

STVDIA ZAMORENSIA

*Segunda Etapa
Volumen XVI*



UNED
Zamora 2017

STVDIA ZAMORENSIA

SEGUNDA ETAPA
Volumen XVI

ISSN 0214-736X



Zamora
2017

Director:

Juan Andrés Blanco Rodríguez (UNED, Zamora)

Consejo de Redacción:

Arsenio Dacosta (UNED, Zamora) y José Ignacio Monteagudo Robledo (UNED, Zamora), secretarios.

José Manuel del Barrio Aliste (Universidad de Salamanca), Isabel Maria de Barros Dias (Universidade Aberta de Lisboa, Portugal), Inés Calderón Medina (Universitat de les Illes Balears), Emiliano González (Universidad de Burgos), Íñigo González de la Fuente (Universidad de Cantabria), José Luis Hernando Garrido (UNED, Centro Asociado de Zamora), Andréa Pavão (Universidade Federal Fluminense, Brasil), Xerardo Pereiro (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal), Carlos Píriz (Universidad de Salamanca), Ángela Romero Astvaldsson (University of Liverpool, Reino Unido), Antonio Sánchez Cabaco (Universidad Pontificia de Salamanca).

Consejo Científico Asesor:

Jenaro Costas (UNED sede central), Celso Almuiña (Universidad de Valladolid), Fernando Bianchi de Aguiar (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal), Andrés de Blas (UNED, sede central), Heraclio Bonilla (Universidad Nacional de Colombia), José Domínguez Caparrós (UNED, sede central), Alejandro Enrique Fernández (Universidad Nacional de Luján, Argentina), Cándida Ferrero Hernández (Universitat Autònoma de Barcelona), Alejandro García Álvarez (Universidad de La Habana, Cuba), Charles M. García (Université de Poitiers, Francia), María José Hidalgo de la Vega (Universidad de Salamanca), María Asunción Merino Hernando (UNED, sede central), José Antonio Pascual (Real Academia Española), Miguel Ángel Pérez Priego (UNED, sede central), Manuel Redero San Román (Universidad de Salamanca), Jorge Saborido (Universidad de Buenos Aires, Argentina), Luis Santos (Universidad de Salamanca), Bernardo Vasconcelos e Sousa (Universidade Nova de Lisboa, Portugal).

Antiguos miembros del Consejo de Redacción y del Consejo Asesor

Pere Anguera (Universitat Rovira i Virgili), Julián Alonso (UNED, sede central), Coralía Alonso Valdés (Archivo Nacional de Cuba), Julio Aróstegui (Universidad Complutense de Madrid), José María Bragado Toranzo (UNED, Centro Asociado de Zamora), María Dolores Chaguaceda (UNED, Centro Asociado de Zamora), Florián Ferrero Ferrero (Archivo Histórico Provincial de Zamora), Remigio Hernández Morán (UNED, Centro Asociado de Zamora), José-Luis Martín Rodríguez (UNED, sede central), Miguel Ángel Mateos (UNED, Centro Asociado de Zamora), Antonio Morales Moya (Universidad Carlos III), Carlos Moya (UNED, Sede Central), Carlos Prieto (UNED, Centro Asociado de Zamora), Manuel A. Rabanal (Universidad de León), Francisco Rodríguez Pascual (Universidad Pontificia de Salamanca), Ángel Sáez Torrecilla (UNED, sede central), Ángel San Juan (Universidad de Salamanca), Javier Tusell (UNED, sede central).

Redacción

Centro Asociado de la UNED de Zamora
Calle San Torcuato, 43
49014 ZAMORA
Teléf. 980 528399
info@zamora.uned.es
www.uned.es/ca-zamora/publicaciones
<http://revistas.uned.es/index.php/studiazamo>

© Los autores y Centro Asociado de la UNED de Zamora

I.S.S.N.: 0214-736X

Depósito Legal: S. 541-1994

Realización digital:

DELAIGLESIA impresores
ZAMORA

SUMARIO

DOSSIER: CULTURA Y MEMORIA DE LA EDUCACIÓN

JOSÉ IGNACIO MONTEAGUDO ROBLEDO: <i>Cultura y memoria de la educación. Presentación del dossier</i>	11
BASILIS ALEXIOU: <i>La muerte (lenta y no accidental) de los maestrantes. Meditaciones sobre las formas actuales de un cuasi maestrocidio*</i>	17
BIENVENIDO MARTÍN FRAILE e ISABEL RAMOS RUIZ: <i>La memoria de los maestros: la cultura empírica transmitida por los docentes</i>	27
CÁNDIDO RUIZ GONZÁLEZ: <i>Mitos y memoria de la represión franquista de los docentes en la provincia de Zamora</i>	39
BIENVENIDO MARTÍN FRAILE e ISABEL RAMOS RUIZ: <i>La intrahistoria escolar reflejada en los cuadernos: cuadernos de la escuela de Moreruela de Tábara (Zamora)</i>	61
ARSENIO DACOSTA: <i>La experiencia discentel/docente del profesor ecuatoriano a través de sus relatos de vida</i>	79
MANUEL GONZÁLEZ DE ÁVILA: <i>61 tesis sobre sociología de la educación de Pierre Bourdieu. Coda: la enseñanza de las humanidades, o por una sociología clínica de la educación</i>	91
ANDRÉA PAVÃO: <i>Leer y escribir en la formación de profesores contra la pedagogía del espectáculo</i>	99

ESTUDIOS SOBRE ZAMORA

M. ^a ANTONIA MURIEL SASTRE: <i>Esbozo bio-genealógico del hebraísta judeoconverso Alfonso de Zamora</i>	119
JOSÉ ÁNGEL RIVERA DE LAS HERAS: <i>Consideraciones en torno al sepulcro del doctor Grado de la catedral de Zamora</i>	143
REBECA SÁNCHEZ MELGAR: <i>Santo Tomás de Zamora, de iglesia parroquial a museo diocesano</i> . 173	173

ESTUDIOS GENERALES

JORGE SABORIDO: <i>La Revolución Rusa cien años después</i>	187
ANTONIO SÁNCHEZ CABACO, LUZ M. ^a FERNÁNDEZ MATEOS, ALBA VILLASAN RUEDA y ALBA CARRRASCO CALZADA: <i>Envejecimiento activo y reserva cognitiva: guía para la evaluación y la estimulación</i>	195

RESEÑAS

<i>Trás-os-Montes e Alto Douro: Mosaico de ciência e cultura</i> (colectânea de autores oriundos de Trás-os-Montes), coord. Armando Palavras, Lagoaça: Exoterra, 2011. CARLOS D'ABREU (RIBACVDANA).....	207
PÉREZ MARTÍN, Sergio y LORENZO ARRIBAS, Josemi, <i>La obra en yeso de los hermanos Corral de Villalpando, 1525-1575</i> , Valladolid: Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo, 2017. RUBÉN FERNÁNDEZ MATEOS (Proyecto «La Bella Reconocida»).....	211

Sumario

ROSA, Maria de Lurdes. <i>Fazer e pensar a história medieval hoje: guia de estudo, investigação e docência</i> . Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.	
ARSENIO DACOSTA (Universidad de Salamanca)	213
SÁNCHEZ TAMAME, Francisco J. <i>Memorias de mi vida</i> . Edición a cargo de Juan Andrés Blanco Rodríguez, Rubén Sánchez Domínguez y Arsenio Dacosta, Centro de Estudios de la Emigración Castellana y Leonesa / UNED, Zamora, 2016.	
MARÍA LILIANA DA ORDEN (Universidad Nacional de Mar del Plata)	216
GARCÍA BUESO, Francisco Javier. <i>La platería religiosa foránea en el arciprestazgo de Alba (Zamora)</i> , Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo, 2016.	
SERGIO PÉREZ MARTÍN	218
FERNÁNDEZ DE MATA, Ignacio. <i>Lloros vueltos puños. El conflicto de los «desaparecidos» y vencidos de la guerra civil española</i> . Granada: Comares, 2016.	
EDUARDO MARTÍN GONZÁLEZ	220

DOSSIER:
CULTURA Y MEMORIA
DE LA EDUCACIÓN

Cultura y memoria de la educación. Presentación del dossier

Culture and memory of education. Presentation of the dossier

José Ignacio MONTEAGUDO ROBLEDÓ
UNED – Centro Asociado de Zamora

RESUMEN

Los artículos que componen este dossier fueron redactados a partir de las ponencias presentadas en el simposio «Cultura y memoria de la Educación: los problemas de la enseñanza ayer y hoy, aproximaciones desde la antropología de la educación», que se celebró en enero de 2016 en el Centro Asociado de Zamora de la UNED como curso de extensión universitaria. En esta presentación comentaré brevemente las líneas que aproximan tanto los textos reunidos cuanto las ponencias que no llegaron a tomar forma escrita, además de exponer sus ideas centrales.

PALABRAS CLAVE: Educación, antropología, memoria, escuela, sociedad, cultura escrita, maestro.

ABSTRACT

The articles included in this dossier have been written based on the lectures presented at the symposium «Culture and memory of the Education: past and current problems of teaching, some approaches from the anthropology of education», which was held in January 2016 at the Zamora Associate Centre of the UNED, as a university extension course. In this overview I will briefly introduce the guidelines that draw near both the compiled texts and the lectures that never took the written form, as well as expose their main ideas.

KEY WORDS: education, anthropology, memory, school, society, literacy, teacher.

El objetivo principal del simposio «Cultura y memoria de la Educación» consistía en problematizar la realidad educativa bajo el foco de las ciencias sociales y las humanidades, atendiendo a su dimensión cultural y a su temporalidad. No puede ser otro, por tanto, el propósito que guía la compilación de los trabajos presentados en el mismo. La apertura de la propuesta de los coordinadores dejaba amplio margen a la diversidad de experiencias sobre la transmisión del saber en realidades tan distantes como Grecia, Ecuador, España, Francia y Brasil. Esta pluralidad de coyunturas, tiempos, objetos y perspectivas epistemológicas habría de enriquecer la mirada sobre el fenómeno educativo, al mismo tiempo que propiciaba una aproximación comparativa.

