban, Antoni, *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (vol. 1, p. 119-126). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- García Pérez, Francisco F. (2015). Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo. En VV. AA., *Más allá de lo posible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI* (pp. 145-172). Tafalla: Txalaparta.
- Gil Meseguer, E.; Gómez Espín, J.M^a. (2014): La senda del agua. Itinerarios didácticos para la enseñanza activa de la Geografía en educación Primaria, Secundaria y Universidad. En Martínez, R. y Tonda-Monllor, E. *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la Educación Geográfica. Tomo II* pp. 219-228 Universidad de Córdoba. Grupo de Didáctica de la AGE.
- Worldwatch Institute (ed.) (2016). *Ciudades sostenibles. Del sueño a la acción*. Barcelona: FUEM - Icaria.
- Henry King, Chris (2010). An analysis of misconceptions in science textbooks: Earth science in England and Wales. *International Journal of Science Education*, 32(5), 565-601.

- Hernández, Ana M^a et al. (2015). *Valores y enfoques ambientales de la enseñanza secundaria obligatoria a través de los libros de texto*. Alcalá de Henares: Cátedra de Ética Ambiental FTPGB-UAH.
- Herrera, Yayo (2007). El currículum oculto antiecológico de los libros de texto. *Ambienta*, 69, 33-40.
- Ibarra, Julia (2007). Nuevos contenidos educativos sobre el agua y los ríos desde una perspectiva CTS. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(3), 714-728. Disponible en: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART13_Vol6_N3.pdf (última consulta 21.03.2017).
- Ladrera, Rubén y Prat, Narcís (2016). Las políticas europeas y el consenso científico en materia de gestión y conservación de aguas no llegan a la escuela. En Fundación Nueva Cultura del Agua (ed.), *IX Congrés Ibèric de Gestió i Planificació de l'Aigua* (pp. 637-648). Valencia: Universidad de Valencia.
- Link-Pérez, Melanie et al. (2010). What's in a Name: Differential labelling of plant and animal photographs in two nationally syndicated elementary science textbook series. *International Journal of Science Education*, 32(9), 1227-1242.
- Marcén, Carmelo y Cuadrat, José M^a (2012). Argumentos educativos para enseñar-aprender el agua en enseñanza obligatoria. *Serie Geográfica*, 18, 65-75. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10017/13361> (última consulta 14.04.2018).
- Martínez Bonafé, Jaume (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. RASE. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 62-73.
- Martínez Gil, Javier (2008). Una Nueva Cultura del Agua en un mundo en crisis. . *Jornadas "El agua derecho humano y raíz de conflictos"* (pp. 549-564). Zaragoza: Fundación Seminario de Investigación para la Paz.
- Martínez, Jaume y Rodríguez, Jesús (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En Gimeno, José, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-269). Madrid: Morata.
- Moreno-Fernández, Olga (2015). Problemáticas socioambientales desde un enfoque de ciudadanía planetaria en las aulas. *Revista de Humanidades*, 24, 169-192.
- Ocelli, Maricel y Valeiras, Nora (2013). Science Textbooks as Research Objects: A Bibliographic Review. *Enseñanza de las Ciencias*, 31(2), 133-152.
- Ollero, Alfredo (2012). Territorios fluviales sostenibles. Documento de presentación ppt. En *Iraungarritasunari buruzko III*. Campus de Álava, 27 y 28 de marzo. Universidad del País Vasco. Disponible en: <http://docplayer.es/39774157-Territorios-fluviales-sostenibles.html> (última consulta 13.07.2017).
- Parcerisa, Artur (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Pellicer, Francisco y Ollero, Alfredo (2004). EL agua y la ciudad. Uno de los principales retos de la humanidad en el siglo XXI. *Boletín de la A.G.E.*, 37, 3-13.

- Peñas, Víctor y Masip, Inés (2011). *¡Destejiendo tópicos del agua!* Vitòria-Gasteiz: Fundación Tomás y Valiente.
- Reyero, Carmen et al. (2007). Las ilustraciones del ciclo del agua en los textos de Educación Primaria. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 15(3), 287-294.
- Tidball, K. G., y Krasny, M. E. (2010). Urban environmental education from a social-ecological perspective: Conceptual framework for civic ecology education. *Cities and the Environment (CATE)*, 3(1), art.11
- Travé, Gabriel y Pozuelos, Francisco (2008). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación. *Investigación en la Escuela*, 65, 3-10.
- Vasilachis, Irene (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis, Irene (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.

Lo torcido ante todo lo recto: diálogo con Werner Hamacher

Zoltán Kulcsár-Szabó

Universidad Eötvös Loránd de Budapest - ELTE (Hungría)

Tamás Lénárt

Universidad Eötvös Loránd de Budapest - ELTE (Hungría)

Werner Hamacher (†)

The European Graduate School / EGS (Suiza)

Lo torcido ante todo lo recto: diálogo con Werner Hamacher¹

The twisted before everything straight: dialogue with Werner Hamacher²

Zoltán Kulcsár-Szabó

Universidad Eötvös Loránd de Budapest - ELTE (Hungría)

kulcsar-szabo.zoltan@btk.elte.hu

Tamás Lénárt

Universidad Eötvös Loránd de Budapest - ELTE (Hungría)

lenart.tamas@btk.elte.hu

Werner Hamacher (†)

The European Graduate School / EGS (Suiza)

Fecha de recepción: 31 de enero de 2018

Fecha de aceptación: 20 de junio de 2019

Resumen

Entrevista realizada por Zoltán Kulcsár-Szabó y Tamás Lénárt a Werner Hamacher en marzo de 2012 en Budapest, en la que este autor desgana algunas de sus posiciones sobre la justicia lingüística. Se trata de una aportación en el ámbito de la teoría de la literatura, analizada desde un enfoque filosófico. El texto que aquí se presenta es la traducción de dicha entrevista al castellano y ha sido realizada por Niklas Bornhauser.

Palabras clave: Werner Hamacher (1948-2017); Justicia lingüística; Literatura y Filosofía; El derecho a tener derechos.

Abstract

Interview conducted by Zoltán Kulcsár-Szabó and Tamás Lénárt to Werner Hamacher in March 2012 in Budapest, in which this author describes some of his positions on linguistic justice. It is a contribution in the field of literature theory, analyzed from a philosophical approach. The text presented here is the translation of said interview into Spanish and has been done by Niklas Bornhauser.

Keywords: Werner Hamacher (1948-2017); Language as Justice; Literature and Philosophy; The right to have rights.

1 La presente traducción ha sido elaborada en el marco del proyecto Fondecyt Regular N°1171146: “Lengua, traducción, pensamiento: Hegel- Freud-Hamacher”, por Niklas Bornhauser de la Universidad Andrés Bello (Chile), correo-e: niklas.bornhauser@gmail.com

2 Entrevista inicialmente publicada en alemán como: Hamacher, Werner (2014). Das Krumme vor jedem Geraden. In: Kulcsár-Szabó, Z. und Lörincz, C. (eds.), *Signaturen des Geschehens* (21-36). Bielefeld: Transcript Verlag, pp. 21-36. DOI: 10.14361/transcript.9783839426067.21

Profesor Hamacher, Usted ha impartido cuatro conferencias sobre seis aspectos diferentes del tema “Justicia de lenguaje” en la Universidad Eötvös-Loránd de Budapest. ¿Qué camino conduce desde el concepto del “comprender”, acaso en su libro “Comprender detraído” [Entferntes Verstehen] (1998), hacia la problemática de la “justicia lingüística”, tratada en sus conferencias de Budapest?

Comprender detraído y ya el libro anterior sobre Hegel, *pleroma*, son investigaciones acerca del comprender como acontecimiento [*Geschehen*] lingüístico. *Hermeneuein* en griego significa <comunicar>, <deponer>, <dar a entender>, <llevar a la comprensibilidad> o, también, simplemente <decir>. El libro inspirado en Hegel y *Comprender detraído*³ tratan de la estructura de ese comunicar, de sus implicaciones y fronteras, y no acaso de una metodología de procedimientos exegéticos. Sólo hay comprender en el horizonte de la lengua, y más exactamente: *en* el horizonte de una lengua respectiva y, por consiguiente, ahí donde ella toca a otra lengua o a algo otro de una lengua. Por ende, sólo hay comprender ahí donde esta comprensibilidad toca a su extremo y, en lugar de probar ser un asegurado inventario que se dispone [*Bestand*], está puesto en juego, en principio, en todas sus determinantes. Quién comprende, se aparta de las rutinas del comprender –de lo <comprensible-de-suyo>, de sí mismo y de la lengua de ese sí mismo– e ingresa a un campo, que no pertenece a uno ni a aquello que se busca comprender. Uno migra [*zieht*] hacia una tierra de nadie, adopta [*bezieht*] una posición tercera, incalculable, impredecible, que yace fuera de sí mismo y, no obstante, no ofrece garantía alguna que incluya aquella de lo otro. Esta tercera posición, claro está que no tética y no sintética, esta ex–posición es aquella de la lengua en la detracción [*Entfernung*] de ella misma. Lengua, es lejanía de sí mismo. Y así el comprender.

Este es uno de los motivos de los cuales reza la primera proposición de este libro: *El comprender quiere ser comprendido*. Comprender no se comprende [*versteh*] <por sí mismo>; siempre está en vísperas [*steht bevor*]. Por lo tanto, uno no tan sólo ha de <entender de ello> [*darauf verstehen*], estar en condiciones de y ser capaz de ello en el sentido de la *techné* y de un *know how*; el mismo comprender en cada caso ha de ser traído a la comprensión en la distancia consigo, desrutinizado, como un comprender detraído de sí. Estas dos modalidades relacionales en todo comprender se compenetran lúdicamente [*spielen ineinander*] en todo comprender, pero permanecen irreducibles una a la otra, porque el *know how*, la destreza [*Fertigkeit*]

3 Hasta la fecha existen versiones de *pleroma* en alemán (como prefacio de la edición crítica de G.W.F. Hegel: *Der Geist des Christentums – Schriften 1796-1800, mit einer Monographie: pleroma – zu Genese und Struktur einer dialektischen Hermeneutik bei Hegel* (p. 7-333), Fráncfort, Berlín, Viena: Ullstein 1978), francés (*pleroma – dialecture* de Hegel; traducido por Marc Froment-Meurice, París: Editions Galilée, 1996) e inglés (*Premises – Essays on Philosophy and Literature from Kant to Celan*; traducido por Peter Fenves), Harvard: Harvard University Press 1996; Stanford (California): Stanford University Press 1999.). *Entferntes Verstehen* ha sido traducido y publicado por Metales Pesados (Chile, 2018) como *Comprender detraído. Estudios acerca de filosofía y literatura, de Kant a Celan*.