Las circunstancias en las que tuvo lugar el simposio estaban marcadas por la necesidad de crear marcos de discusión académicos que iluminasen el intenso debate social, toda vez que en esos primeros meses de 2016 la educación aparecía en la agenda política española como una de las preocupaciones más perentorias. Multitud de discursos se ocupaban entonces de abordar cuestiones como la reforma del sistema educativo, la evaluación del profesorado o el fracaso escolar, tomando como referencia datos estadísticos e informes como el PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes). A los ecos de aquellos discursos se unen voces nuevas, pues el debate continúa vivo: no hay atisbo de solución para los problemas planteados. En ese sentido, la publicación del dossier sigue siendo oportuna.

La conferencia inaugural del simposio, a cargo del antropólogo Honorio Velasco¹, constituyó el punto de partida para aquella aventura reflexiva y puede servir como una especie de soporte

¹ Honorio Velasco es catedrático de Antropología Social y Cultural de la UNED. Contribuyó decisivamente al impulso de la antropología de la educación en España con dos influyentes publicaciones: VELASCO MAÍLLO, Honorio,

teórico-metodológico en el cual todas las ponencias, de una manera más o menos explícitas, pueden apoyarse. Conviene por este motivo resumir brevemente su intervención, centrada en los principales problemas teóricos que a partir de experiencias etnográficas en la escuela ha ido planteando la antropología de la educación, una vertiente disciplinar bien consolidada a pesar de su tardía implantación en nuestro país², y que aparecen en forma de cuestionamientos como: ¿Qué se enseña y se aprende realmente en las instituciones escolares? ¿Qué relación tienen esas enseñanzas con los modos de vida y los problemas sociales?

Al ilustrar su conferencia con una proyección de fotografías escolares, el profesor Velasco llamaba a atención sobre un objeto cultural que testimonia la centralidad de la escuela en la sociedad occidental, haciendo converger en él tanto la vertiente memorial como la cultural invocadas en el simposio. Así, al mismo tiempo que se evocaba la experiencia escolar de los presentes, cuajada de pertinaces recuerdos, se hacían emerger los asuntos que preocupan a los etnógrafos de la escuela, sea en los barrios neoyorquinos y las aldeas indígenas de los estudios clásicos norteamericanos³, sea en los pueblos y ciudades de la Península Ibérica. En ese sentido, el choque cultural había sido muy evidente en aquellas escuelas estatales para poblaciones indígenas o en barrios marginales, pero se apreciaba igualmente en las escuelas rurales de Castilla, Extremadura y Andalucía que él mismo tuvo ocasión de observar: se percibía claramente una frontera entre la cultura urbana, legitimada institucionalmente, y la cultura local, del pueblo y por tanto «de pueblo». Tal frontera, localizable entre los dominios que podríamos denominar «vida» y «aprendizaje», se puede ver claramente en las viejas fotografías de la escuela. En esos iconos de la biografía de las personas comunes se expresa un conjunto de valores que son aprendidos de manera informal y que hacen parte de la cultura escolar y de la sociedad, tales como el patriotismo expreso en los mapas que aparecen al fondo.

La relación entre la escuela y la sociedad, para este antropólogo, hay que entenderla considerando la dualidad entre esos dos cuerpos de experiencia, el del aprendizaje y el de la vida, puesto que en la escuela y durante la infancia se aprenden unos conocimientos pero también, y sobre todo, se vive. La Pedagogía se refería a esa dualidad con los términos de «currículo explícito», compartimentado en asignaturas, y «currículo oculto», que incluye el acatamiento de las relaciones jerárquicas, la incorporación de reglas de convivencia o la asunción de la escala de valores, y junto a estos aprendizajes, los de cómo caer bien o cómo sortear responsabilidades que no se quieren asumir.

La parte final de la conferencia del profesor Velasco se centró en la necesidad de incluir en la memoria de la educación, en virtud de su consideración como patrimonio cultural inmaterial, no solamente su faceta institucional, sino también el conjunto de conocimientos adquiridos y transmitidos al salir de clase o en los recreos. Por ejemplo, lamentaba que no se conserven testimonios de lo que acontece en los patios, pues algunas observaciones etnográficas han podido captar cómo los muchachos organizan una pequeña sociedad, con sus reglas y sus grupos, y por supuesto los incluidos y los excluidos. La cultura escolar, por lo tanto, no se agota en sus manifestaciones institucionales, sino que se despliega en multitud de usos sociales que un ejercicio cabal de la memoria educativa debe incorporar.

Ángel DÍAZ DE RADA BRUN y Francisco Javier GARCÍA CASTAÑO (coords.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 1993, y Velasco Maíllo, Honorio, y Ángel Díaz de Rada *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid: Trotta: 6.ª ed. en 2009. Como experto en patrimonio cultural inmaterial, es consultor del Gobierno español para la Unesco.

² Véase JOCILES RUBIO, María Isabel. «Panorámica de la Antropología de la Educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos». *Revista de Antropología Social*, 2007, 16, p. 67-116.

³ Me refiero a las etnografías de WOLCOTT, Harry, *A Kwakiutl Village and School*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967, y OGBU, John, *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. New York: Academic Press, 1974. Ambas obras se analizan in extenso en la segunda parte de VELASCO y DÍAZ DE RADA, *La lógica de la investigación etnográfica*, op. cit.

Pero pasemos ya a comentar los artículos del dossier. Hemos querido iniciarlo con un texto singular, que mantiene las características propias del discurso académico oral. Basilis Alexiou⁴ aborda críticamente cuestiones que aparece en los demás artículos y que tiene que ver, por un lado, con las condiciones materiales que deberían garantizar el buen funcionamiento de esta importante institución social que es la escuela, y por otro con la problemática situación vital de los profesores en el presente. Una situación agónica, según este autor, puesto que ve acabar la «dimensión poética» de la relación y de la práctica educativas, es decir, su carácter de diálogo personalizado, incluso erótico ya que el amor por lo enseñado se extiende al vínculo entre educador y educado. Un amor combativo, como diría Paulo Freire, que no sin dificultades encontraba su espacio en la escuela pública, y que está siendo demolido en las últimas décadas con la excusa de abrir la escuela a la sociedad, que en realidad supone incrustarla plenamente en los mercados. Esta demolición se esconde tras eufemismos como «buenas prácticas», «reformas inevitables» o «necesidad de evaluación», amenaza con transformar a los sujetos de la interacción pedagógica en objetos cosificados y trae consigo la devaluación, material y moral, de los educadores, del mismo modo que el culto a la tecnología oculta el intento de menoscabar la relación corporeizada de la enseñanza y, en suma, subestimar la voz viva de los maestros. Cabe resistirse, claro, y en tal sentido propone huir de la ingenuidad: debemos aprender juntos, profesores y alumnos, a interpretar el mundo para poder cambiarlo.

El artículo siguiente, a cargo de Bienvenido Martín Fraile⁵ e Isabel Ramos Ruiz⁶, miembros del grupo de investigación reconocido de la Universidad de Salamanca «Procesos, espacios y prácticas educativas», enlaza desde una perspectiva diacrónica y empírica con las reflexiones del texto anterior, puesto que incide en la importancia que los maestros tuvieron históricamente en la transformación social. En tanto que funcionarios comprometidos necesariamente con la reproducción del sistema social, los profesores no obstante tenían margen para influir sobre su entorno, empezando obviamente por sus alumnos. Estas y otras problemáticas, encarnadas en la experiencia vital y profesional de los docentes, deben ser mejor descritas y analizadas mediante métodos fundamentalmente cualitativos, para lo cual sería muy conveniente disponer de corpus autobiográficos. Gracias a sucesivos proyectos de innovación e intervención educativa, mediante los cuales los alumnos de Magisterio han entrevistado a antiguos maestros siguiendo un extenso guion en forma de cuaderno, se ha constituido el importante fondo documental «Testimonios de vida escolar de docentes», que incluye, además de las biografías de los maestros, datos y documentos sobre el ejercicio de la docencia. El fondo está localizado en el Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CeMuPe), en el Campus Viriato de Zamora, a disposición de estudiantes, investigadores y público en general. Este conjunto de memorias escritas supone una contribución significativa al conocimiento histórico de la institución escolar y de la infancia en el siglo pasado, pero no es la única que puede consultarse en el Centro, como veremos más adelante.

Continuando con la memoria del magisterio en la provincia de Zamora, Cándido Ruiz González⁷ analiza un tipo de discurso narrativo, el bulo o mito, cuya circulación inicial justificaba comportamientos relacionados con la sublevación militar contra el Gobierno republicano en 1936, la guerra civil subsiguiente y la instauración del nuevo régimen dictatorial. Se definen como discursos duraderos, fuertemente arraigados en la sociedad y que no han sido suficientemente

⁴ Licenciado en Derecho y en Filología Griega y Bizantina por la Universidad de Atenas. Cursó estudios de postgrado en las Universidades de Münster (Alemania) y de Salamanca (España). Doctor en Filología por la Universidad de Salamanca. Trabajó durante años en la enseñanza media de Grecia. Desde 2002 enseña Teoría de Literatura en la Universidad Aristotélica de Salónica.

⁵ Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. En la actualidad es director de la Escuela de Magisterio de Zamora.

⁶ Licenciada en Psicología y doctora en Pedagogía. Ejerce docencia de esas disciplinas en enseñanza secundaria y es profesora asociada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca.

⁷ Licenciado en Sociología (UNED) y doctor en Historia (Universidad de Salamanca). Profesor de Geografía e Historia del instituto Maestro Haedo (Zamora). Profesor tutor de Historia Contemporánea del Centro de la UNED de Zamora.

refutados por los especialistas. Es precisamente en ese terreno de interconexión entre la memoria y la historia donde se hace necesario acercarse a la realidad entre la maraña discursiva que la oscurece. Aquellos mitos, al ser confrontados con la consistencia empírica de los testimonios documentales, se revelan tan falsos como interesados, lo cual induce al investigador a preguntarse por las causas de su extensa circulación y recepción. En cuanto a las circunstancias que experimentaron los maestros en aquel contexto, el autor no se detiene en la consabida generalización sobre las actividades represivas (aunque las hubo, y fueron terribles) sino que profundiza en su génesis y procedimientos. Con datos fehacientes, concluye que los profesores que sufrieron las mayores represalias (encarcelamiento, exilio o fusilamiento) lo fueron no tanto por su pertenencia al magisterio republicano, sino por su afiliación sindical u otros vínculos políticos.