técnica en el acontecer del comprender siempre se suspenderá [*aussetzen*] de nuevo y siempre se pondrá hacia afuera [*hinaus-setzen*], y tan sólo en tanto algo inacabado [*Unfertiges*] e inconcluso [*Unabgeschlossen*] será capaz de volverse hacia lo otro y de traerlo hacia la comprensibilidad. En la tradición de la interpretación del comprender esta volverse hacia una y otra vez ha sido entendida [*begriffen*] como acto intencional que alarga el paso [*ausgreift*] hacia a lo otro, que *quiere* comprender eso otro y, ante cualquier otredad, quiere comprenderse a sí mismo y se *quiere*. Comprender *quiere* ser comprendido -: pero, si es una operación que es dirigida por la voluntad (*Willen*), que está dirigida hacia un objeto determinado *a priori* o una meta presupuesta, entonces todos aquellos trazos de la lengua y de los actos del comprender que son independientes de la voluntad, a saber, aquellos que siguen a una tendencia involuntaria, un afecto [*Zuwendung*] sorprendente, inconsciente o al azar, serán ignorados, marginalizados o incluso eliminados. Si uno quisiera eliminar estos elementos de la lengua, que son designados como contingentes, entonces, habría que eliminar de la lengua todo aquello que es necesario, para hacer de ella una operación más que meramente mecánica. La reducción a las intenciones es una reducción a programas, prescripciones, normas, reglas – y, por consiguiente, una reducción tan sólo al saber de lo ya consabido, para cuya experiencia no se requiere comprender alguno. La reducción del comprender a un procedimiento dirigido por intenciones gestiona la eliminación del comprender. De él han sido suprimidos todos aquellos elementos que tan sólo *dejan ser* que algo se ofrezca al comprender, que tan solo *viran hacia* al comprender y tan solo *hacen llegar lúdicamente* posibilidades del comprender – así como posibilidades del intencionar, del aspirar hacia y del pretender–, sin ya querer estas mismas posibilidades, sin pretender el pretender. Recién aquella admisión [*Zulassung*], aquella subvención [*Zuwendung*] y aquel pase [*Zuspiel*] permiten que sea reconocido más que lo ya conocido, que sea comprendido más que lo ya comprendido y que sea comprendido en tanto algo distinto en su otredad y de tal modo siquiera sea comprendido en sentido enfático. Esta admisión, este pase, esta subvención de lo otro, por ende, pertenece a las implicancias necesarias incluso de la misma intención, en la medida en que en cada caso primeramente ha de estar abierta hacia lo otro, para poder lo pretender. Las intenciones han de estar ya coestructuradas por aquel(lo) otro hacia lo cual se dirigen; ya han de estar indeterminadas por la indeterminación de lo otro para poder ensayar en sus determinaciones; han de ser abiertas en cuanto a intenciones, con tal de poder ser y seguir siendo intenciones. Comprender [*Verstehen*] es, en todo sentido, un originarse [*Ent-stehen*]. Es abandono [*Verlassen*] de una posición [*Stand*] y comienzo de algo nuevo, de lo que *a priori* no se deja decir si pertenece al ámbito de lo constatable.

Entonces, si bien no es que la voluntad no tenga participación en ello, comprender no pertenece a aquellas operaciones fundamentales que son determinadas sin excepción por la voluntad, ni siquiera a aquellas que están determinadas intencionalmente. De manera que es más que dudoso si con ello siquiera se trata de un fenómeno, que, en sentido estricto, pueda ser abordado, lengua mediante [*angesprochen*], como

“operación”, como “acto” o “acción”. En cuanto abandonamos el horizonte de la intencionalidad o siquiera tocamos su frontera más exterior, caducan intenciones y programas, y está perdida toda clase de determinación proveniente de una instancia egológicamente estructurada. Pero tan sólo si uno sale afuera del cálculo de lo meramente comprensible, de lo que puede ser sabido y querido, tan sólo entonces algo así como comprender es posible, tan sólo entonces deviene acontecer, tan sólo entonces es <praxis> – una praxis, claro está, de la autoinsuficiencia, no de la autoconstitución autárquica. Por ende, tan sólo se puede comprender en el sentido empático aquello que es incomprensible y que hace que hasta el comprender se vuelva incomprensible.

Cualquier otra cosa es tautología. En Gadamer se encuentra la siguiente proposición: Ser, que puede ser comprendido, es lenguaje. Esto ha sido llamado, creo que fue Habermas, como urbanización de la provincia heideggeriana. De hecho, es a lo más un intento malogrado de regular la naturaleza salvaje [*Wildnis*] heideggeriana. Si algo ha de aprenderse de Heidegger, es que Ser es sustracción de Ser, que esta sustracción es estructural, inderivable e insuspendible, y que es virulento por dondequiera en el acontecer de aquello que llamamos tiempo histórico, espacio y lengua. Comprendemos Ser –esto quiere decir: el acontecer de nuestra existencia– en cada caso tan sólo bajo la condición que las condiciones de nuestro comprender ya se nos han escurrido de las manos, por ende, tan sólo bajo condiciones insuficientes, por ende, tan sólo bajo condiciones de la incomprensibilidad. Ser, que puede ser comprendido, es, ontológicamente denominado de manera apropiada, lo ente [*Seiendes*] -: un estado de cosas apaciguado [*stillgestellt*], domesticado, racional o míticamente controlado. Y la lengua, que puede ser comprendida, es información, inventario de conocimiento, de saber, objeto de elaboraciones y reproducciones técnicas. O sea, en este estado ella es justamente no lo que acontece, justamente no lo que se sustrae en su acontecer, justamente no aquello en lo que algo se muestra en su sustracción: ella no es lengua – pero es de ella de la que debía hablarse. La proposición de Gadamer y la hermenéutica construida sobre ella, así como los proyectos de una teoría de la acción racional-comunicativa, que recurren a ella, operan, entonces, con un concepto de lengua que ha sufrido el recorte de su dimensión acontecimental. Por lo tanto, uno tan sólo puede constatar con sobriedad que lo que ellas ofrecen son programas tecnológicos de reducción del *status quo*, pero ningún análisis, que pueda ser tomado en serio filosóficamente, de ese status, de sus estructuras cognitivas, de su génesis y de sus potenciales de cambio. Desde un punto de vista analítico, son inservibles; dicho con un concepto antiguo, pero en este caso aún acertado, son simple y sencillamente ideologías; contrailustración racionalizada; redoblamiento apologético de lo que de todos modos ya es. Ellas tan sólo conocen una lengua tautológica y, detrás de sus barras [*Stäbe*], no conocen mundo alguno. Wittgenstein, mal leído y desmentido por otros motivos que Heidegger, hizo evidente que las constantes lógicas, que subyacen a nuestras proposiciones enunciativas concretas, son constantes tautológicas y, salvo a ellas mismas, no dicen nada. Recién quien las

deja descansar como están, puede volverse hacia un mundo, donde el no poder decir nada *sobre* él abre la posibilidad de comportarse libremente -libre de constantes- hacia él. La relación ética hacia la lengua y el mundo comienza con la suspensión de una lengua *suisuficiente*; la lengua como acontecer comienza con el despedirse de la lengua como una constante de la comprensibilidad. Si algo puede ser comprendido, entonces solamente *desde* su incomprensibilidad y solamente de manera tal que hasta este comprender mismo se torna incomprensible en ello.

Las implicaciones de estas paradojas del comprender son innumerables. La más inminente dice que el comprender no puede ser regulado a través de métodos ni asegurado por habituales históricas. Ambas, en el mejor de los casos, pueden ser instrucciones y ejercicios para el despertar de la atención –y de la atención aún a la misma economía de la atención. Lo que se mueve en el radio de acción de la lengua –y tan sólo en su radio de acción hay algo así como comprender– lisa y llanamente nunca puede ser llevado bajo la totalidad de las regulaciones [*Regularien*], normas y prescripciones. Porque para esto las regulaciones de sí mismo tendrían que ser comprendidos en tanto regulaciones de algo distinto a ellas mismas, deberían ser aprehendidas por algo carente de reglas, normas y algo no reglamentable y, por consiguiente, deberían ser puestas en libertad, desreguladas, anonimizadas. Para el comprender no hay reglas. Con esto no se está aseverando que no haya rutinas o convenciones históricas, de acuerdo a las cuales se comporten seres comprensivos [*verständig*] entre y hacia ellos. Con esto, sin embargo, sí se dice que tales convenciones históricas no representan «constantes antropológicas», que no son movimiento y no definen el radio de acción del comprender, y, por lo tanto, tampoco determinan un comportamiento, el nuestro, que es estructurado y es estructurado siempre de nuevo, es decir, es des-estructurado, por el comprender. Si estamos determinados a través de la historia, entonces tan sólo porque somos *capaces* de historia, porque somos *libres* para la historia, una historia en cada caso distinta y, quizá, algo distinto a historia.

Si se considera que el comprender –y, con ello, todo el complejo del comportamiento lingüístico y determinado por la lengua–, debido a su constitución es incapaz de ser determinado sin excepción por leyes, entonces también todas las leyes políticas, todas las leyes «civiles», sólo pueden ser problemáticas y han de seguir siendo problemáticas en un sentido enfático incluso cuando son pensadas bajo el principio de la autonomía – de la legislación, de la autodeterminación. Porque leyes, sean del tipo que fuere, están hechas para someter el comportamiento entre seres humanos a determinadas normas y de traerlo, sometimiento mediante, a una versión confiable. Las leyes detienen, suspenden [*sistieren*]. Ellas fijan lo que es y ha de ser; ellas son, en última y primera instancia, agencias ontológicas de aseguramiento, que fijan, la escritura mediante, un determinado status del hombre en su relación consigo y con otros, y enjuician, excluyen y eliminan todo lo que se sustrae a este status. Toda ley pronuncia –en tanto que es ley– la sentencia de muerte sobre todo lo que no se corresponde a él. Sin embargo, esto significa que pronuncia

la sentencia de muerte sobre toda lengua que no es aquella de la misma lengua de la ley. Toda ley, incluso aquella que en la historia más reciente es considerada como la más elevada, la ley de la autodeterminación incondicional –y esta incluso de la manera más acentuada– monopoliza su propia lengua, dota la lengua de la fijación, la constatación y la constancia con un privilegio absoluto y ejecuta esta lengua de la mismidad y del sí mismo, esta lengua de la conservación y de la elevación de la mismidad del sí mismo, al secuestrar –en y por principio– a todo lo que es distinto a ella misma, lo expulsa, condena o destierra de la asociación social. La separación de poderes en legislación, jurisdicción y ejecutiva, una de las desactivaciones más significativas de las tendencias mortales de toda normocracia, de cuya invención e implementación la llamada Modernidad puede sentirse orgullosa; también esta separación de poderes adhiere a la violencia de la ley y a la ley de su violencia, que intenta asegurarse la auto y monocracia de una lengua única. Ella adhiere a la una forma lingüística de la proposición del juicio [*Urteilssatz*] y tiende a imponerla forzosamente a toda forma de acción.

Pero no existe tan sólo *una* forma lingüística, sino muchas, no tan sólo la lengua del juicio y de la fijación [*Festlegung*], del volverse permanente [*Verstetigung*] y del volverse estable y consistente [*Beständigkeit*], sino también otras lenguas, que se oponen a la constancia, la coordinación y la convención y que no universalizan la lengua de la autoconfirmación, sino hablan distintas lenguas de la transformación [*Veränderung*] y del auto-volverse-otro [*Selbst-Veränderung*]. Estas otras lenguas, que no hacen causa común con la lengua de la ley –y, por ende, se encuentran en conflicto permanente, en y por principio, con ésta–, uno no ha de buscarlas, ya que ellas son *nuestras* lenguas: las lenguas del trato diario y cotidiano, las lenguas de los niños y de los soñadores, los amantes y los rabiosos, y las lenguas quizá más expuestas, las más lingüísticas entre todas las lenguas, aquellas de la poesía, la literatura, las artes. En ellas no gobierna ley alguna, en ellas no se vela por la continuidad y el aseguramiento del inventario [*Bestandssicherung*], en ellas se encuentran suspendidas las leyes, los derechos y obligaciones, y si es que juegan un rol en éstas, entonces porque se juega con ellas. Esto es, me parece, la respuesta humana, de seres hablantes, a los estragos que la violencia de leyes causa entre hombres.

Si una y otra vez –y, con seguridad, no sin razón– se asevera que las leyes y los derechos sirven al aseguramiento de la libertad, y, a saber, la libertad del individuo y de las sociedades en las que viven, entonces, de cara al monopolio de lengua y de forma lingüística que le es concedido a leyes y derechos, se plantea la pregunta si esta función de aseguramiento no tiene que tener una función exclusivamente paradójal, en caso de que esté dirigida a la libertad y, más precisamente, a la libertad de la lengua, del comprender y del comportamiento. Leyes definen formas ideales de vida social, pero, ¿la idealidad de la forma no ha de inhibir todo comportamiento que podría satisfacerla? ¿No ha de paralizar todo comportamiento que podría llevar hacia esta forma, que podría fundarla, justificarla y asegurarla? Si los derechos

pueden ser justificados, entonces tan sólo de dos maneras: o a través de un acto de posición [*Setzung*] soberano, que ha de ser monocrático, que excluya toda pluralidad y produzca obediencia cadavérica y cadáveres; o, en segundo lugar, a través de una multiplicidad de actos de posición, que en ausencia de una armonía «natural» o «antepuesta» [*vorgesetzt*] entre ellos, por principio ha de estar dispuesta hacia su suspensión recíproca. En ambos casos fracasa el intento de justificar la creación de normas jurídicas, literalmente: posiciones de derecho [*Rechtssetzungen*]. Primera consecuencia: no hay derecho legítimo – tan sólo hay privilegios o prederechos [*Vorrechte*] llamados «pragmáticos», de facto, sin embargo, económicos, por ende, contingentes, por ende, incapaces de ser legitimados y no necesitados de legitimación, que no son compatibles en modo alguno con las demandas ideales de normas de validez universal. Segunda consecuencia: sólo la historia es el movimiento del derecho, pero la historia en tanto movimiento de la determinación, de la redeterminación [*Umbestimmung*] continuada, por ende, pluralizadora y de la siempre renovada determinación que continúa y asienta [*Fort-Bestimmung*] del derecho: como movimiento de su detraimiento. El derecho sólo existe como violencia en las formas de la violencia de posición y de conservación de derecho y de administración. Un derecho que no sería violencia tan sólo puede basarse en el detraimiento de estas violencias. Toda teoría y toda praxis del derecho y de la justicia ha de ser una teoría y praxis no de la posición, de la posición del derecho, sino, al revés, de la suspensión [*Aussetzung*], de la suspensión de la violencia de derecho [*Rechtsgewalt*] y de la suspensión de todas las violencias con las cuales pacta el derecho.

La apariencia de paradoja que este razonamiento despierta, desaparece en el instante en el que se vuelve patente que la injusticia [*Unrecht*] siempre emana de la violencia, violencia lingüística no menos que física, violencia estructural no menos que puntual, y que el vaciamiento de toda clase de violencia ha de ser la primera exigencia de la justicia. Pertenece a las primeras exigencias de justicia, por ende, la disolución de toda violencia jurídica. Dado que no nos parece imaginable una vida sin violencia, debido a que estamos acostumbrados a pensar y actuar en determinaciones de instancias y no entre relaciones, con los conceptos de la disolución, el vaciamiento y la suspensión de la violencia jurídica fácilmente se asocia la idea de una autoridad institucional, que podría estar dotada de la facultad de explicar algo así como un estado de excepción. Sin embargo, semejante instancia autoritativa, a su vez, sería una instancia de la violencia jurídica y sólo podría ocasionar su estabilización y a lo más su modificación. Pero violencia, también la más monopolizada, es una relación, y toda relación, cuyos elementos constituyentes de una relación [*Relate*] no están determinados por ella sin excepción, se desintegra, toda sustracción de determinación, así como toda supradeterminabilidad ha de conducir a la indeterminación y, con ello, a la eliminación de la relación en total. Con esto, se dice, en primer lugar, que la suspensión de violencia sólo puede ser un proceso múltiple, no un proceso regional, local o dirigido centralmente y, *strictu sensu*, no un proceso, sino tan

sólo una dispersión no homogénea. Con esto, en segundo lugar, se dice que esta suspensión es tan sólo un acontecer [*Geschehen*] histórico, temporo-espacial, de la disociación de relaciones de privilegios y, por ende, de relaciones de violencia. Si en la historia ha habido cambios jurídicos para mejor, entonces fueron aquellos en los que violencia jurídica y sus instancias se volvieron obsoletas, esto es: irrelevantes, es decir: carentes de objeto. El mejor derecho es el derecho carente de objeto; el mejor privilegio o pre-derecho es aquel que antecede a cualquier derecho puesto o que aún pueda ser puesto. Es ganado a través de la eliminación, la suspensión real, la suspensión de derechos, pero no a través de su decretación. La deslegalización de toda instancia de legalización, la deslegitimación de toda instancia de legitimación, tan sólo ella es el movimiento de la justicia. Ella es, una vez más, no el movimiento de la posición [*Setzung*], sino la suspensión [*Aussetzung*] de violencias, poderes y fuerzas. El movimiento de su descomposición y trituración, su anatomización, atomización y tomización es el acontecer, es la historia del derecho.

Que esta suspensión no es tan sólo posible, sino que ella es la realidad de la historia del derecho, indica que los sistemas jurídicos no son capaces de elaborar algo distinto a posiciones y negaciones. Ellas operan, según las reglas de una primitiva lógica de proposiciones, con posiciones y contraposiciones, y las no-posiciones y no-contraposiciones las exceden en cuanto a sus posibilidades. Dado que sigue exclusivamente la lógica de la decisión, la neutralidad para el derecho es el mandamiento supremo y su cumplimiento es, al mismo tiempo, imposible: por una parte, en tanto imparcialidad ella es exigida en toda decisión (pero, en esto, toma partido de y para la decisión), por el otro, neutralidad en tanto indiferencia jurídica es la meta a la que toda demanda jurídica aspira (pero una meta que, en tanto neutralidad generable y controlable, yace al interior del alcance del derecho), tercero, neutralidad, en el sentido de neutralidad jurídica, es equivalente a irrelevancia jurídica: ella caracteriza una situación, para la cual instituciones jurídicas y sus instrumentos lisa y llanamente son incompetentes [*unzuständig*], en la cual son inefectivos, en la cual ni siquiera virtualmente son útiles [*tauglich*]. Esta tercera neutralidad - designada por algunos juriconsultos como aquella de los «espacios libres de derecho»-: habría que probar que ella abarca todo el campo de relaciones lingüísticas y mediadas por la lengua. Esto se vuelve evidente cuando estas relaciones se tornan demasiado complejas para la jurisdicción y su esquema decisional, lo que, sin embargo, significa: cuando ellas en su complejidad, en sus ínfimos detalles, en sus contingencias múltiples, que se multiplican incesantemente, le piden demasiado a su (re)presentación en la lengua jurídica. La hipercomplejidad neutraliza toda lógica procedimental, que, de manera primitivista, apuesta a reducción y complejidad. La regresiva –y, en este sentido, triste, reductiva– lengua de la decisión es incapaz de describir siquiera el retazo de un diálogo, respectivamente, de conducirlo hacia un veredicto que pueda hacerle justicia a sus matices, pausas e imponderables. Esto, sin embargo, significa: la lengua mutilada [*Stummelsprache*] del derecho no se encuentra en relación alguna con el carácter acontecimental de la lengua, su multiplicidad, variabilidad, no-linearidad,

su carácter indirecto y sobredeterminado, su prosequibilidad, incompletud, carácter estructuralmente indefinito, su silencio. Y esto significa, además: hay –salvo la problemática excepción de proposiciones jurídicas– en el ámbito de la lengua lisa y llanamente nada a lo que puedan ser aplicadas proposiciones jurídicas, nada para lo que sean útiles, nada para lo que puedan demandar el más mínimo grado de competencia jurídica. Y esto significa, además: la lengua –salvo la problemática excepción de sus proposiciones jurídicas– es un «espacio libre de derecho», es, en sentido enfático, neutral respecto del derecho, un acontecer de la neutralización, de la redecisión e indecisión, o sea, mirado desde la perspectiva del derecho y de la ley, un acontecer y una historia de la denegación de la posición, de la evitación del derecho, de la suspensión del juicio. Contra este acontecer y, por consiguiente, contra la dimensión histórica de la lengua, se encuentra, en tanto barrera bárbara, el atavismo de una contra-lengua jurídica, que se agota en posiciones y negaciones y, en resumidas cuentas, en la negación de su lingüisticidad.

Porque el derecho calcula. Reduce relaciones complejas e hipercomplejas a un cálculo binario, sin siquiera disponer de un cálculo que pueda rendir cuentas de la lógica de sus reducciones. Pero la complejidad es irreductible. Quien la reduce, la incrementa. La propulsa, tarde o temprano, más allá de la frontera de lo que puede ser abarcado por una *complexio oppositorum*. Nuestra lengua, nuestro comportamiento y, nuestras relaciones y faltas de relación pertenecen a esta complejidad expansiva. Tan sólo sería justo aquel derecho que hace justicia a la hipercomplejidad de nuestra lengua. Para esto tendría que ir más allá de las fronteras de su lógica decisional, a su vez tendría que seguir esta lógica y no seguirla, seguir siendo ella misma y al mismo tiempo volverse otro, con esto, debe neutralizarse a sí mismo y abolirse. Esta neutralización estructural del derecho jurídico, que en su historia surte efecto como relevo de derecho y violencia, es la única participación que ella tiene en la justicia.

Si se trata de justicia, entonces, no se trata de la realización de ideales contrafácticos, sino de su desactivación. Así interpreto la tendencia de las reflexiones correspondientes en los escritos tempranos de Hegel; y así interpreto los discernimientos de Benjamin en su distinguido escrito “Zur Kritik der Gewalt”. Ambos aún operan con argumentos teológicos o impregnados teológicamente, que son poco provechosos para un futuro esclarecimiento de las relaciones y que en un caso condujeron a una astuta re-idealización y en el otro a un mesianismo problemático. Es mejor, me parece, prescindir de estos recursos –de los cuales, a todo esto, no estoy seguro de que puedan ser drenados alguna vez– y atenerse, como intento hacer en este contexto, a la idea que las relaciones lingüísticas, y en cuanto relaciones acontecimentales e históricas expansivamente múltiples, jamás dejan alinearse mediante su reducción a una matemática jurídica primitiva. *A partir de una madera tan retorcida como de la que está hecho el hombre no puede tallarse nada enteramente recto*, escribe Kant. Y podría haber agregado: que a partir de ello no deba tallarse nada enteramente recto. La idea de la justicia es la idea de una justicia para lo retorcido, ella es la idea de una torcedura [*Krümmung*] antes que toda recta y

una idea retorcida, una idea no alineable, que no puede ser puesta [*stellbar*] ni, ella misma, proposicionalmente fijada [*fest-stellbar*]. Benjamin quizá haya visto esto aún con mayor claridad que Kant, porque examinó, con mayor precisión que aquel, la estructura fundamental de lengua e historia. Ideas, en este contexto, son «conceptos» *prácticos* y, por ende, tales que tan sólo actúan bajo circunstancias retorcidas y tullidas, por consiguiente, que no se dejan erigir como estatuas de obligatoriedad universal. Son conceptos acontecimentales y, si se sigue a Kant, en estricto sentido de ellas tan sólo hay uno sólo: la idea de libertad. Ella es imprescriptible, no tolera programa alguno; ella es capaz de volverse universal, pero antecede a cualquier y toda universalidad, tanto conceptual como social. Hölderlin caracterizó su estructura en una memorable nota minúscula, que dice: *La aprioridad de lo individual sobre el todo*. Esta es la fórmula de una ética del comienzo de la libertad, ante la cual ninguna moral normativa y ningún orden jurídico puede perdurar. Basta con leer los textos clásicos acerca de la ética, Platón, Aristóteles, Kant, para reconocer las devastaciones que causaron las teorías pragmático-tecnicistas de la Modernidad reciente, especialmente anglosajona, que no ofrecen [*bieten*] ni decretan [*gebieten*] algo mejor que *social engineering*.