Abriendo el foco desde la figura del maestro a la de las prácticas educativas, volvemos al Ce-MuPe y a su mayor tesoro patrimonial, pues dispone de un fondo de más de mil cuadernos escolares, el más antiguo de los cuales data de 1868. En este segundo texto conjunto, los responsables del Centro, Isabel Ramos y Bienvenido Martín, dan cuenta de una investigación propia, de largo recorrido, sobre los cuadernos de una escuela rural de Moreruela de Tábara, sita en la provincia de Zamora pero vinculada a la leonesa Fundación Sierra Pambley, conocida por sus planteamientos inspirados en la Institución Libre de Enseñanza. Los cuadernos escolares son documentos esenciales para conocer la historia de las prácticas educativas, puesto que podemos ver en ellos, además de la realización concreta de las instrucciones curriculares oficiales, los rastros gráficos del «currículo oculto» o del «mundo de la vida» de la comunidad educativa. Más allá de programas, libros y manuales, sin recurrir a la escritura de los alumnos mal podríamos conocer lo que realmente se trataba en las clases y cómo se hacía. De ahí la importancia no solo de su estudio, sino también de su conservación, puesto que se trata de elementos del patrimonio material tradicionalmente desconsiderados. En concreto, los cuadernos de Moreruela son excepcionales para conocer el alcance de las iniciativas pedagógicas progresistas y renovadoras que fueron impulsadas por instituciones filantrópicas en el primer tercio del siglo pasado y que contribuyeron al desarrollo de zonas geográficas deprimidas. Estos cuadernos (de planas, de agricultura, de fisiología e higiene) se muestran como pruebas palmarias de hasta qué punto aquella escuela se implicó en una enseñanza vital y práctica que supuso un revulsivo para la comarca.

Dos artículos del dossier abordan desde una perspectiva antropológica los problemas de los docentes en América Latina, especialmente los relativos a su formación. Referido al Ecuador contemporáneo, el trabajo de Arsenio Dacosta⁸ es fruto de un breve pero intenso período de observación participante en el cual el investigador supo aprovechar las buenas dosis de extrañamiento provocadas por su entrada en el campo para producir valioso material autobiográfico. Desde la ambigüedad de su posición como agente comprometido con el proceso educativo en el que se hallaban envueltos los docentes-discentes (pues se trataba de profesores de secundaria en ejercicio de formación continuada), Dacosta orientó su investigación hacia la construcción discursiva de la identidad de aquellos profesores en cuanto tales. Una identidad que, tras el análisis de las historias de vida producidas, se reveló muy centrada en el magisterio, pero entendiendo este no solamente como desempeño profesional, sino como una forma completa y compleja de pasar por la vida, con referencias tan marcantes como la de «la vocación», la responsabilidad o la continua autoexigencia de ejemplaridad, como si simplemente ser profesor excluyese la posibilidad de ser un profesor malo o simplemente mediocre. Estos testimonios contrastan con la escasa consideración del magisterio en Ecuador, donde «ser docente es lo último en profesiones», y nos ayudan a entender mejor por qué en determinados países las políticas educativas no acaban de dar los resultados esperados.

⁸ Doctor en Historia y profesor de Antropología en la Universidad de Salamanca. Coordinador académico del Centro Asociado de Zamora de la UNED.

Por su parte, Andrea Pavão⁹ despliega una amplia reflexión a partir de un conjunto de investigaciones propias, centradas en el papel de la lectura y la escritura en la formación de los profesores (ver número anterior de *Studia Zamorensia*), o más bien en los problemáticos resultados que produce una adquisición deficiente de esas habilidades elementales por parte de los docentes en su formación, e incluso en el ejercicio de su labor. Con un marcado tono ensayístico, el artículo ofrece triple interés al conjugar en su análisis pensamiento teórico, datos estadísticos y resultados de observación directa, lo cual le permite realizar una crítica bien fundamentada y adelantar propuestas de intervención. Se trata de un ejercicio de antropología aplicada con voluntad de influencia en las políticas educativas de Brasil y de América Latina, que llama la atención sobre las consecuencias desastrosas del descuido de la cultura escrita (que debe ser convenientemente incorporada por los docentes para poder ser transmitida) en favor de una espectacularización más o menos tecnofílica.

Como colofón del dossier, Manuel González de Ávila¹⁰ ofrece una exposición sintética de las ideas de Pierre Bourdieu sobre educación a partir de la realidad en Francia. Es bien sabido que se trata del sociólogo y antropólogo más influyente en el campo de la educación; mas, como quiera que sus ideas se encuentran dispersas a lo largo de su extensa obra, resulta útil y oportuna esta recopilación ordenada de sus tesis sobre la enseñanza en general, y asimismo las que atañen a las humanidades. Finalmente, facilita referencias completas a las monografías y artículos dedicados al asunto por el pensador francés, para poder ampliar y contextualizar las ideas sintetizadas.

En cuanto a las dos ponencias del simposio que no han podido agruparse en estas páginas, ambas relataban experiencias actuales en el campo de la educación. José Manuel Muñoz Rodríguez¹¹ realizó una presentación de la Red de Huertos Escolares Comunitarios, un proyecto puesto en marcha por profesores de esa Universidad para fomentar las prácticas sostenibles tanto entre alumnos universitarios como en las comunidades educativas de los centros escolares participantes, que ya han superado la decena. El mantenimiento de los huertos escolares contribuye a contextualizar los aprendizajes curriculares, dándoles sentido y funcionalidad. Considerada como ejemplo de innovación y calidad educativa, la iniciativa ha permitido integrar competencias básicas y transversales del currículo, como el control de las emociones, la empatía, el fomento de la creatividad y la autonomía o el trabajo en equipo.

Por mi parte¹², pues fui responsable también de una de las ponencias, tuve ocasión de reflexionar sobre la impronta escolar en los fondos del Archivo de la Escritura Popular de la Asociación Etnográfica Bajo Duero. Entre esos fondos, en la sección denominada «Escrituras colegiales», así como en las series afines de fondos misceláneos, abundan los testimonios escritos relacionados con las prácticas escolares: apuntes, ejercicios, fichas y cuadernos de los alumnos, sobre todo, pero también carpetas profusamente escritas y decoradas por estudiantes adolescentes, así como documentos utilizados por los profesores en su actividad docente o administrativa. Ese rico y heterogéneo conjunto documental constituye un legado patrimonial muy interesante para el estudio de la cultura escolar. Sin embargo, un somero análisis de documentos no relacionados directamente con las prácticas de escritura escolar nos reveló que en muchos de ellos se constataba, de una forma u otra, el paso por las aulas de los que escribían. Vistos desde esta perspectiva, podemos aventurar que no hay escrito popular que no exhiba la impronta de la cultura escolar, lo cual tampoco ha de extrañarnos puesto que la enculturación en la lectura y la escritura, en casi todas las sociedades, ha

⁹ Licenciada en Ciencias Biológicas (UERJ) y doctora en Educación (PUC-Rio). Profesora de Organización de la Educación Brasileña y de Antropología de la Educación en la Universidad Federal Fluminense.

¹⁰ Profesor titular de la Universidad de Salamanca (área de teoría de la literatura) y profesor titular en excedencia de la Université de Tours (área de semiótica y ciencias del lenguaje). Su docencia e investigación vincula las humanidades con las ciencias sociales, en particular con la sociología y la antropología.

¹¹ Doctor en Pedagogía. Profesor titular en el Departamento de Teoría e Historia de la Universidad de Salamanca. Actualmente es director académico de la Universidad de la Experiencia en la misma Universidad.

¹² José Ignacio Monteagudo es licenciado en Antropología Social y Cultural, doctor en Lengua Española e investigador del grupo LEA (Lectura, Escritura y Alfabetización) en la Universidad de Alcalá.

tenido lugar casi exclusivamente mediante el paso por las aulas, aunque ese paso fuera fugaz para muchos de los que vivían en nuestros pueblos durante buena parte del siglo pasado.

En conclusión, pese a la aparente heterogeneidad de los artículos del dossier, pueden trazarse algunas líneas argumentales que los atraviesan. Todos sus autores coinciden en la importancia que tiene el conocimiento histórico de la educación, no para buscar modelos, ejemplos o influencias, porque cada época y cada sociedad generan determinados sistemas y prácticas educativas, sino precisamente para entender cuáles son las determinaciones actuales, las interconexiones, tendencias y consecuencias, los márgenes para actuar, las posibilidades reales de cambio. La mirada al pasado no debe estar regida por la nostalgia (por más que admiremos experiencias educativas como las inspiradas por la republicana Institución Libre de Enseñanza), ni por los lamentos (aunque nos duelan las represalias que sufrieron los docentes tras el golpe franquista). Es la realidad presente la que hemos de conocer, analizar y juzgar, pues en nuestras manos está que la podemos mejorar.

La cultura escolar supone un «apartarse del mundo» para conocerlo y dominarlo. Sin embargo, esa separación, que sigue siendo necesariamente efectiva en cuanto la educación se instituye en dominios relativamente autónomos, ha venido haciéndose menos radical y más excepcional. Tal vez una de las mayores innovaciones de los últimos tiempos, y no solo en nuestra sociedad, haya sido la extensión temporal de la escolaridad. En efecto, a ella consagramos cada vez más tiempo de nuestra vida (desde la más tierna infancia a la prolongada vejez) y en nuestra vida, pues cada vez son mayores las exigencias de formación en todos los ámbitos. Incluso los espacios antaño consagrados en exclusiva a la enseñanza han cedido al empuje de la virtualidad, de modo que la teledocencia convierte en aula cada rincón en el que los discentes puedan usar sus dispositivos móviles: en casa, en el trabajo, medios de transportes...

A pesar de su función reproductora de desigualdades y de la creciente devaluación de los títulos académicos, el sistema de enseñanza, al menos en nuestra sociedad, continúa siendo para las clases desfavorecidas la mayor posibilidad de movilidad social y la única vía de acceso a la participación política: es difícil pensar que las competencias imprescindibles para el ejercicio de la ciudadanía puedan desarrollarse al margen de las instituciones escolares. Por ese motivo, los discursos críticos sobre la educación pueden contribuir, paradójicamente, a consagrar las relaciones de dominio instauradas entre individuos, grupos o naciones. Lo cual no quiere decir que haya que admitir acríticamente los discursos justificativos del sistema educativo.