Uno puede ser de la opinión [*Ansicht*] que toda la esfera del derecho tan sólo sirve a la administración de una sociedad con los medios de legislación, jurisdicción y ejecución, y que estos medios de administración en principio han sido formados con la mejor de las intenciones [*Absicht*], a saber, con el objetivo de proteger los derechos irrenunciables de la libertad. Sin que yo comparta esta visión, en este lugar tan sólo quiero contraponerle que la administración, y justamente en una de sus formas más inertes e indiferentes, también es violencia y que la administración jurídica no puede agotarse en los actos individualizados de la prevención y de la sanción de crímenes, sino que, con tal de volverse efectiva, ha de definir toda la arquitectura lingüística-social como aparato de administración. La progresiva juridificación de todos los ámbitos de la vida, una consecuencia inevitable de la condición de Estado de derecho, tiene efectos democratizantes benéficos –la nivelación de jerarquías sociales es una de ellas–, pero tan sólo puede ser eficiente si implementa el monopolio de una y de tan sólo una forma lingüística: aquella de la administración de la violencia. Mas esta lengua no es un discurso aislado, que esté limitado a códigos civiles o tan sólo sea hablado por los «auxiliares del juzgado», sino que traspasa y determina la totalidad de la ensambladura social y define, en grado creciente, las condiciones de vida y sociales a nivel mundial. Es decir, aquí no estamos hablando de problemas regionales, con mayor razón no de problemas de una determinada disciplina de la técnica administrativa, y aún menos de preguntas académicas. Actuar en un orden jurídico no tan sólo significa actuar al interior de un orden protegido por el derecho, sino significa «vivir» el orden jurídico –este orden, el más inanimado de todos– y de reproducirlo en todos los detalles de la vida. No obstante, esto también significa reproducir el orden propietario –y él es un orden de *derecho fundamental* de propiedad– y, con ello, reproducir el orden de derecho que concierne el comercio

[*Handel*] y las acciones [*Handlung*], que en nuestras sociedades decide sobre la vida y la muerte; esto quiere decir para cada quien, que ha hallado alojamiento en estos órdenes y aún se aloja en ellos, cooperar en cada segundo, ya sea conscientemente o no, en la decisión acerca de vida o muerte en estos órdenes y ser responsable de estas decisiones. Dado que nadie quiere ser responsable de semejante decisión y nadie puede soportar la responsabilidad de ella, en todos los afectados por ella –y esto quiere decir: en todos– ha de plantearse, de manera más o menos consciente, la pregunta por un refugio, un asilo, por la resistencia contra ese orden, por lo tanto, la pregunta por aquello que no puede ser sometido a ley alguna, que no es aprehensible en forma jurídica alguna y no está sometido a violencia jurídica alguna.

¿A pesar de ello, al interior de la vida social es posible nombrar ámbitos, en los cuales estaría localizada el «lado accional» de esta justicia de lengua, dónde, por consiguiente, a través del pensar se podría hacer algo en el simple sentido práctico?

Eso es lo que hacemos aquí. Todo es simple, cuando se trata del derecho; simplemente complicado, cuando se trata de la lengua. Tan sólo podemos aclarar la situación [*Lage*], ganar al lector y al oyente para algunas introspecciones, con la esperanza que ellos pudieran seguir aclarándolas, escribir y hablar, ellos mismos, sobre esto. Ganar a otros, muchos, para influir en la legislación y en la jurisdicción, con tal de precisar su lengua, es decir, con tal de siquiera ganar una lengua más allá de «sí» y «no», una lengua, por consiguiente, que le hiciera justicia a su nombre, y que se contuviera hasta que ella fuera lo suficientemente *mayor de edad* [*mündig*], *responsable*, para siquiera hablar con otros, con demandantes, con demandados, testigos, abogados, escabinos, por lo tanto, hasta que ella pudiera hablar y no tan sólo dictaminar juicios. Esto es lo que hacemos, esta es nuestra praxis: trabajar para que haya una praxis de la lengua y del hablar, que *no* se denuncie ella misma en tanto irrelevante en cuanto a acciones y comportamientos, una praxis, entonces, que se defina como eminentemente lingüística – y todo esto para hacerle justicia a lo que hacemos y decimos cuando *no* hablamos o actuamos al modo de verdugos, cuando *no* nos degradamos a ser meras guillotinas. Todo esto, entonces, para hacernos justicia en tanto seres hablantes, en tanto seres que nos *inhablamos* [*ersprechende*] unos con otros, en tanto los conhablantes en una larga y ancha historia del hablar, una historia del *enhablar-nos-a-nosotros-y-al-mundo*. Porque nosotros y el mundo y la lengua no estamos simplemente ya ahí, pre-dados, ella y nosotros siempre primero somos abiertos [*erschlossen*], obtenidos [*erwirkt*], reconocidos [*erkannt*] e endichos [*erredet*]. Sin embargo, no es menos frecuente que sean clausurados [*verschlossen*] y perdidos [*verwirkt*], desconocidos [*verkannt*] y deshablados [*verredet*], y una de las instancias más poderosas de este cierre, este desconocimiento y esta pérdida de la lengua es lo que se llama derechos: ellos son mecanismos de cierre, mecanismos de exclusión, de secuestro de la lengua, parálisis de la lengua. Contra lo que paraliza, necesitamos lo que cataliza, contra la lengua del derecho, necesitamos una lengua libremente móvil. Intentaré ser más claro:

Donde se hace justicia [*Recht sprechen*] o son levantadas leyes con miras a sentencias [*Rechtssprüche*], se emiten juicios y, por ende, se toman decisiones. Pero la lengua no se agota en su carácter de juicio. Quien formula una pregunta, con ello puede preparar un juicio, pero no emite juicio alguno. Quien da una promesa, con esto no hace un enunciado, del cual se pueda decir que sea verdadera o falso, sino que anuncia algo para el futuro, que en el presente no puede ser juzgado. Quien cuenta una historia, con ello no decide sobre su significación y aún menos sobre su uso. Quien interpreta un texto –ya sea un texto jurídico o poético– en su polisemia o contradictoriedad, no toma decisión alguna ni emite juicio alguno sobre este texto, sino expone lo que éste dice, insinúa, implica, sugiere y silencia. Hay infinitamente más abstenciones, dilaciones e imposibilitaciones de juicios que juicios. Y, ante todo, esto: *ante* todo juicio, en cada caso, siempre yace lo que aún no subyace a juicio alguno. Decisiones siempre se topan con un indecrido, sino no serían decisiones. No obstante, si han de toparse con esto indecrido en su indecridibilidad [*Unentschiedenheit*], entonces las decisiones han de respetar la indecridibilidad en la que intervienen; deben acoger esa indecridibilidad y tan sólo pueden ser decisiones únicamente bajo la reserva de indecridibilidad ampliada o incluso potenciada. Juicios, debido a que siempre se refieren a algo no-enjuiciado, tan sólo pueden ser juicios en lo que carece de juicio y tienen que permanecer siendo juicios abiertos al juicio: aquellos que están abiertos a otros juicios y a algo otro que un juicio. La génesis del juicio transporta lo carente de juicio hacia el juicio, lo indecrido hacia la decisión y la suspende, tanto mediante su prehistoria como mediante la posthistoria que se abre paso con ella, de tal modo que ningún juicio puede ser un hecho fijo e inamovible. Probidad [*Redlichkeit*] frente al devenir de formas de lengua –y, en este sentido: justicia de lengua como justicia de acontecer lingüístico–, por ende, en principio *esclarece* que estas formas lingüísticas no pueden constatar [*feststellen*] nada sin primero ser producidas [*hergestellt*] y expuestas [*herausgestellt*] ellas mismas; que su posición de relieve [*Herausstellung*] y disposición [*Aufstellung*] no se realiza sin paradojas; que ellas son inconclusas, variables y desactivables; y que su estabilización en institutos duraderos o incluso tan sólo en normas de orientación destruye su carácter acontecimental y lingüístico. Mas esta probidad, esta justicia lingüística, debido a que ella misma pertenece a aquel acontecer, más allá de esto, mantiene las formas –y esto también significa: las formas institucionales– *abiertas* hacia su redefinición e indefinición, es decir, jamás deja que se produzca un juicio definitivo, concluyente; ella insiste en su carácter revisable [*Revidierbarkeit*], su apertura hacia el futuro y, por ende, en la permanente suspensión del juicio y la suspensión de todas las leyes, que o implican o intencionan un juicio -: ella insiste en la suspensión del derecho a favor de la justicia lingüística. Justicia lingüística, por lo tanto, quiere decir justicia histórica; justicia con la prehistoria así como con la posible posthistoria, tanto de lo enjuiciado como también del juicio y, en principio, con aquella de la forma del juicio.

Mientras la lengua del juicio del derecho está dispuesta con miras a separaciones [*Scheidungen*], ocasiona excreciones [*Ausscheidungen*], cierres, desuniones y, según un catálogo antepuesto de criterios, tiende hacia un fin y siempre, una y otra vez, intenta forzar un fin; mientras, entonces, la lengua del derecho habla la lengua del último juicio, del apocalipsis y del fin de la historia, la justicia lingüística es infinitamente conservadora. Ella no quiere conducir hacia el fin de la historia y no puede ocasionar su término, si en primer lugar ha de hacer justicia a esta historia misma y a la lengua de la historia. Junto a la historia –y, por ello, ella es *infinitamente* conservadora, conservadora más allá de cualquier conservadurismo histórico– también contiene su prehistoria y mantiene abierta la posibilidad de una historia venidera. No es el fin, al que aspira el derecho, sino lo infinito la meta de la justicia. El aparato jurídico, tal como lo conocemos desde la cercanía más próxima, sirve a la ideología de un finitismo mítico, de una historia salvacional, de la fe en una sentencia divina, final, suprema y definitiva. Justicia, que no tiene otra meta ni otro fundamento [*Grund*] que la lengua, no puede sacar recursos desde reservas suprahumanas, no le es concebible un juicio final, que no tenga una prehistoria, y ningún futuro que no prometiera futuros futuros. En tanto justicia histórica, la justicia lingüística es estructuralmente infinita. Se habla mucho de injusticia histórica; se debería hablar más de la injusticia en contra de la historia, de la cual es culpable el derecho.

En pocas palabras, se debería decir más. Y contradecir más. Si he hablado del juicio en cuanto abierto al juicio y, por ende, libre de juicio, entonces la contradicción manifiesta en este giro es tan sólo el testimonio de una estructura lingüística, que no se las arregla sin contradicciones. Estas se dejan encontrar en todas las enunciados, en todos los textos, incluso en aquellos que reclaman para sí un máximo de consistencia y estrictez lógica. En las declaraciones relativas a los derechos humanos junto al <derecho> a la libertad se declara el <derecho> a la propiedad. Marx fue el primero en advertir que el derecho a la propiedad no tan sólo restringe el derecho a la libertad, sino que se encuentra en contradicción abierta con él, dado que no tan sólo ha de obstaculizar la libertad de aquel, que dispone de menos propiedad que otro, sino que ha de aniquilarla *a limine*. Con la libertad, sin embargo, al derecho como un todo le es sustraído el fundamento y los <derechos humanos>, por consiguiente, no son sino aseguramientos que suspenden su misma validez. Ni siquiera pueden asegurarse a ellos mismos, por no hablar de aquellos, de los que fueron declarados. Esta atención exegética a una contradicción aparentemente ligera, que prueba que uno de los más grandes documentos de nuestra cultura es un documento de la injusticia, de la no-libertad y de la incultura, debería ser aplicada a todo documento de la esfera del derecho y debería –por muy lentamente que fuera– abolir su funcionamiento. Mientras más frecuentemente y más insistentemente esta atención deje en evidencia las absurdidades de la lengua del derecho, más grandes las posibilidades de que esta lengua se modifique y de lugar a otra.