Finalmente, la importancia del papel social del maestro y la necesidad de mejorar las condiciones de su labor son asuntos subyacentes en todos los artículos, desde el ensayo inaugural que aborda su inquietante situación actual, a los historiadores que mencionan los «salarios exigüos» del profesorado español en gran parte del siglo pasado, pasando por los antropólogos que informan sobre las dificultades del magisterio en los países latinoamericanos. Frente a corrientes pedagógicas que ponen el énfasis en el protagonismo de los alumnos en su propio aprendizaje, desde una perspectiva antropológica el papel de los profesores retoma su función mediadora imprescindible y valiosa. A ellos, a los profesores de aquí y de allá, de entonces y de ahora, dedicamos estas páginas con la mayor consideración.

La muerte (lenta y no accidental) de los maestrantes. Meditaciones sobre las formas actuales de un cuasi maestrocidio*

The slow and non-accidental death of the teaching teachers.
Meditations on the current methods of the teacher's quasi slaughter

Basilis ALEXIOU
Universidad Aristotélica de Salónica

RESUMEN:

Este texto, que mantiene el vigor de su ejecución oral, aborda críticamente las condiciones materiales y humanas de la institución escolar, especialmente la situación actual de los profesores. Su diagnóstico contempla el fin de la «dimensión poética» en el ejercicio docente, su carácter de diálogo personalizado, amoroso y combativo. La mercantilización de la escuela hace necesario imponer evaluaciones, reformas y «buenas prácticas» que la justifiquen, trayendo consigo una devaluación, material y moral, de los educadores. Entender la dinámica de ese proceso es el primer paso para poder reorientarlo.

PALABRAS CLAVE: Maestro, escuela pública, memoria, relación pedagógica.

ABSTRACT:

This text, which maintains the strength of its oral execution, critically addresses the material and human conditions of the school institution, especially the current situation of teachers. It diagnoses the end of the «poetic dimension» in teaching, its character of personalized, loving and fighting dialogue in nature. The commodification of school as an institution makes it necessary to impose assessments, reforms and «good practices» that justify it, which brings along a material and moral devaluation of the educators. If we want to redirect it, we must first understand the dynamics of this process.

KEY WORDS: teacher, public school, memory, pedagogical relationship.

Recibido: 22/03/2017
Revisado: 03/07/2017
Aceptado: 30/09/2017

Voy a empezar mi presente acto de habla con una autocrítica, es decir corrigiéndome a mí mismo. Sé que la palabra «maestrante» del título de mi texto no es correcta, aunque vosotros la entendéis sin duda gracias al contexto. «Maestrante», nos dicen los «bancos» del lenguaje, es decir los diccionarios, es cada uno de los miembros de una «maestranza» (una sociedad de caballeros dedicados a ejercitarse en la equitación, y que en su origen fue escuela de manejo de armas a caballo). Puse esa palabra en el título no solamente para acentuar la aliteración de la –m, sino para introducir en vuestro horizonte de expectativas las connotaciones que surgen de su asonancia con la afamada pieza de Arthur Miller *La muerte de un viajante*. La misma finalidad tiene la primera parte del título que, como ya habéis sospechado, rememora en su sintaxis y en su finalidad discursiva la obra de Dario Fo *La muerte accidental de un anarquista*.

* La primera versión oral de este texto se presentó en la *IV International Conference on Critical Education* (Salónica, 23-28 de junio de 2014).

Para objetivar el lugar de mi propia objetivación, confesaré desde el principio que no soy pedagogo, aunque sí enseño en un departamento de Pedagogía, siendo como dice mi hija —precisamente para mostrarme su desprecio cuando no encuentro respuesta a sus muchas preguntas— «maestro de maestros» futuros o, por insistir una vez más, de los «maestrandos» y las «maestrandas», esto es de las personas que están en camino de convertirse en maestros y maestras. En tal sentido sí me entrometo en espacios cognitivos ajenos, y tal vez mi intervención pueda juzgarse arbitraria, por carecer del permiso de las autoridades establecidas en la vigente división del trabajo o, para castellanizar un proverbio griego, por atreverse a «recitar el evangelio de otros sacerdotes», en vez de permanecer dentro de las lindes de mi coto privado y de contentarse con abordar, por ejemplo, el papel asignable a la literatura en una pedagogía crítica.

Las razones de esta incursión en otras diócesis del conocimiento tienen que ver, en primer lugar, con el hecho de que quisiera hablar de cosas que viví, sentí, padecí, etc., durante bastantes años de maestranza en la educación informal, en la secundaria y en la universitaria de mi país, y de otros países europeos. Cosas que, dentro de la mentada división social del trabajo, pocas veces acceden a la palabra. La segunda razón es que quiero tratar de lo que la censura implícita de un campo excluye y, con mayor precisión, como escribía Pierre Bourdieu, de lo que «no puede decirse dentro de la concreta estructura de los medios de expresión, lo inexpresable; y de lo que se pudiera decir de un modo claro y fácil, pero que es censurado, lo innombrable»¹. Esta censura implícita se intensifica por las condiciones de la enunciación académica en nuestros días, condiciones que son consecuencia de imperativos sociales heterónomos, cuya finalidad es la producción de un discurso obligatoriamente original, altisonante y adornado con rasgos estilísticos y escriturales concretos. Un discurso que, cuando no guiña un ojo cómplice a su venidero depósito en un *curriculum vitae* al que solo le preocupa engordar, se presenta como un mero ejercicio escolástico destinado a confirmar la posesión, por el sujeto hablante, de las reglas del *savoir-dire* del campo, según las cuales aquel enuncia lo que tenga que enunciar.

Digo todo esto no dominado por un afán de relativismo o de anarquismo gnoseológico (por el «síndrome de Feyerabend»), ni tampoco para serrar la rama sobre la que estoy sentado. Simplemente, y parafraseando a un poeta griego, Yorgos Seferis:

*Quiero sólo hablar con sencillez, que se me dé esta gracia.
Y es que hemos cargado con tantas referencias y notas nuestros artículos
que poco a poco se van a pique.
Y hemos recargado tanto nuestras publicaciones
que los oropeles acabaron por devorar su rostro.
Ya es tiempo de que digamos lo poco que tenemos que decir,
pues mañana nuestra alma se hace a la vela².*

* * *

Tiempo, pues, de empezar a decir lo poco que tengo que decir. El eje central de este «poco» es la opinión de que, en los últimos años, nos hemos convertido en mártires (en los dos significados de la palabra, por lo menos en griego, es decir en el de «testigo» y en el de «víctima») de una organizada deconstrucción de la dimensión poética de la relación y de la práctica educativas. Para que no penséis que estoy utilizando una de esas repetidas e inodoras expresiones del humanismo vaporoso o del tedioso panegírico que los poderes hacen del maestro en su «día» anual, intentaré en seguida definir tal dimensión poética.

¹ BOURDIEU, Pierre, «La censura», versión griega, trad. P. Georgiou, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών (Revista de Investigaciones Sociales)*, 1990, 78, p. 5.

² Paráfrasis basada en la traducción de Pedro Bádenas de la Peña, SEFERIS, Yorgos, *Poesías Completas*, Madrid: Alianza, 1989, p. 168.

Es conocido que desde hace siglos la figura del maestro se ha concebido de una manera dual y contradictoria, se podría decir «jánica» (del dios Jano). Por un lado, se lo percibía como detentador de un poder y de un saber legítimos, con derecho de uso de una violencia, real o simbólica, lícita, es decir como representante de un mecanismo autoritario y disciplinario, según nos recuerda el doble sentido del verbo *παιδεύω* en griego, «educar» y «torturar». Por otro lado, se mantenía también la visión del maestro como pedagogo y mistagogo que entiende, comprende, escucha, explica, traslada conocimiento orientado con fines existenciales, según aquella célebre frase atribuida a Alejandro, el denominado Magno: «A mi padre le debo el vivir, pero a mi maestro le debo el vivir bien». Esta segunda dimensión del acto pedagógico se fundamenta precisamente en el hecho de que la relación entre educadores y educados es o tiende a ser, sobre todo, un diálogo personalizado, como profesaba y deseaba Mijail Bajtín. Un diálogo no cuantificable, que incluye lo imprevisible, lo inesperado, incluso lo equívoco o el error, y también lo no reglado determinísticamente por las leyes de la Naturaleza, por citar un poema de Bertolt Brecht:

*Si la piedra dice que quiere caer al suelo
Cuando la arrojas al aire,
Créela.
Si el agua dice que va a mojar
Cuando entres en ella,
Créela.
Si tu amiga te escribe que tiene deseos de venir a verte,
No la creas. Porque aquí
No influyen las leyes de la naturaleza.*

En realidad, como nos recuerda Castoriadis comentando un fragmento de Platón, «en la base de cada adquisición y transmisión de saber está el *ἔρως* [el amor]: el *ἔρως* por el objeto enseñado que necesariamente pasa por la esencial y particular relación entre educador y educado»³. Y lo mismo viene a decirnos Paulo Freire:

Pero a la modestia con la que los maestros deben relacionarse con sus alumnos hay que añadirse otra cualidad: el amor, sin cuya presencia el magisterio del maestro perdería su sentido. Y aquí entiendo *amor* no solamente hacia los alumnos sino también hacia el mismo proceso educativo. Sin que suene a queja, debo confesar que no creo que los educadores puedan aguantar las dificultades de su trabajo sin una especie del *amor armado*, como diría el poeta brasileño Tiago de Mela⁴.

Precisamente aquí, en este *amor combativo*, como también lo denomina a continuación Freire, se encuentra la más crucial, irresoluble según mi opinión, y por esto fecunda, contradicción de la maestranza. Una contradicción que muchas veces es vivida de un modo dramático o, mejor dicho, dolorosamente placentero o placenteramente doloroso, por los sujetos del acto educativo. Una contradicción cuyo meollo describe excelentemente la siguiente frase de un pensador griego, Yerásimos Lykiardópulos: «El humanismo, [como también la sensibilidad, el amor, etc.], inerme se quebranta, y armado se autoanula»⁵.

Sin embargo, la dimensión poética de la relación pedagógica era reforzada por el hecho de que la escuela pública, a pesar de sus limitaciones y de sus funciones reproductivas, clasificadoras, ideológicas, etc., que tanto se han estudiado, continuaba y continúa siendo un espacio (siempre bajo asedio) de construcción de pluralidad y de subjetividad, un espacio en el que se encuentran

³ En MICHÉA, Jean-Claude, *L'enseignement de l'ignorance*, versión griega, trad. A. Elefantis, Atenas: 2002, pp. 39-40.

⁴ *Teachers as cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*, versión griega, trad. M. Dabarakis, introducción T. Liampas, Salónica: 2006, pp. 146-147.

⁵ LYKIARDOPOULOS, G., *Αναφορές (Referencias)*, Atenas: 2007, p. 55.

voces vivas y se liberan valores del uso y donde, para recordar de nuevo a Bajtín, «ser significa comunicarse».

Una comunicación entre sujetos que insisten en ser algo mucho más amplio y mucho más imprevisible que un simple, unidimensional *homo economicus*, como bien se desprende de los trabajos clásicos de Marcel Mauss y de Karl Polanyi⁶. Una comunicación que, aunque orientada por circulares, actas y protocolos burocráticos, y amenazada por un tecnocratismo propagado y subvencionado en el marco de una visión casi industrial de la educación, mantiene –afortunadamente– muchos arcaísmos, muchas enojosas anortografías históricas o residuales, la memoria de la resistencia y la resistencia de la memoria, palabras y versos intensamente reluctantes a ser traducidos a la gramática de una *neolengua* orwelliana.

A ello contribuía asimismo el hecho de que la escuela era y es un espacio en el que al lado o, muchas veces, contra lo que se suele llamar saber oficial, cosificado y medido, circula, se intercambia, se transmite una especie de conocimiento muy diferente. Un conocimiento oprimido, censurado o carnavalesco, de cuerpos y de vivencias individuales y colectivas, de sensaciones y de sentimientos, de risas y de lágrimas, de *habitus* y de *hexis* contestatarios, de penas y de sueños. Y junto con este conocimiento, y en particular, el espectro, como dije antes, de una memoria peligrosa o, si queréis, de una memoria en estado de peligro, por recordar a Walter Benjamin.

* * *

Todo lo precedente creaba lo que hemos llamado «dimensión poética» del acto educativo en el seno de la escuela pública.

Y eso es justo lo que, junto con otras cosas, está siendo sistemática y conscientemente deconstruido en las últimas décadas. Digo «conscientemente», y asumo plenamente el uso de este adjetivo. No es necesario leer en su integridad *La doctrina del shock*, de Naomi Klein, o los miles de páginas del *Libro blanco: enseñar y aprender*, de la Unión Europea, para sopesar el grado de conciencia con el que los destructores de la escuela pública persiguen algunas de sus finalidades concretas, ocultas en la mayoría de los casos detrás de designaciones eufemísticas, como por ejemplo las de «buenas prácticas», «apertura de la escuela a la sociedad» (es decir al mercado), «evaluación», «*accountability*», etc. Lo novedoso de la situación es que, mientras anteriormente cabía la posibilidad de algunas anisometrías (o retrasos en la jerga de los dominadores) según los variados sistemas educativos nacionales, ahora la homogeneización arrasadora impuesta por la globalización (otro eufemismo que oculta la forma actual del imperialismo) y apoyada por la OCDE, el Banco Mundial, los Informes PISA, los convenios de Salamanca y de Lisboa, etc., hace mucho más difícil la resistencia. Es evidente que el objetivo de tales «reformas» (un piadoso eufemismo más) no es simplemente la edificación de la *nueva escuela*, sino el nacimiento del *neohombre* (según el modelo de la *neolengua*), que se espera ver surgir tras imponerle al antiguo una serie de mutaciones grandiosas. La diferencia con el sistema educativo anterior que, según el Marx del *Capital*, «mutilaba al ser humano, convirtiéndolo en algo *anormal*, fomentando el desarrollo artificial de su destreza parcial, suprimiendo un mundo de instintos y disposiciones, tal como se mata a un animal entero en los países de La Plata para conseguir su piel o su sebo»⁷ es relativa, puesto que con el desarrollo de la tecnología educativa normalizadora –modelo de la cual bien pudiera ser la tecnificación-farmacologización del psicoanálisis, y el etiquetado como «síndrome» de cualquier comportamiento que no obedezca a las normas establecidas del bien pensar o de la buena conducta–, lo que se exige no es un parte del hombre, sino su integridad; y, sobre todo, su alma.

Los mismos «reformadores» susodichos hablan de un «cambio del ADN de la escuela», y naturalmente de sus sujetos vivos, para que todo se pliegue al yugo de un fundamentalismo mercantil

⁶ Nos referimos naturalmente al *Essai sur le don* del primero, y a *The Great Transformation* del segundo.

⁷ MARX, Karl, *El Capital*, versión griega, trad. P. Mayromatis, Atenas: 1978, 1, vol., p. 376.

absoluto. Por eso hoy en día la apuesta no es tanto, como observa Jem Sembrun, «en qué mundo dejaremos a nuestros hijos», sino a «qué hijos dejaremos nuestro mundo»⁸.

Se trata, podemos constatar, de la mayor «revolución conservadora», como la calificó Pierre Bourdieu, jamás habida en el espacio de la educación. Es, en efecto, una contrarrevolución que rompe definitivamente con el legado de la Ilustración burguesa y de la *Bildung* humboldiana, en cuyo marco la educación funcionaba potencialmente, y a pesar de sus obvias deficiencias, como un proceso emancipatorio personal, inscrito y justificado en la pequeña o en la *gran narrativa* de una sociedad que, por lo menos retóricamente, hablaba también de su posible emancipación, aunque tal emancipación se concibiese según el ingenuo y lineal concepto de «progreso».

* * *

En este marco la individualización plena, despojada de cualquier referencia a alguna colectividad, la informatización-comercialización del conocimiento, la condena perpetua de los individuos a la rueda de un examen interminable, la puesta en barbecho laboral periódico o continuo, y etc., transforman a los sujetos de la ecuación pedagógica en objetos cosificados, confirmando penosamente aquel estribillo de la *Canción del comerciante* de Bertolt Brecht:

*¿Yo qué sé lo que es un hombre!
¿Yo qué sé quién lo sabrá!
Yo no sé lo que es un hombre.
No sé más que su precio.*

Es precisamente lo anterior lo que conduce a la deshidratación de la relación pedagógica, a su desecamiento, a la sustitución del aforismo aristotélico «ὁ ἄνθρωπος φύσει ὀρέγεται τοῦ εἰδέναι» («Todo hombre desea por naturaleza saber») por otro que reza: «Todo hombre desea por el mercado y para el mercado saber». Consecuencia lógica de ello es que, como sabiamente en cierta ocasión expresó una alumna mía, cada día se reducen más las razones para ir a la escuela, ya se sea educado o educador.

He aquí algunos otros instrumentos de semejante deconstrucción. En primer lugar, la continua devaluación, material y moral, de los educadores que los transforma en sujetos dóciles, resignados, inseguros, precarios. Así, según afirmó hace tiempo uno de los más destacados representantes de la pedagogía crítica, Michael Apple, se consigue la efectiva *desintelectualización* de los maestros, es decir que dejen de ser intelectuales para transformarse en policías del tráfico del saber, en controladores de un *input* y de un *output* de informaciones fragmentadas e inconexas.

En segundo lugar, lo que yo denomino *isoficación* del saber. *Iso* proviene de la palabra griega *isos*, que significa «igual», pero aquí, mediante otro eufemismo, se ha convertido en el acrónimo de la *International Organization for Standardization*, una organización cuyo fin, según sus estatutos, es el fomento económico de un mercado globalizado. Sabemos bien, por aquel conocido fragmento de *La Condición postmoderna* de Lyotard, que el criterio del saber en la nueva era no se cifra en «¿Es eso verdad?, sino en ¿Para qué sirve eso?» En un contexto de mercantilización del saber, esta última pregunta, las más de las veces, significa «¿Se puede vender?»; y, en un contexto de construcción del poder, «¿Es eficaz?»⁹. En lógica consecuencia, «verdadero» es solamente lo vendible bajo cierta condición tipificada, ya sea ello un producto de la llamada agricultura ecológica, ya sea alguna publicación autorizada, acreditada, del conocimiento académico (muerto y amortajado en los muy variados *ranking lists* e *impact factors*), ya sea cierto saber, enseñado y enseñable, embalado en las lustrosas cajitas del *European Credits Transfer and Accumulation System*¹⁰. Lo único que falta,

⁸ En MICHÉA, *op. cit.*, p. 50.

⁹ *La condición postmoderna*, Madrid: Cátedra, 1989, pp. 94-95.

¹⁰ Cabría ver en esta malsonante designación un fragmento de la mencionada *neolengua* según la cual el conocimiento se certifica, se almacena, se distribuye, se vende, etc.

pero que sin embargo vendrá, como veremos en el siguiente párrafo, es que a dichos estuches de conocimiento *isoficado* y formalizado se les añade la consabida etiqueta con la fecha de caducidad de la mercancía.

Aquí pienso que se impone una observación. Escuchamos por todas partes que el saber se devalúa con el tiempo, y que caduca, en la mayoría de los casos, entre los 5 y 7 años, su actual esperanza media de vida. Naturalmente, tal afirmación no es más que una botaratada. Si el hombre es el conjunto de sus relaciones sociales –y por tanto de sus atormentadas contradicciones, puesto que el hombre es hombre en cuanto problema–, el saber no es a su vez sino el conocimiento esencial, consciente y profundo, de esas relaciones por parte del propio sujeto. Es decir, de las relaciones con nosotros mismos (dado que, como escribía Lev S. Vygotski, la conciencia es precisamente un diálogo social); de las relaciones con la historia, con nuestros muertos y con la tierra que los cubre (es decir, con nuestra patria); de las relaciones con los otros en sus variadas formas de aparición; de las relaciones con el futuro, es decir con nuestras expectativas y esperanzas; de las relaciones con una Naturaleza que, según Adorno y Horkheimer, es vista desde el presente dispositivo de dominación social como una mera «alternativa saludable» a la misma sociedad, lo que la envilece y desgasta¹¹. Tal saber relativo a la naturaleza humana, acumulado desde los clásicos, no podrá ser devaluado de ningún modo, y ello al menos durante todo el tiempo en que sigamos gateando por la prehistoria (C. Marx). Lo que en cambio sí se devalúa, y muy rápidamente, son las informaciones, las *rams* (las memorias de acceso aleatorio) y los *bytes* (los dígitos binarios), las modas tecnológicas y los teleproductos.