¿Y qué rol le corresponde en esto a la literatura?

Pregunta terrible. Claro, uno podría decir: si ella no se vende al comercio, la literatura, el arte puede ser un activista en la lucha por la justicia. Una luchadora silenciosa en la guerra civil mundial por la lengua. Pero esto sería demasiado patético; y por mil otras razones no le haría justicia. Ella no tiene un rol en el sentido de una función socialmente determinada. Ella es lugarteniente en la ausencia de roles. Y ella es demasiadas cosas distintas. Quizá debería decir: ella es la lengua de aquello que no hay. O: ella es la lengua aún antes de que haya encontrado una significación. O: ella es la lengua tal como comienza. La lengua de la creación del mundo. O: el testigo de que hay algo, que nunca está dado como *factum* positivo. O: ella es lo retorcido ante todo lo recto. O: la invitación *ins Blaue hinein*. Mejor: Ninguna respuesta.

Sus estudios, también los que presentó en Budapest, descansan, por un lado, en un close reading consecuente, «obstinado» de determinados textos, mientras que, por el otro lado, temáticamente Usted se mueve en un horizonte muy amplio. ¿Cómo se comporta respecto de las opiniones, por ejemplo de los representantes de los llamados cultural studies, que intentan redefinir la posición y significación de la literatura y de las ciencias del texto?

Si me esfuerzo por una lectura circunspecta y razonada de determinados textos, entonces porque me interesa dejar advenir a la lengua aquello que aclara nuestras condiciones, las condiciones históricas, sociales, lingüísticas. Estos textos son microscopios no tan sólo para las condiciones del tiempo en el que fueron creadas, sino –de otro modo– también para nuestras condiciones, nuestras cohibiciones y capacidades de desprendimiento. La atención a ello no me convierte en un matador del *close reading*, ni en un adepto de sus ideologías acompañantes. Ni siquiera me entiendo como un cientista literario –he escrito más sobre filosofía que sobre literatura–, pero tendría dificultades para encontrar una denominación adecuada del catálogo disciplinar académico para mí. Alguien que en sentido propio [*eigentlich*] siempre sólo se interesa por lo que se llama la lengua –y quien no lo haría– tan sólo puede moverse entre todas las sillas. Sin embargo, considero que prestar atención en el trato con textos, mucho más allá de las exigencias de un determinado oficio, es la tarea de cualquiera que piensa, y de cualquiera que habla. La aplicación apresurada [*schnellfertig*] de conceptos de uso corriente casi regularmente va de la mano con una terrible indiferencia frente a las cosas y con la misma regularidad suele desembocar en su desconocimiento. Si intento comprender algo, no puede ser mi interés tan sólo reconfirmar lo que otros ya creen haber comprendido. Quien quiera descubrir algo por lo menos ha de tener el coraje de no coincidir con aquellos que no quieren descubrirlo.

No puedo decir mucho con respecto a la otra parte de su pregunta. El primer *turn* entre los muchos *turns* de los que he escuchado fue el *linguistic turn* que presuntamente habría sido ejecutado por la filosofía. Mi reacción ante esto fue pensar que todas las filosofías han sido, de siempre, filosofías de la lengua, trátese

de los presocráticos –pienso en el logos de Heráclito–, trátase de Platón, Aristóteles, en todos que los siguieron hasta Hegel, Kierkegaard, Nietzsche, Husserl, Heidegger, Wittgenstein, sin excepción en todos, filosofía, más o menos enfáticamente, es filosofía de la lengua. Haber olvidado esto tan sólo puede ser testimonio que se ha olvidado a la filosofía misma antes de querer añadirle este nuevo *turn* o no sabía del todo qué era lo que uno siquiera quería con ello.

Cuando más tarde, no mucho después y nuevamente en los EEUU, escuché del *cultural turn* de las *humanities*, mi reacción fue casi la misma: nunca se ha tratado de otra cosa. Las ciencias del espíritu de siempre se han esforzado por civilizar, cultivar, por hacer comprensibles los esfuerzos del pasado remoto y cercano con todos los medios del análisis, de disolver sus bloqueos y de continuar, de manera acelerada, el proceso de la cultivo de la cultura mediante su análisis. Sin embargo, la otra parte de mi reacción a este giro fue pensar en la observación de Benjamin que no hay documento de la cultura que no sea a su vez uno de la barbarie. Si tan sólo se habla de cultura, tal como lo hace el giro *cultural turn*, entonces, en mí, se hace sentir la sospecha que en esto uno olvida aquello que también en la cultura –por ejemplo, la cultura jurídica– aún es bárbaro y que uno disimula esa barbarie que tendría que haber emanado [*entspringen*] de la cultura. Mi sospecha, que también este *turn* podría ser un *cultural oblivion*, persiste. Se trata de una sospecha, que quizá no se impondría con tanta facilidad si se hablara de la lengua, porque hablar de ella es casi imposible sin pensar en quienes están siendo impedidos de hablar. ¿A través de qué podría distinguirse un *cultural turn*, sino volviéndose hacia culturas en cuanto una determinada manera de hablar y para este propósito precisa y amplía tanto el concepto de cultura como de lengua? Si los adeptos al *cultural turn* programáticamente evitan justamente esto, entonces, no se en qué podría yacer la gran ventaja que los análisis de la cultura deberían tener frente al análisis circunspecto [*umsichtig*], informado histórica, etnológica y sociológicamente, pero ante todo filosófica y literariamente.

Por otras razones me temo incluso que esta aparente ventaja es un salto encubierto hacia atrás. Los *cultural studies* en los EE. UU. surgieron en aquel momento en el que se volvió claro que la *undergraduate population* se concentraría cada vez más en las ciencias de la naturaleza y otras disciplinas alejadas de la lengua. Lo que, por ende, debía ser ofrecido de parte de las ciencias del espíritu eran cursos panorámicos, generales, sobre la historia de la cultura, en cada caso, de determinadas naciones. Al encogimiento, administrativamente prescrito, de las ciencias culturales en eventos para turistas culturales se anexó aquella tendencia que fue bautizada como *cultural turn*. Se benefició de decenios de tendencias, anteriormente desplegadas, de inter y transdisciplinaridad, pero en lo esencial cumple, en particular en sus partes sociologicistas, el programa de las *humanities* reducidas. Tal como se sabe, también los ministerios de Educación [*Bildung*] y de Cultura, al igual que las administraciones universitarias, desde hace decenios siguen una política completamente irresponsable de encogimiento de las ciencias del espíritu. A ellas tan sólo les pueden venir bien los intentos de unificación e integración, a través de los que se distinguen los *cultural*

studies, así como también el olvido de la lengua, que algunos de sus precursores fomentan casi agresivamente. Lo que se ejerce bajo el rubro *cultural studies* de seguro tiene buenas intenciones, pero es sospechosamente fomentado por quienes no tienen las mejores intenciones con las ciencias del espíritu, las *humanities* y el pensamiento de la lengua.

¿Por lo tanto, se puede afirmar que su pensamiento sobre justicia lingüística también habrá que ser concebido como una especie de respuesta a estas tendencias de encogimiento?

Tendríamos todos los motivos pensables para celebrar si las ciencias del espíritu, las filosofías y filologías, si todas las ciencias que no tan sólo investigan la lengua, sino la fomentan, en el futuro ya no serían recortadas, sino ampliadas, ya no serían economizadas hasta la muerte y hechas callar, sino que fueran provistas con dinero y, aún más, con atención social. Pero todos los signos apuntan a que esta fiesta aún se hará esperar durante largo tiempo. En el intertanto es probable que no podamos hacer nada mejor que continuar haciendo nuestro trabajo y concentrarnos en trabajar en problemas particularmente espinosos. La lengua no habla por ella misma; depende de nosotros el traerla hacia el habla. Depende de nosotros, traernos hacia la lengua.

Reseñas

Reviews

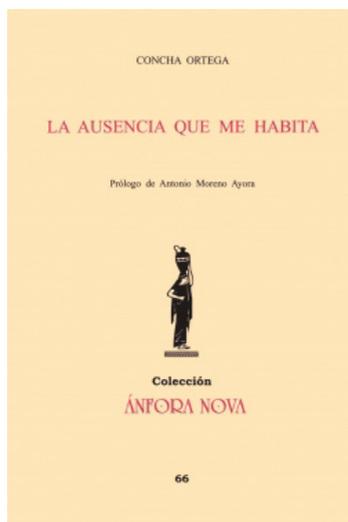
Amor con muchos matices y variantes: nuevo poemario de Concha Ortega

Love with many nuances and variants: new poems by Concha Ortega

Miguel Cruz Giráldez

Universidad de Sevilla (España)

mcruzg@us.es



Reseña / Book Review: Concha (2019) *La ausencia que me habita*. Pról. Antonio Moreno Ayora. Rute (Córdoba): Ánfora Nueva, 82 p..

Un nuevo libro de poesía de la exquisita pintora y poeta Concha Ortega llega ahora al lector; un poemario primoroso, elegante, cuidado en todos los detalles, tanto externos como internos. La autora –reconocida y consagrada como una artista plástica de notable calidad– nos ofrece en este bello volumen poético otra muestra más de su extraordinaria sensibilidad. Nacida en Sevilla pero con infancia vivida en Ayamonte (Huelva), la presencia del mar, de los claros espacios abiertos, impregna toda su obra, tanto pictórica como lírica, aunque ambas se dan en ella estrechamente la mano para conformar un universo de gran colorido y belleza. Su temprana vocación por el mundo del Arte la hizo compaginar la práctica de la pintura en el estudio de Lola Martín con sus estudios de Delineación en Huelva y de

Profesorado de Dibujo en Madrid. Ha sido Profesora de esta disciplina primero en el Instituto “Vélez de Guevara” de Écija, para pasar luego al Instituto de Bachillerato “San Fulgencio” de la misma ciudad, donde ha desarrollado la mayor parte de su vida docente y donde desempeñó la jefatura del Departamento de Dibujo hasta su jubilación y del que llegó a ser Vicedirectora. Como pintora, ha realizado numerosas exposiciones colectivas e individuales en galerías de arte y salas de exposiciones de toda la geografía nacional, y cuadros suyos forman parte de colecciones prestigiosas, tanto públicas como privadas. Concha Ortega –que es académica numeraria y actual directora de la Real Academia “Luis Vélez de Guevara” de Écija y además miembro correspondiente de las Reales Academias de Nobles Artes y Bellas Letras de Córdoba y de Bellas Artes “Santa Isabel de Hungría” de Sevilla– siempre ha compatibilizado su dedicación profesional a la docencia con la práctica artística y con la escritura. Fundó y dirigió la revista literaria de ámbito estudiantil *Zarabanda* (Instituto “San Fulgencio”). Colaboradora habitual en los diversos medios de comunicación de Écija (donde reside), su labor poética ha sido ya reconocida con importantes distinciones, como el primer premio de poesía en el Certamen Nacional “Santa Teresa de Jesús” otorgado por el Hogar de Ávila (Madrid, 2017). Entre sus obras de carácter lírico cabe destacar su participación en los volúmenes colectivos *Hexaedro* y *Los anales diáfanos del viento*, así como en el proyecto on line *Retos poéticos*. Colabora también en *Cuadernos de Roldán* y ha escrito en la antología de humanismo solidario *Mano entregada*, en la II Antología de la Asociación Colegial de Escritores de Andalucía *No hay paisaje sin ti*, que dirigen Manuel Gahete y Pedro Luis Ibáñez, y en la revista de poesía *Piedra del Molino*, dirigida por Jorge de Arco. En 2018 apareció su primer poemario ya en solitario, *El lugar de las dudas*, al que viene a sumarse el que ahora comentamos.