Si miramos un poco más allá de memorias y dígitos, veremos que hay algo que en efecto pierde su valor: la esencia más profunda del acto educativo, el núcleo duro de *antropila* o *antropitis* que se procura registrar, acreditar, protocolizar, tomándole en suma las medidas, para estrangular su viva, y potencialmente revoltosa, imprevisibilidad. De ahí la evaluación, fractura brutal –en su sentido anatómico– de un trabajo complejo, como es el del magisterio, en simples elementos constitutivos, el registro analítico de cada paso del trabajo y su sumisión integral a un minucioso proceso de control. Un proceso que parece verificar en lo absoluto aquel fragmento del casi profético libro del Michel Foucault *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*:

Durante mucho tiempo la individualidad común –la de los subordinados y la de todo el mundo– se ha mantenido por debajo del umbral de descripción. Ser mirado, observado, referido detalladamente, seguido a diario por una escritura ininterrumpida, era un privilegio. La crónica de un hombre, el relato de su vida, su historiografía relatada al hilo de su existencia formaba parte de los rituales de su poderío. Ahora bien, los procedimientos disciplinarios invierten esa relación, rebajan el umbral de la individualidad descriptible y hacen de esta descripción un medio de control y un método de dominación. No ya monumento para una memoria futura, sino documento para una utilización eventual¹².

Los cuarenta años que han pasado desde que se escribieron estas palabras, y la cruda realidad de la creciente biopolitización del mundo, hacen cada vez menos retórica y menos extravagante la pregunta que cierra el capítulo del mismo libro titulado *El panoptismo*: «¿Puede extrañar que la prisión se asemeje a las fábricas, a las escuelas, a los cuarteles, a los hospitales, todos los cuales se asemejan a las prisiones?»¹³.

* * *

¹¹ *Die Dialektik der Aufklärung*, versión griega, trad. Z. SARIKAS, Atenas: 1986, p. 173.

¹² *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1976, p. 196.

¹³ *Ibidem*, p. 230

Otro instrumento de este control asfixiante, destinado a despoetizar, a instrumentalizar la dimensión creativa del proceso pedagógico, proviene de la ideología (aquí en el sentido de «falsa conciencia») dominante de nuestra época, a saber la tecnociencia. Por todas partes se entonan himnos a las nuevas tecnologías que van a revolucionar la educación, se elevan encomios triunfales a propósito de pizarras interactivas, de proyectores, de productos educativos informatizados, de teleclases, telemaestros y telealumnos; por todas partes, másteres y paquetes de formación se anuncian, a precios muy razonables, junto con otras publicidades de teléfonos móviles, viajes, papel higiénico, etc. Pocos serán, seguramente, quienes pongan en duda el poder de la tecnología para fomentar el acto pedagógico. Sin embargo, estaría fuera de toda razón percibir en ella la panacea universal capaz de curar todas las enfermedades y todos los males de la educación, pues así se la acabaría convirtiendo en una suerte de finalidad en sí y para sí. En realidad, detrás de tan desenfadada y acrítica *tecnologofilia* no se oculta otra cosa que el intento de subestimar la voz viva de los maestros, y las vitales contradicciones que ella acoge, y de censurarlas o incluso de reducir las al silencio. La tecnificación plena, industrializada, casi a la manera anglosajona, del proceso y del proyecto educativos, aunque obedezca en apariencia a la preocupación por la eficacia, no puede esconder otra finalidad más ambiciosa: poner bajo control todo, y realizar el ideal de archiduque Michael quien, según Foucault, al contemplar las irreprochablemente ejecutadas maniobras de sus tropas, exclamó: «Está bien. Pero respiran»¹⁴.

Sin incurrir en tecnofobia ninguna, y desde el respeto a las posibilidades de los nuevos medios y las nuevas tecnologías, creo que estas palabras de un maestro universitario griego dan una excelente respuesta a lo anterior:

La relación didáctica es una relación corporeizada. No se limita a las palabras sino que incluye la entonación, el color y las ondulaciones de la voz, la mirada, la risa, la expresión de la cara, el movimiento del cuerpo entero. La tiza y la pizarra son una proyección orgánica de todo esto. Aunque ensucien, o mejor dicho, porque lo hacen. Por el contrario, proyectores, retroproyectores, *powerpoints* –pensad un poco sobre la etimología del término– y otros *Ersatzen* la esterilizan, tendiendo al final a anularla. Porque la relación pedagógica es una relación de riesgo y una relación de reconocimiento. Relación de estímulo mutuo y de crítica recíproca. Relación de responsabilidad. Ahí, la auto-actuación se articula en respeto. Y como relación ejerce, es decir enseña por la propia praxis, ese respeto. Solo esto puede ser el contenido de la disciplina necesaria¹⁵.

* * *

Viendo la clepsidra de mi tiempo vaciarse, me vienen a la mente las palabras de *Eclesiastés*: *Tiempo de nacer y tiempo de morir, tiempo de plantar y tiempo de arrancar lo plantado, tiempo de hablar y tiempo de callar...*

Ha llegado pues el momento de cerrar mi discurso. Después de mis jeremiadas¹⁶, tal vez esperaréis de mí heroicas y pomposas declaraciones de combate. No voy a hacerlas, puesto que pienso, con Pierre Bourdieu, que el modo de superar la necesidad viene determinado por la propia necesidad. En el campo de la educación vemos, por ejemplo, que en la mayoría de los casos, la resistencia adopta una de estas dos formas:

O la de una hipertrofia pedagógica que se centra solamente, a veces con intensidad casi autista, en la práctica escolar y en su mejora, pero sin percibir la posición que ocupa la misma escuela dentro de la división del trabajo social, e ignorando por tanto aquel conocido aforismo que advierte: «Aun si yo me hago bueno, eso no significa que el infierno deje de existir».

¹⁴ *Ibidem*, p. 193.

¹⁵ BALTAS, A., «La relación didáctica», periódico *Κυριακάτικη Αυγή*, 6 April 2014.

¹⁶ Reconocido esto (que mis precedentes palabras sean jeremiadas) debe añadirse que, en nuestra *dürftiger Zeit* (tiempo indigente, tiempo de penuria, según Hölderlin), cualquiera intento de pensamiento crítico no puede sino incluir un intenso elemento jeremíaco.

O la de una hipertrofia política, que también conduce al anacoretismo de lo cotidiano y de lo efímero —como efímera es en efecto nuestra propia vida—, y que sostiene: «Hasta que cambie toda la sociedad y se alcance el paraíso de un mundo sin clases (y tal vez sin educación), no es necesario luchar dentro de la escuela y por la escuela». Esta posición, es sabido, se nutrió de la visión althusseriana de los maestros como *Träger*, es decir como portadores de un mecanismo de reproducción social que los hace inexorablemente cómplices inconscientes de aquello que reproducen incluso contra su voluntad.

La escuela, dispositivo ideológico y ciego instrumento reproductor, es también producto de una negociación agónica, de múltiples resistencias asimiladas y asimilables, de numerosos compromisos y concesiones, todo ello ciertamente bajo la hegemonía de la formación social dominante. Una hegemonía que, como nos recuerda la siempre sensata voz de Raymond Williams relejendo a Antonio Gramsci, es «siempre un proceso». Y añade el estudioso inglés:

Y excepto desde una perspectiva analítica, no es un sistema o una estructura. [...] La realidad de toda hegemonía, en su difundido sentido político y cultural, es que mientras que por definición siempre es dominante, jamás lo es de un modo total o exclusivo. En todas las épocas las formas alternativas o directamente oposicionales de la política y de la cultura existen en la sociedad como elementos significativos. Habremos de explorar sus condiciones y sus límites, pero su presencia activa es decisiva; no sólo deben ser incluidas en todo análisis histórico (a diferencia de en el análisis transcendental), sino que son formas que han tenido un efecto significativo en el propio proceso hegemónico. Lo cual significa que los acentos políticos y culturales alternativos, y las numerosas formas de oposición y lucha, son importantes no únicamente en sí mismos, sino como rasgos indicativos de lo que en la práctica ha tenido que ejecutar el proceso hegemónico con la finalidad de ejercer su poder. [...] Por lo tanto, el proceso cultural no debe ser asumido como si fuera simplemente adaptativo, extensivo e incorporativo. Las auténticas rupturas, dentro y más allá de él, dentro de condiciones específicas que pueden variar desde una situación de extremo aislamiento hasta trastornos prerrevolucionarios y una verdadera actividad revolucionaria, se han dado con mucha frecuencia¹⁷.

Creo que aquella célebre frase de la gran Rosa Luxemburg incide en lo mismo:

Hay que cambiar el mundo, sí. Pero cada lágrima derramada que pudo ser evitada es una acusación. Cuando un hombre por puro descuido aplasta a una lombriz comete con ello un crimen¹⁸.

Esto, para nosotros los maestros, significa que tenemos que aprender, junto con nuestros alumnos, no solamente la lección sobre cómo podemos (en la medida en que podamos) interpretar el mundo para cambiarlo, sino también sobre cómo podemos evitar una lágrima, provocar una sonrisa, mantener la memoria de la resistencia y la resistencia de la memoria, respetar la tierra y sus lombrices, e intentar construir no un saber aséptico, instrumentalizado, neutral, sino aquel *das Eigreffendes Denken* al que aspiraba, en sus piezas teatrales, Brecht; es decir, un saber que sea pensamiento capaz de intervenir y de actuar, y de metapensar sobre el pensamiento.

En lo que concierne justamente al pensamiento, a la teoría si queréis, sobre la Educación, ésta debe encontrar asimismo sus formas pertinentes de resistencia, insistiendo en concebirse a sí misma como una honesta crítica social que, mediante un proceso de permanente vigilancia intersubjetiva y de corrección de sus errores y, más allá de ello, de control social del conocimiento, luche por la construcción de una «historia del conocimiento como generación de la verdad, puesto que la verdad es eterna en cuanto generación eterna de la verdad»¹⁹. Pero lo más importante quizá

¹⁷ WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y literatura*, Barcelona: Península, 1980, pp. 134-136.

¹⁸ *Apud* DJASSEMY, Irina, «Der Productivgehalt kritischer Zerstörerarbeit». En: *Kulturkritik bei Karl Kraus und Teodor W. Adorno*, Würzburg: 2002, p. 115.