La ausencia que me habita es básicamente un libro de amor. El amor es, sin duda, el gran tema de la poesía universal, y desde luego es el eje central de la poesía de Concha Ortega. Amor con muchos matices y variantes: añoranza de lo que pudo ser y no fue, celos, recuerdos del pasado, desamor... La autora escribe desde la verdad de su alma, y desde la perspectiva de lo vivido, el sentimiento del amor adquiere un aire de verdad que nos estremece. Así lo vemos en títulos como “La llegada”, “Amor ideal”, “Contradicción” o “Mi secreto”. Una inmensa mayoría de estos poemas suponen un fino análisis –autoanálisis– de los diversos estados de ánimo originados por el amor, cuyas vivencias llevan al sujeto poético a los caminos nostálgico del recuerdo (“La carta”) o al afán de ruptura y libertad, e incluso a veces a evocar el paraíso perdido de la infancia (“El columpio”). Otros poemas hablan de la pintura (“Al color”, “Pintando marinas”, “A un pintor callejero”, “Pintando al atardecer” o el espléndido “Danae y la lluvia de oro de Gustav Klimt”); de literatura (“Elena de Troya, ¿culpable o víctima?”, “Madame Bovary”, “La poesía” o “Al movimiento futurista”); o de bellas evocaciones artísticas (“Contemplando San Giorgio en Venecia o el clasicismo en la arquitectura de Palladio”, “Contemplando el gótico cisterciense de Sacramenia” o “La fuente de las Ninfas de Écija”). Esto da

al libro un tono ciertamente muy culturalista, en una línea plenamente inserta en la corriente “veneciana” de la poesía de los novísimos: un procedimiento renovador de la expresión de la intimidad y superador del intimismo primario, en la medida en que hace posible comunicar la experiencia cotidiana a través de lo cultural y evitar las limitaciones del yo lírico neorromántico. Y por eso no resulta aquí frío, pues permite a la autora hablar del yo enmascarándolo, y referirse a lo vital por medio de analogías. La autora designa entonces a un personaje histórico, literario o representado en una obra de arte, cuando quiere manifestar algo que se encuentra en una situación semejante a la suya; o bien se refiere a una obra literaria o artística cuando percibe que éstas significan algo idéntico o bien semejante a lo que quiere significar de sí misma.

Pero en el libro hay también otros registros temáticos. Así, visiones de la naturaleza, que se tiñen a veces de ecos románticos y modernistas, unos paisajes muy hermosos de primorosa sensualidad, tanto campestres (“La parra”) como marinos: “Las olas de mi playa”, “Las olas” o “Paseando al atardecer junto al río Guadiana”. Frente a este mundo sosegado y pastoral, tampoco faltan las visiones urbanas deshumanizadoras (“Estrés” o “Escaparates”). Y no todo es puro intimismo, ya que hallamos asimismo composiciones que tratan sobre acontecimientos colectivos y ajenos en principio al sujeto lírico, como “Al huracán Irma”, donde se lamenta la fuerza mortal de la naturaleza desatada contra los más desfavorecidos.

Y a estas alturas de su vida, la autora contempla la existencia con la serenidad que da el saber lo que de verdad es importante; así, “El tiempo en los espejos”, “Mi partida” o “La ausencia que me habita” son excelentes testimonios de una sobria serenidad a la hora de afrontar el sentido de la existencia: en paz consigo misma y con el mundo que la rodea, la poesía de Concha Ortega la reconcilia –nos reconcilia– con la edad y la belleza de lo cotidiano, con la sincera expresión de los sentimientos más humanos y profundos. De forma muy acertada, el último poema es el que da título a todo el libro; así se nos revela al final todo su sentido: vivir a cierta edad es ir conviviendo con las ausencias de tantos seres queridos que nos han acompañado a lo largo de nuestra andadura y que se han ido quedando en el camino. Y no hay por ello angustia, sino serena aceptación de una realidad inevitable.

Por último, desde el punto de vista de la teoría literaria, especial valor tienen los poemas “La poesía” y “A las palabras”. En ellos, la autora explica cuál es su concepto de la escritura poética: la lírica entendida como una “explosión de sensaciones” y como un “elevarse en pos de un ideal”. Un mundo que no existe si no se le nombra, de ahí el valor de la palabra, que es “comienzo y fin de todo lo creado”.

La ausencia que me habita es formalmente un libro de modos clásicos: romances heroicos, liras y –sobre todo– sonetos. La mayoría de las sesenta y una composiciones que integran el libro son sonetos de distintas modalidades, lo que nos lleva a reflexionar sobre este hecho.

El soneto es una de las formas poéticas de mayor raigambre y tradición en la lírica culta española. En su forma clásica, es una composición integrada por catorce versos endecasílabos, agrupados en dos cuartetos con las mismas rimas consonantes y dos tercetos, estos últimos de estructura variable. Aunque la distribución de su contenido no es exacta, puede decirse que el primer cuarteto plantea el tema del soneto y que el segundo lo desarrolla o lo amplifica. El primer terceto supone, por lo general, una reflexión sobre la idea central, o expresa algún sentimiento relacionado con el tema de los cuartetos; mientras que el segundo terceto –conclusivo– remata con un profundo sentimiento o una sentencia grave, que se desprenden en ambos casos del contenido de los cuartetos. De este modo, el soneto clásico presenta tres partes: una introducción, un desarrollo y una conclusión en el terceto final, que de alguna manera da sentido a todo el texto.

Es, pues, un poema completo, cerrado, que plantea, amplía y concluye –cerrándolo– el motivo o el tema abordado. De ahí su éxito, pero también su dificultad. Nacido en la Italia prerrenacentista, fue cultivado en el siglo XIII por los poetas del *dolce stil nuovo*: Guido Guinizzelli, Guido Cavalcanti y Cino da Pistoia, entre otros, que utilizan ya los dos cuartetos y los dos tercetos. En el siglo XIV son relevantes los sonetos amorosos de Dante Alighieri, dedicados a su amada Beatrice Portinari y recogidos en su *Vita nuova*. Pero el mayor sonetista de esta etapa inicial fue sin duda Francesco Petrarca, en cuyo *Cancionero* aparece ya el soneto como la estructura poética más adecuada para expresar el sentimiento amoroso. A través del influjo de Petrarca, el soneto se extenderá al resto de las literaturas europeas.

En España, el primer intento significativo de adaptar el soneto a nuestra lengua es obra del Marqués de Santillana con sus cuarenta y dos *Sonetos fechos al itálico modo*, en la primera mitad del siglo XV. Pero fue con Garcilaso de la Vega –ya en el siglo XVI– cuando esta forma adquiere plena carta de naturaleza en la poesía española. Desde entonces hasta el Modernismo, el soneto castellano tuvo un esquema constructivo fijo en sus ocho primeros versos, y más libre en los seis últimos. Todos los grandes poetas de los Siglos de Oro, del Neoclasicismo o del Romanticismo cultivaron con más o menos frecuencia el soneto. Sus temas son muy variados, desde el amoroso o el religioso al satírico, pasando por los morales y metafísicos, en los que sobresalió Quevedo. Durante todas estas etapas literarias, el soneto mantuvo en lo esencial su estructura clásica, a lo sumo con algunas pocas variantes como el soneto dialogado o el soneto con estrambote, que fueron introducidas por Cervantes.

La principal renovación del soneto en lengua española se produjo a fines del siglo XIX, con el triunfo del Modernismo. En el soneto modernista lo más usual es mantener el orden clásico en los cuartetos, aunque también –por influjo francés– se cambian a veces las rimas de un cuarteto a otro, o se sustituyen los cuartetos por serventesios. El Modernismo renueva ciertamente la poesía hispánica, pero partiendo de la tradición. Así, en esta época se ensayan varias innovaciones métricas que afectarán al soneto: se usan versos de otras medidas, desde el tridecasílabo

al hexadecasílabo, aunque los más utilizados son los alejandrinos, como los que emplea Rubén Darío en algunas de sus mejores composiciones; además aparecen sonetos polimétricos, y se rescata el sonetillo (soneto de arte menor, generalmente octosílabo), que tiene precedentes en los Siglos de Oro y el Neoclasicismo.

A partir de entonces, es muy frecuente el uso del soneto en la poesía contemporánea (Antonio y Manuel Machado, Juan Ramón Jiménez, los autores de la Generación del 27 fueron grandes sonetistas en la primera mitad del siglo XX). El soneto mantuvo también su vitalidad en la posguerra, gracias a poetas que lograron renovar su ritmo y retórica, como Blas de Otero, Ángel González o Carlos Edmundo de Ory. Y a pesar del auge de la poesía en verso libre, el soneto nunca ha faltado en la obra de los poetas andaluces actuales, especialmente sensibles al cuidado de la forma expresiva: Carlos Murciano, Antonio Carvajal o Jenaro Talens. Y algunos poetas posteriores a los Novísimos han retomado su cultivo, como Luis Alberto de Cuenca, con un rigor no exento de un tono humano e irónico.

Pues bien, en esta estela hay que situar a Concha Ortega, una de las mejores y más fervorosas sonetistas del panorama poético de hoy. En *La ausencia que me habita* hay todo tipo de sonetos, pues la autora es una hábil experimentadora de todas las formas posibles de este molde estrófico, que en sus manos deja de ser algo del pasado para convertirse en un instrumento muy adecuado para la expresión poética contemporánea. Encontramos sonetos octosílabos, endecasílabos, dodecasílabos y alejandrinos, con las rimas abrazadas o cruzadas, o sin rima; e incluso sonetos de pie quebrado, con el último verso de cada estrofa heptasílabo en vez de endecasílabo. Incluso hay experiencias muy curiosas, como lipogramas en los que falta sistemáticamente alguna vocal o consonante en todo el soneto; formas difíciles (“retos”) que lejos de suponer un artificio antinatural constituyen moldes expresivos válidos para un discurso poético que no pierde nunca el sentimiento del calor humano.

Estamos, pues, ante una obra plenamente lograda. La elegancia de su formato, la distribución armónica de los espacios en sus páginas, el color del papel, la cuidada impresión de los poemas, todo contribuye en fin a gozar de su lectura, de la que –en las palabras del prologuista Antonio Moreno Ayora, que ofrece un estudio preliminar muy acertado–, “emerge una compenetración con sus significados y una aquiescencia que deja su mejor huella en nuestro ánimo”.

Un nuevo enfoque sobre la cultura y la literatura del medio siglo a través del estudio de la literatura del yo

A New Approach to Culture and Literature of the Second Half of the 20th Century through the Analysis of Self-Literature

Adrián Ramírez Riaño

Universidad Complutense de Madrid (Madrid)

adrami02@ucm.es



Reseña de la obra/ Book Review: Teruel, José (ed.) (2018). *Historia e intimidad: epistolarios y autobiografía en la cultura española del medio siglo*. Madrid [et al.]: Iberoamericana-Vervuert, 296 p. ISBN 978-84-16922-51-2

El presente libro aboga por el interés que merecen un conjunto de textos al que no siempre la crítica ha prestado la debida atención. Este volumen colectivo que ha coordinado el profesor José Teruel trata de demostrar el hecho de que los epistolarios, las autobiografías, los cuadernos íntimos y los diarios –es decir, los textos que conforman la literatura del yo- son también parte del canon literario y deben entenderse como parte de la obra artística de sus autores. Desde la óptica histórica y cultural, la crítica literaria debe abordar los caminos del yo biográfico en los textos personales de los grandes autores (en este caso del medio siglo español) para encontrar en ellos variantes interpretativas de su situación artística, cultural, histórica y personal. Este volumen está formado por dieciséis capítulos en los que

no solo se busca una interpretación del propio texto personal, sino que se realza su potencial de conocimiento respecto a la producción de los autores. Por lo tanto, el estudio de los géneros del yo sirve para entender la historia literaria y para valorar la función de estos géneros en la propia construcción de la identidad de sus autores. Al final de la lectura, queda clara una conclusión fundamental: sin la literatura del yo no se podría comprender la cultura del medio siglo.

El libro comienza con un estudio de José Teruel, coordinador del colectivo e investigador principal del proyecto *Epistolarios, memorias, diarios, y otros géneros autobiográficos de la cultura española de medio siglo*, y de Ana Garriga Espino, donde trazan, a manera de introducción, un relato teórico-crítico para comprender el valor genérico de los epistolarios y los textos de las escrituras del yo. Ambos advierten de la de la dificultad pero también de la necesidad, especialmente en el género epistolar, de traspasar el ámbito de los destinatarios explícitos. Como afirman en este capítulo, los epistolarios nos sirven, sin ser los críticos unos espías de la intimidad del autor, para asimilar mejor la literatura a través de las meditaciones de sus autores. Los epistolarios, ante la muerte del autor barthesiana, se encuentran en lo que “parece fraguarse en la tierra de nadie que separa esa distancia aparentemente insalvable entre vida y obra, que clamaba un importante sector de la crítica literaria” (18). Pero es ese punto intermedio el que confiere a la carta la capacidad de ser género literario. Además, nos recuerdan, que es el género epistolar el molde de la novela moderna con el *Lazarillo de Tormes*. Por lo tanto, el género epistolar se convierte en un motor de relatos en los que la mayor aproximación personal o la menor implicación autorial son indiferentes. A lo largo de la introducción se pretende recalcar el valor literario de la epistolografía y, sobre todo, el valor real de significación del lector y del editor que, a lo largo de los silencios y de la intimidad de los escritores, incrementa el poder interpretativo en la decodificación de las propias cartas desde dos puntos de vista: el de la construcción de la carta en sí misma y el de la relación de lo dicho en ellas con el resto de la obra y la cultura histórica del autor. Junto con ello se hace especial hincapié en la abundancia de estudios y ediciones sobre epistolografía en la Edad de Plata frente a la del medio siglo, por la “parvedad de correspondencias publicadas de este generación” (24). Por lo tanto, el presente volumen se predispone como el primer estudio completo de la literatura del yo del medio siglo esperando un mayor interés de la misma en el mundo investigador.

Para llegar a una mejor praxis académica, Julio Neira, en su texto “La correspondencia de Caballero Bonald: propuesta metodológica para una historia epistolar de medio siglo” expone unos puntos indispensables para trabajar de modo eficaz los epistolarios de una época, que frente a la Edad de Plata, como hemos advertido, ha sido escasamente estudiada. Por consiguiente, recalca el valor documental de los epistolarios, diarios personales y autobiografías para comprender el proceso creativo, el contexto sociológico-histórico y el proceso de edición (115-118). Esta es la razón de la creación de una serie de archivos y de fundaciones, además de proyectos, cuyo motivo es preservar el archivo epistolar y ofrecer al

estudioso la capacidad y la facilidad de realizar un estudio detallado. Como ejemplo de las razones teóricas expuestas, Julio Neira presenta el epistolario de Caballero Bonald en el que estudia las relaciones del escritor jerezano con otros poetas de su generación: los viajes, los ideales estéticos, los proyectos conjuntos...etc.

A propósito de esto, al ser el medio siglo una época poco analizada desde los parámetros de la escritura del yo, el naciente aproximamiento cumple varias funciones. En primer lugar, para comprender el valor de las influencias de un autor en otro en sus obras literarias: es el caso de Américo Castro y Juan Goytisolo. Santiago López-Ríos en su artículo “La génesis de *Reivindicación del conde don Julián* a la luz de la correspondencia Américo Castro-Juan Goytisolo” nos presenta la génesis de la obra del barcelonés a través de sus textos epistolares. En la correspondencia se entrevé la relación de amistad y de afecto, y la personalidad de ambas figuras y sus relaciones intelectuales en común (Juan Goytisolo llegó incluso a proponerle a Américo Castro dedicarle *Don Julián*). De la misma manera Sergio García García en “La amistad de Claudio Rodríguez y José Agustín Goytisolo a través de su correspondencia” explica cuál era la relación afectiva entre ambos poetas para comprender mejor cómo Claudio Rodríguez conoció al elitista grupo de Barcelona, gracias a su conexión con José Agustín Goytisolo. Pero las misivas no solo sirven para comprender los lazos de amistad y de intereses literarios. Por ejemplo, Andrea Toribio Álvarez, en su artículo, se dedica a estudiar la relación de amistad entre Carmen Marín Gaité y Esther Tusquets. En él recalca que es de vital importancia comprender su relación editorial, puesto que la segunda fue editora de la primera. Así podemos conocer de primera mano los planteamientos editoriales de la escritora y el *modus operandi* de la editora. La correspondencia, además, nos sirve para conocer mejor los avatares de un artista y la relación de este con el resto. Es el caso de Labordeta y Ory: José Antonio Llera analiza la relación de los dos poetas en sus epistolarios. Gracias a estos textos podemos saber que Ory le aconseja a Labordeta no publicar un poema en concreto y su compañero, haciéndole caso, lo deja sin publicar. Por su parte, Carmen de la Guardia se lamenta de la falta de estudio de epistolarios inéditos entre escritoras. En su trabajo se expone principalmente el hecho de que la mujer escritora se inclina predominantemente más hacia la literatura del yo, y por ello debemos reparar en sus textos autobiográficos y en su correspondencia, ya que en ellas se tejen relaciones de amistad y de apoyo fraternal y literario. Aún quedan muchos epistolarios inéditos y es la labor de los filólogos editarlas y delimitar el conocimiento personal y literario de las grandes autoras en español, en este caso de medio siglo. Por último Pedro Álvarez de Miranda nos presenta una carta inédita de Dionisio Ridruejo en “Una carta de Dionisio Ridruejo (1952)” en donde el poeta cuenta a sus intermediarios sus recuerdos en Roma y su estado personal de trabajo. Gracias a la carta conocemos sus proyectos literarios e intelectuales y su situación vital e histórica.

Pero el corpus las escrituras del yo no solo se conforma de los epistolarios, también podemos adentrarnos en sus diarios y en sus cuadernos de notas. El mayor ejemplo es Jaime Gil de Biedma, cuyos diarios han sido publicados recientemente a

los veinticinco años de su muerte. José Teruel en su artículo “Hacia una autobiografía de Jaime Gil de Biedma. La doble insuficiencia del arte y la vida” demuestra (y también a partir de su correspondencia) la diferencia entre intimidad y privacidad para comprender que el yo de los diarios de Gil de Biedma es una reflexión que luego pergeña en la escritura del enmascarado de sus poemarios. Es en esos diarios y cartas donde aparecen las obsesiones literarias y personales del autor que luego se ven reflejadas en su poesía y en sus ensayos. Gil de Biedma es el claro ejemplo de autor que reconstruye su propia vida gracias a la meditación poética de su personaje literario. Es en estos textos donde puede discernirse la autobiografía real y la creada por el sujeto de carne y hueso. En los diarios personales (pensados para ser publicados o no), el lector se encuentra las razones del comportamiento de los individuos y de las generaciones literarias. En ese sentido, José Luis Ortega conecta a dos grandes poetas y amigos (Gil de Biedma y Barral) mediante los diarios personales poéticos de *Moralidades* y *Metropolitano* donde se observan sus inquietudes y sus afinidades y las conexiones intelectuales de dos miembros de grupo y de generación. Pero los diarios también sirven para que comprendamos la forma de pensar y la manera de ser de los autores y cómo puede traslucirse en su obra literaria. En “La reconversión de los intelectuales falangistas a mediados de siglo: Gonzalo Torrente Ballester.” José Lázaro argumenta las razones de su viraje ideológico desde la dictadura hacia los primeros años democráticos del autor gallego y de muchos otros compañeros intelectuales. Del mismo modo, Joana Sabadell-Nieto en “Hacer(se) público. Las preocupaciones diarias de Gonzalo Torrente Ballester” explica el valor de los diarios como expresión pública de lo personal ante la dureza de la censura de la dictadura franquista. Son los diarios y los epistolarios una vía libre de escritura y de creación personal y literaria ante las imposiciones ideológicas del mundo exterior.

La última modalidad genérica que se estudia es la autobiografía o las memorias. Celia Fernández Prieto en “Memorias de infancia y de guerra (sobre textos de Jacint y Joan Reventós, Antonio Rabinad y Jaime de Armiñán).” destaca desde distintos puntos de vista el modo de narrar la infancia de los llamados “hijos de la guerra”. Desde otro punto de vista, Elisa Martín Ortega dedica su trabajo (“La memoria en la obra de Esther Tusquets: entre la intimidad y la crónica de una época”) a resaltar el detalle de que la obra de la catalana es, en mayor o menor medida, autobiográfica, y se centra en sus últimas obras de importante convencimiento biográfico e histórico. Es a partir de estos textos donde comprendemos mejor la personalidad literaria, editorial e individual que impregna toda su obra. Pero la autobiografía puede aparecer en textos que no parecen del todo memorias. Elide Pittarello estudia el valor autobiográfico en los diarios-collage de Carmen Martín Gaité en Nueva York. En ellos se aprecia cómo la autora española conoce la obra de Virginia Woolf (a quien traducirá) y cómo impregna su obra, además de su relación con la gran ciudad americana y sus quehaceres diarios. Finalmente, Maria Vittoria Calvi presenta un estudio muy particular, ya que explica las relaciones autobiográficas y artísticas de Carmen Martín Gaité en los paratextos escogidos para todas sus obras. Esta

apreciación hace posible ver la importancia de los estudios de la literatura del yo para comprender las razones personales que interfieren en la creación literaria y en el significado de sus obras.

En resumen, ante el auge del estudio de la literatura epistolar y personal de la historia de la literatura española, este volumen presenta el estudio crítico-filológico de varios autores relacionados entre sí, pertenecientes a una generación y época poco estudiadas desde la vertiente de la epistolografía y las escrituras del yo: el medio siglo. Ante la dificultad teórica de trazar argumentos a favor y en contra de admitir como literatura a los epistolarios, los diarios y las memorias, el prisma del texto autobiográfico supone un nuevo acercamiento al autor y sus textos. Este volumen deja patente la conveniencia y la utilidad de abordar y analizar textos autobiográficos y corpus epistolográficos desde la dicotomía de lo externo-interno, es decir, de lo histórico-cultural y lo literario, como centro de pruebas de escritura de relatos y de la reescritura de uno mismo.

Autores

AUTORES/ AUTHORS

Acuña Delgado, Ángel (España). Catedrático de la Universidad de Granada en el Área de Conocimiento de Antropología Social. Doctor en Educación Física por la Universidad de Granada (1990) y en Filosofía y Letras por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (1997). Docencia actual en la Licenciatura de Antropología Social y Cultural y en el Máster de Estudios Latinoamericanos de la UGR.

Alvargonzález, David (España). Profesor titular de filosofía de la Universidad de Oviedo, universidad en la que se licenció en Filosofía en el año 1983. Doctor en 1988 por la Universidad de Oviedo, con la tesis *Análisis gnoseológico del materialismo cultural de Marvin Harris*, dirigida por Gustavo Bueno Martínez.

Cejudo Cortés, Carmen María Aránzazu (España). Doctora en Ciencias de la Educación, ha dedicado gran parte de su trayectoria profesional a la investigación sobre el estigma que sufren las personas con VIH/SIDA y a combatir, mediante la educación social, los prejuicios que someten a la marginación social a los colectivos vulnerables. Ha trabajado en diferentes entidades y organismos sociales dedicados a la integración social, laboral y educativa de estas personas, tanto de jóvenes como de adultos, en las que ha desarrollado funciones de orientadora y coordinadora de formación profesional ocupacional y de dirección de un centro de personas mayores. Aránzazu Cejudo es profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva, en el ámbito de la Pedagogía Social, y miembro del Grupo de Investigación Estudios Culturales en Educación y del Centro de Investigación en Migraciones (CIM) de la citada universidad.

Bornhauser, Niklas (Chile). Niklas Bornhauser nació en Freiburg i. Brsg (Alemania). Se licenció en Psicología el año 1997 en la Universidad Diego Portales y después de hacer un Postítulo en Clínica diferencial de las Neurosis, impartido por el Instituto Psiquiátrico Dr. José Horwitz Barak, partió a la Universidad Complutense de Madrid, España, a iniciar sus estudios de Doctorado. En el año 2001 obtuvo el título «Investigador Autosuficiente» (DEA), para doctorarse dos años después con una tesis sobre los trazos de lo Ominoso en la obra de Freud. Ha trabajado como docente e investigador, tanto en Chile como en el extranjero. Entre otras cosas, se desempeñó en el Instituto de Psicoterapia y Psicología Médica de la

Julius-Maximilians-Universität de Würzburg como asistente científico, lugar en el cual se formó y trabajó clínicamente. Ha impartido asignaturas de pre y postgrado en las carreras de Psicología, Filosofía y Medicina y he dirigido tesis de Licenciatura, Magíster y Doctorado. Actualmente es el Director del Doctorado en Psicoanálisis de la Universidad Andrés Bello y se dedica a la clínica, la docencia y la investigación. Sus temas de investigación son: Historia de la Psicología, Epistemología de las Ciencias Sociales y Psicoanálisis y Filosofía.

Corchuelo Fernández, Celia (España). Doctora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla y profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, Área de Teoría e Historia de la Educación.

Cruz Giráldez, Miguel (España). Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla y profesor de Lengua y Literatura en dicha universidad y del I.E.S. Fernando de Herrera de Sevilla. Entre sus publicaciones podemos destacar Estampas Sevillanas del Ochocientos, junto a Rogelio Reyes Cano (Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, 2006), Antología (Sevilla: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Sevilla, 2000), o Sevilla y García Lorca (Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, 1998).

Cuello Gijón, Agustín (España). Jefe de Servicio de Educación Ambiental. Diputación de Cádiz. Maestro, Lic. Psicopedagogía (Universidad de Cádiz), DEA (Universidad de Sevilla). Master en Educación Ambiental (UNED-FUECA). Master Gestión Integrada del Agua (Universidad de Zaragoza). Doctorando Universidad de Sevilla.

García Pérez, Francisco F. (España). Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales en Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

Hamacher, Werner (Alemania, 1948-2017). Fue un crítico literario alemán y teórico influenciado por la deconstrucción. Hamacher estudió filosofía, literatura comparada y estudios religiosos en la Universidad Libre de Berlín y en la École Normale Supérieure (París), donde conoció y conoció a Jacques Derrida.

Heredia Ponce, Hugo (España). Doctor. Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Sus líneas de investigación se centran en el hábito lector de los adolescentes de hoy en día, las repercusiones de las nuevas tecnologías en la escuela actual y la adquisición de la gramática de los estudiantes universitarios.

Hernández Pérez, Pedro Luis (Cuba). Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC)

Jiménez Fernández, Rafael (España). Doctor. Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Sus líneas

de investigación se centran en la educación lingüística y sociolingüística. Ha participado en diversas publicaciones nacionales e internacionales y, actualmente, su labor académica se centra en la formación didáctica en el *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* y en el Grado de Educación Primaria.

Juan-Navarro, Santiago (Estados Unidos). Catedrático de Estudios Hispánicos, Department of Modern Languages, Florida International University, Miami, Florida, Estados Unidos. Doctor en Teoría Literaria (Universidad de Valencia, 1999); Doctor en Literatura Comparada (Columbia University, 1995). Líneas de investigación: Cine hispánico, novela y cine históricos, estudios interamericanos y transatlánticos, literatura comparada.

Lara Alberola, Eva (España). Profesora titular del Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”. Líneas de investigación: Estudio de la magia, hechicería y brujería en la literatura y cultura españolas.

Ramírez Pérez, Jorge Freddy (Cuba). Doctor en Ciencias Geográficas por la Universidad de Alicante, (España) y Universidad Hermanos Saiz, (Pinar del Río, Cuba). Profesor e Investigador del Centro de Estudios de Gerencia, Turismo y Desarrollo Local (GEDELTUR).

Ramírez Riaño, Adrián (España). Universidad Complutense de Madrid.

Rodríguez Basso, Silfredo (Cuba). Universidad de Pinar del Río. Doctor en Ciencias sobre el Arte. Profesor e Investigador del Centro de Estudios de Gerencia, Turismo y Desarrollo Local (GEDELTUR).

Romero Oliva, Manuel Francisco (España). Doctor. Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Sus líneas de investigación se centran en la educación lingüística y literaria desde una perspectiva interdisciplinar donde convergen distintas áreas de conocimiento. Ha participado en diversas publicaciones nacionales e internacionales y, actualmente, su labor académica se centra en la formación didáctica en el *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* y en el de *Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente*, así como en jornadas y cursos en centros de profesorado. Es miembro de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y al Literatura (SEDLL).

Crterios editoriales

Editorial Policy

Criterios editoriales

Revista de Humanidades es una publicación del Centro Asociado de la UNED en Sevilla fundada en 1990. Tiene periodicidad cuatrimestral (enero-abril, mayo-agosto y septiembre-diciembre) 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.

Directrices para autores/as

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. Cada número de la revista incluirá los 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.
5. 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.
6. Todo caso no previsto será resuelto por el comité de redacción de la revista.
7. Todas las colaboraciones deberán entregarse en archivo electrónico a través de correo electrónico, en procesador Word, sin ningún tipo de formato.
8. 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.
9. En un archivo adjunto 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.

10. 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 sencillo 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 entre tres y seis 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 (Harvard-APA), de acuerdo con los siguientes ejemplos:
 - a) 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, p. 39), o en el caso de dos autores (Cruz y García, 1998, p. 56); si son más de dos autores se anotará (Sánchez et al., 2003).

- b) 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, p. 120).
“Las mujeres inmigrantes son el colectivo que posee mayores tasas de empleo a tiempo parcial” (Cárdenas, 2008b, p. 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:
- a) 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.
- b) Para revistas o capítulos de libros:
Monreal, M^a Carmen y Amador, Luis (2002). *La Unión Europea ante la educación a distancia (no presencial)*. *Eúphoros*, n. 4, pp. 207-216.
Domínguez, Antonio (1996). *Las probanzas de limpieza de sangre y los albéitares 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, pp. 285-288.
- c) 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.gazeta-antropologia.es/?p=3443>

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.

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato OpenOffice, Microsoft Word, RTF o Word-Perfect. Los archivos de imagen se enviarán en formato JPEG o TIFF.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto tiene un interlineado sencillo, un tamaño fuente de 12 puntos, se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL), y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.
- El texto reúne las condiciones estilísticas y bibliográficas incluidas en Pautas para el autor/a, en Acerca de la revista.
- En el caso de enviar el texto a la sección de evaluación por pares, se siguen las instrucciones incluidas en Asegurar una evaluación anónima.

Aviso de derechos de autor/a

Los trabajos se publican en Revista de Humanidades bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 3.0 Unported. Los autores conocen y consienten que la distribución de su trabajo se haga mediante el uso de dicha licencia. Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra), no se usen para fines comerciales y se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso. Para cualquier otro uso no especificado en la licencia debe requerirse el consentimiento de los autores.

Declaración de privacidad

De conformidad con lo establecido en el Reglamento UE 679/2016 General de Protección de Datos y legislación vigente, le informamos que los datos aportados en este documento serán tratados, en calidad de Responsable del tratamiento, por la UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA.

- La finalidad del tratamiento de los datos es la gestión de los registros de lectores y de autores de Revista de Humanidades.
- La base jurídica por la cual se tratan sus datos es el consentimiento.
- Asimismo, los datos serán utilizados para enviar información, por cualquier medio, acerca de las finalidades antes descritas.

- Sus datos no serán cedidos o comunicados a terceros, salvo en los supuestos necesarios para la debida atención, desarrollo, control y cumplimiento de las finalidades expresadas, así como en los supuestos previstos, según Ley.
- Podrá ejercitar los derechos de Acceso, Rectificación, Supresión, Limitación del tratamiento, Portabilidad de los datos u Oposición al tratamiento ante la UNED, C/ Bravo Murillo 38, Sección de Protección de Datos, 28015 de Madrid, o en cualquiera de las oficinas que podrá encontrar aquí, junto con información adicional y el formulario: Departamento de Política Jurídica de Seguridad de la Información, (www.uned.es/dpj) o a través de la Sede electrónica (<https://sede.uned.es>) de la UNED. Para más información visite nuestra Política de Privacidad

Editorial Policy

Revista de Humanidades (Journal of Humanities) is a quarterly journal (January-April, May-August and September-December) published by the Associated Centre in Seville of the Open University since 1990. 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.

Author 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. Every issue of the journal will be comprised of the 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.
5. 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.
6. Any case not considered in these guidelines will be resolved by the journal's editorial board.
7. All submissions must be delivered as an electronic file, plain text Microsoft Word, via e-mail.
8. 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.
9. In an attached file, 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.
10. 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 three to six keywords 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:
 - a) 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, p. 39), or in the case of two authors (Cruz and García: 1998, p. 56); if there are more than two authors it will be (Sánchez et al., 2003).
 - b) 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, p. 120).

“Immigrant women are the group that has higher rates of part-time employment” (Cárdenas, 2008b, p. 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:
 - a) 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.
 - b) 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, pp. 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, pp. 285-288.
 - c) 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.gazeta-antropologia.es/?p=3443>

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.

Submission Preparation Checklist

As part of the submission process, authors are required to check off their submission's compliance with all of the following items, and submissions may be returned to authors that do not adhere to these guidelines.

- The submission has not been previously published nor has it been submitted for consideration by any other journal (or an explanation has been provided in the editor's comments).
- The submission file is in OpenOffice, Microsoft Word, RTF or WordPerfect format.
- Whenever possible, URLs are provided for references.
- The text has a line spacing of 1.5, a font size of 12 points, italics are used instead of underlining (except for URLs), and all illustrations, figures and tables are placed in the appropriate places of text, instead of at the end.
- The text meets the stylistic and bibliographic conditions included in Guidelines for the author, in About the journal.
- In the case of sending the text to the peer review section, the instructions included in Ensure an anonymous evaluation are followed.

Copyright Notice

The work was published in Revista de Humanidades licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial-No Derivative Works 3.0 License. The authors know and agree that the distribution of the work is done by the use of such license. You can copy, use, distribute, transmit and publicly display, provided that the original authorship and source publication (magazine, editorial and URL of the work) is acknowledged, no use for commercial purposes and the existence and specifications of this license is mentioned. For any other use not specified in the license of authors consent should be required.

Privacy Statement

The names and e-mail addresses entered in this journal will be used exclusively for the purposes established in it and will not be provided to third parties or for their use for other purposes.