¹⁹ VOLOSHINOV, Valentín. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1992, p. 208.

sería que esa teoría de la educación, frente al estado de *vida dañada* y de saber avasallado en que nos encontramos, inscribiera profundamente en su inconsciente político los imperativos que se desprenden del último aforismo de los *Mínima Moralia* adornianos:

El único modo que aún le queda a la filosofía de responsabilizarse a la vista de la desesperación es intentar ver las cosas tal como aparecen desde la perspectiva de la redención. El conocimiento no tiene otra luz iluminadora del mundo que la que arroja la idea de la redención: todo lo demás se agota en reconstrucciones y se reduce a mera técnica. Es preciso fijar perspectivas en las que el mundo aparezca trastocado, enajenado, mostrando sus grietas y desgarros, menesteroso y deforme en el grado en que aparece bajo la luz mesiánica²⁰.

Así pues, y tal y como yo entiendo a Adorno, el resto no es silencio, según pensaba el Hamlet shakespeariano, sino simples burbujas...

²⁰ *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid: 1999, p. 250.

La memoria de los maestros: la cultura empírica transmitida por los docentes

The memory of the teachers: school empirical culture

Bienvenido MARTÍN FRAILE e Isabel RAMOS RUIZ

Universidad de Salamanca. CeMuPe

Es necesario abrir los sistemas de enseñanza a nuevas ideas: en vez de la homogeneidad y la rigidez, la diferencia y el cambio; en vez de la escuela sobrecargada, una nueva concepción del aprendizaje; en vez del enajenamiento de la sociedad, el refuerzo del espacio público de la educación. (A. Nóvoa, 2009)

RESUMEN

El artículo ahonda en la misión y prácticas de enseñanza del docente del ayer. Un conocimiento que se recupera y pone a disposición de los alumnos del Magisterio, protagonistas de la escuela del futuro. Varios proyectos de innovación e intervención posibilitaron, por una parte, recoger sus testimonios, y por otra reconstruir y ampliar la historia de la escuela y de la infancia del siglo XX. Sus memorias escritas en cuadernos tras entrevistarse con alumnos de Magisterio son un legado que se preserva para la comunidad científica en el Fondo Documental *Testimonios de Vida Escolar de docentes* del CeMuPe, donde van a permanecer «vivas» las historias profesionales. La experiencia intergeneracional –antiguos y futuros maestros– constituye uno de los retos más atractivos a los que nos enfrentamos, una nueva forma de enseñanza, al poner en relación dos generaciones de maestros, la del pasado, visible, y la del futuro.

PALABRAS CLAVE: cultura escolar; cultura oral; maestro; enseñanza primaria.

ABSTRACT

This article aims to bring over the value to the stories of teachers' life and oral testimonies at the school. The essay presented is the result of content analysis carried at in «notebooks of teachers' life» which have been used as a main source of reference and research in the History of School and educational heritage. On the one hand, we have analyzed an approach to the Spanish School of the 20th century. On the second hand, the meaning of primary current practices of teaching at this time are an important support that allows us to know, to reconstruct and to interpret historically the school. This way, the study analyzes the concrete actions that the teachers were carrying out inside the classrooms. Therefore, the knowledge extracted from the educational practices of the teachers is a cultural heritage that can and must enrich our learning and the formation of the new generations of teachers.

KEY WORDS: school culture; oral culture; teacher; elementary teaching.

Recibido: 30/06/2017

Revisado: 15/09/2017

Aceptado: 30/09/2017

INTRODUCCIÓN

Hace ya casi dos décadas que se hicieron públicas las conclusiones del Informe Delors acerca de los problemas, retos y desafíos planteados en el campo educativo a finales del siglo XX y las líneas maestras del papel que debía desempeñar la educación en los primeros compases del XXI. La

educación, decía Jacques Delors¹, se ve «obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, es la brújula para poder navegar por él».

Sin embargo, a día de hoy, la crítica generalizada al sistema educativo es que no responde a las exigencias de la sociedad del conocimiento, en un mundo de incertidumbre en que las informaciones se suceden a un ritmo vertiginoso. Si la sociedad se caracteriza por el constante cambio, las instituciones educativas no deben permanecer indiferentes y, por tanto, tendrían que repensar el qué y el cómo se enseña y se aprende. No debe olvidarse que la educación –formal, informal, no formal– contiene en sí misma un gran impacto transformador. Hay que favorecer cambios estructurales en formas, contenidos, espacios y perspectivas que favorezcan una educación adaptada a los nuevos escenarios de vida del siglo XXI.

El artículo aborda este aspecto, centrándose en uno de los protagonistas principales del acto educativo: el docente. Alumnos y maestros conforman la relación en el día a día en el aula, unos enseñando, otros aprendiendo. Por lo que se refiere a los docentes, las demandas formativas de nuestro tiempo exigen mayor preparación y profesionalidad científica. Es una profesión compleja en la que hay que plantear nuevos enfoques formativos. La razón no es otra que la expuesta por Tébar²: si una sociedad queda sin educadores, ha perdido el rumbo; si pierde sus referentes, si nadie transmite una cultura, si nadie enseña los valores, si no se aprende una ética y una sensibilidad humanizadora...

Es verdad que la formación docente debe incorporar las exigencias de nuestra «aldea planetaria» de futuridad; pero no es menos cierto que no debe perder los referentes culturales e históricos de su profesión. Este estudio presenta los resultados de los proyectos de investigación del CeMuPe³ (Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca) que durante sucesivos cursos académicos han ido recuperando la memoria y la experiencia de los maestros jubilados para, por una parte, ponerlas a disposición de los alumnos de Magisterio que serán los docentes del siglo XXI; por otra, para avanzar en la reconstrucción de los modelos educativos del siglo pasado; y en tercer lugar, para evitar que se pierdan en el tiempo las voces de estos docentes que configuran la cultura oral de la escuela.

La cultura oral es una línea fundamental en la matriz científica e investigadora del museo que ha dado como fruto el fondo documental «Testimonios de vida escolar», el cual reúne la memoria educativa de más de mil maestros jubilados: documentos que se ponen a disposición de los investigadores que deseen profundizar en el estudio de la profesión docente y la formación de los maestros.

Una investigación que culmina con el estudio del profesor Martín Fraile *Testimonios de maestros. Modelos y prácticas*, en Ediciones Universidad de Salamanca, y que intenta ser un punto de referencia para la formación del alumnado de Magisterio.

¹ DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: MEC-Santillana, 1996.

² TÉBAR BELMONTE, Lorenzo. «Repensar la Pedagogía Lasaliana con visión de futuro, a la luz de las corrientes pedagógicas actuales». *Cuadernos MEL*, 2014, 50.

³ El CeMuPe (Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca) fue aprobado en Consejo de Gobierno de la Universidad de Salamanca con fecha de 27 de julio de 2010. El artículo aproxima los resultados de proyectos de investigación e intervención realizados en el CeMuPe durante varios cursos académicos. EDU2013-44129-P: «Voces y objetos escolares: memoria y patrimonio histórico-educativo en el País Vasco a través del profesorado, 2014-2016»; ID2012/022: «El oficio de maestro ante los retos de la escuela actual», Universidad de Salamanca, 2012; ID 2012/289: «Aproximación de realidades y entornos escolares mediante la praxis y el fomento de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje», Universidad de Salamanca, 2012; ID2012/007: «Jornadas sobre Patrimonio Histórico-Educativo: Pensar y sentir la escuela», Universidad de Salamanca, 2012; ID11/011: «Adquisición y evaluación de competencias en la formación de maestros. Diseño de estrategias docentes mediante la corresponsabilidad tutorial», Universidad de Salamanca, 2011; ID/10/007: «Aprender a pensar y saber hacer. La formación de los futuros docentes», Universidad de Salamanca, 2010.

1. NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS

Un nuevo escenario educativo se está dibujando en este nuevo siglo y es el momento de «cambiar las tradicionales prácticas educativas, contribuyendo en la construcción de un nuevo modelo educativo regenerador de cambios, competencias y actitudes. Cualquier institución educativa ha de aspirar a convertirse en un espacio perfecto para el desarrollo de la interdisciplinariedad»⁴. Álvarez señala también que en todo aprendizaje es esencial la actividad y la sensibilidad, y en este sentido está más que justificada la necesidad de posibilitar situaciones de interacción con el medio sociocultural que nos rodea y, consecuentemente, con una de sus concreciones: la realidad patrimonial histórico-educativa. Se trata, en todo caso, de asumir nuevas fórmulas para educar e iniciar en las personas una conciencia de patrimonio histórico y sensibilización positiva hacia aprendizajes más lúdicos e interactivos. Una cuestión que respalda la UNESCO⁵ (2005, art.7) al decir que

«toda creación tiene sus orígenes en las tradiciones culturales, pero se desarrolla plenamente en contacto con otras. Ésta es la razón por la cual el patrimonio, en todas sus formas, debe ser preservado, valorizado y transmitido a las generaciones futuras como testimonio de la experiencia y de las aspiraciones humanas, a fin de nutrir la creatividad en toda su diversidad e instaurar un verdadero diálogo entre las culturas».

A. Nóvoa⁶ en su interesante ensayo sobre la educación del futuro manifiesta que «interesa comprender de qué modo el pasado está inscrito en nuestra experiencia y cómo el futuro se vislumbra ya en la historia presente». Siguiendo la estela abierta tanto por el profesor de la Universidad de Sevilla como por el rector de la Universidad de Lisboa, se vislumbra que hay que apostar por una educación de futuros docentes en que, junto a la enseñanza de apartados didácticos, psicológicos y pedagógicos que conforman su formación científica, se contemple una formación cultural que tenga como eje fundamental la interiorización de la historia de la cultura escolar. Un aprendizaje que debiera llevarse a cabo no de una manera memorística, sino con nuevas metodologías y recursos que proporcionen al alumnado un conocimiento experiencial, humano y participativo, para lo cual hay que volver la mirada al patrimonio histórico-educativo (PHE).

2. PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO Y CULTURA ESCOLAR

La historiografía actual apuesta por la conservación de las señas de identidad que conforman la cultura escolar. Es un nuevo enfoque que remite al patrimonio educativo como parte integrante del patrimonio cultural de los pueblos. A las tradicionales fuentes documentales y archivísticas se suma la aproximación a la historia escolar más cercana, que reconstruye la realidad cotidiana de la escuela en las diferentes épocas históricas. Constituye una línea de trabajo que ha encontrado el reconocimiento de la comunidad científica y va hallando una cobertura física en los museos de la educación. Los matices que comportan la historia menuda –la intrahistoria escolar–, rescatan del olvido aspectos de la cultura escolar que se habían relegado o borrado con el tiempo⁷. Es preciso partir de una premisa: «pensar y sentir la escuela». Tres son las vías abiertas: la cultura material (espacios escolares, mobiliario, enseres y utillaje escolar, iconografía, juegos); la cultura escrita

⁴ ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo. «Aquellos libros, aquella escuela: Configuración de una conciencia del patrimonio histórico-educativo en la ESO». *Cuestiones Pedagógicas*, 2009-2010, 20, p. 283-306.

⁵ UNESCO. *Déclaration universelle sur la diversité culturelle de l'UNESCO*, 2005, art.7.

⁶ NÓVOA, António. «Educación 2021: para una historia del futuro». *Revista Iberoamericana de Educación*, 2009, p. 49.

⁷ RUIZ BERRIO, Julio. «Historia y Museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos». *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 2006, 25, p. 271-290.

(manuales escolares⁸, cuadernos escolares⁹, documentos diversos). La tercera vía es un patrimonio histórico-educativo no material, de carácter intangible, frágil y a punto de desaparecer, que es la *cultura oral*, es decir, los testimonios de los protagonistas que nos cuentan lo que en las aulas se llevaba a cabo y que nos hablan por sí mismos si somos capaces de detenemos tranquilamente a realizar un ejercicio de reflexión e interpretación.

El estudio de la cultura escolar –material, oral y escrita– proporciona elementos y documentación para conocer los diferentes modelos educativos de otras épocas, por qué se producen, cuáles son las razones de las continuidades y de los cambios. A lo largo de los siglos la escuela ha generado una cultura influida por tres grandes ámbitos que han marcado su devenir y han determinado distintos modelos educativos en función de sus interrelaciones. Por un lado, las teorías educativas de los expertos. Por otro, las normas que confluyen desde la política educativa. Y, por último, las prácticas curriculares que han ido desarrollando los docentes. El conjunto de teorías, normas y prácticas, registradas y archivadas en la memoria oral, en la memoria material y en la memoria escrita dan lugar a la cultura de la escuela, que con el correr de los años constituye un legado que nos pertenece a todos y que debemos conocer para poder seguir avanzando¹⁰. Dominique Julia define la cultura escolar como

«un conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos, estando orientadas estas normas y prácticas a finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización)»¹¹.

Es decir, normas que señalan qué saberes hay que enseñar, y un conjunto de prácticas de cómo se enseña en la realidad. Remite Juliá asimismo al conjunto de prácticas de enseñanza, con los modelos, métodos y propuestas prácticas que conforman el oficio de maestro. Este *habitus* profesional ha configurado una cultura creada conjuntamente por los maestros y alumnos a través de un largo proceso que incluye iniciativas particulares junto a apropiaciones y adaptaciones empíricas de las propuestas teóricas y normativas, y que es transmitida de manera corporativa. En todo caso, los cambios normativos no presuponen que el profesorado se implique y esté convencido sobre qué, cómo, por qué y para qué se enseña. En este sentido, coincidimos con Hargreaves¹² cuando asegura que, a pesar de que los políticos legislen:

- si el maestro no lo puede hacer, no se puede hacer.
- si el maestro no sabe cómo hacerlo o no se siente seguro, no se puede hacer.
- si el maestro no está dispuesto a hacerlo, no se puede hacer.
- y si el maestro tiene que hacer demasiadas cosas, no se puede hacer.

Teniendo esto en cuenta, se puede afirmar que el maestro es protagonista fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, el guía y modelo en el que se mira el niño. De ahí la importancia de contar con un cuerpo de magisterio motivado y comprometido.

⁸ Los estudios de Alain Chopain en Francia o el Proyecto Manes en la UNED (España) son un referente a seguir.

⁹ Nos transmiten las prácticas escolares en el espacio del papel, con las escrituras personales de alumnos y maestros. Es una de las principales líneas de trabajo en el CeMuPe y a ella se dedica otro artículo en este dossier.

¹⁰ Ver MARTÍN FRAILE, Bienvenido. *Testimonios de maestros. Modelos y prácticas*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2017.

¹¹ JULIÁ, Dominique. «La culture scolaire comme objet historique». *Paedagogica Historica, Supplementary Series*, 1995, I, p. 354.

¹² HARGREAVES, A., EARL, L., MOORE, S. y MANNING, S. *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro, 2001.

3. LA MEMORIA DE LOS MAESTROS

Docentes y alumnos son, como se ha dicho anteriormente, los protagonistas de la educación, aunque en planos no de igualdad, sino asimétricos. Los primeros enseñan, los segundos se forman. Ya en los primeros compases del siglo pasado el apoyo decidido de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) al maestro fue un pilar de referencia. Célebre es ya la frase de Manuel Bartolomé Cossío: «Dadme un buen maestro y él improvisará el local de la escuela sin falta, él inventará el material de enseñanza, él hará que la asistencia sea perfecta: pero dadle a su vez la consideración que merece»¹³.

Una profesión, la del maestro, que no siempre ha merecido toda la relevancia social que merece ni la dedicación adecuada desde el ámbito político. Y, sin embargo, ser maestro entraña cualidades humanistas reconocidas como la vocación, la empatía hacia los niños, la capacidad científica y cultural. La definición de Josefina Aldecoa nos adentra en el mundo del magisterio, en las cualidades que deben acompañar el ejercicio de esta profesión, día a día, año a año, hasta completar una trayectoria de vida docente:

«En todos sus grados, el de maestro es un oficio complejo y delicado. Porque, desde luego, se trata de un oficio. La profesión es un ejercicio. El oficio es una pasión. Y no hay un oficio más digno de ser amado que aquel cuyo núcleo central es la entrega al ser humano. Ser maestro es una actitud ante la vida. Ser maestro es creer en el hombre como persona y estar dispuesto a ayudar a los más jóvenes en la difícil tarea de hacerse adultos. Por lo tanto, la principal cualidad que necesita el maestro es la generosidad»¹⁴.



Fig. 1. Monumento al Maestro. Hipólito Pérez Calvo.
1972 / Bronce / Monumento Público / Zamora / 4 x 3 x 3 m.

De ahí que los recuerdos de los maestros mayores, su experiencia, su bagaje de vida profesional, sus prácticas de enseñanza y su concepto de la misión del docente se consideren fundamentales. Por ello desde el CeMuPe se prioriza que los alumnos de Magisterio, futuros maestros, conozcan de primera mano la escuela del pasado. A partir de las memorias de vida escolar como fuente de sabiduría se ha ido vertebrando una historia invertebrada.

¹³ COSSÍO, Mariano Bartolomé. Discurso pronunciado en el Congreso Pedagógico. Madrid: 1882.

¹⁴ ALDECOA, Josefina. *Recuerdos de infancia*. Madrid: Santillana, 2002.

La memoria, sin embargo, a veces no se ajusta a la realidad. Cada uno, de un mismo hecho, revive lo que desea, lo que le impactó, y olvida lo que de crudo o poco amable tienen los recuerdos. Todas las interpretaciones son válidas en el sentido de que son recuerdos personales, pero para que la memoria sea historia hay que someterla a los cauces de la investigación científica, y así hablar con rigor de la cultura escolar de tiempos pasados¹⁵. Así, Horacio Bior¹⁶ distingue entre «memoria oral» entendida como todo registro colectivo –aunque sea expresado por personas individuales– de los recuerdos, acontecimientos, eventos y hechos históricos; e «historia oral», como la reconstrucción colectiva –aunque sea expresada por personas individuales–, de los fenómenos, acontecimientos, eventos y hechos históricos. Registro y reconstrucción son dos apartados sucesivos y complementarios por los que accedemos al análisis y estudio de múltiples aspectos, entre ellos la historia de la escuela.

4. CULTURA ORAL. LA RECONSTRUCCIÓN DE LA VIDA ESCOLAR A PARTIR DE LOS TESTIMONIOS DE LOS MAESTROS

Los proyectos de innovación e intervención realizados a lo largo de varios cursos académicos profundizaban en el significado del oficio de maestro, en las oportunidades y limitaciones que condicionaron su época, las prácticas de enseñanza o la reflexión que hacían de la enseñanza actual. Los maestros fueron considerados como fuente y documento para la historia de la educación, de una manera científica y museológica.

Alumnos de Magisterio mantuvieron reuniones en las que hablaron y conversaron con los docentes de su vida profesional, sus motivaciones al elegir este oficio, su grado de satisfacción al volver la vista hacia atrás, y el cómo ven las perspectivas de futuro. A continuación les pidieron que escribieran un cuaderno en el que fueran contando sus memorias siguiendo un guión, basado en un cuestionario previamente elaborado desde el CeMuPe. Más de mil maestros han ido respondiendo a dos cuestionarios con su puño y letra desde sus vivencias y experiencia, dando lugar al Fondo Documental que actualmente se custodia en el museo, y que sigue aumentando cada año.

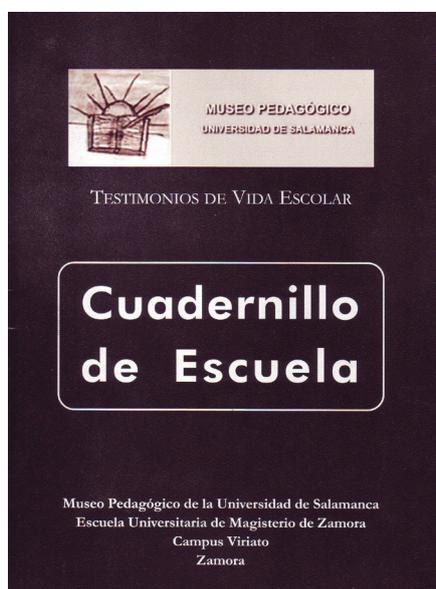


Fig. 2. Portada de la primera serie de Cuadernos de memoria docente.

¹⁵ MARTÍN FRAILE, Bienvenido, y RAMOS RUIZ, Isabel. *Catálogo. Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CeMuPe)*. Salamanca: CeMuPe, 2016.

¹⁶ BIORD, Horacio. «Memoria oral y eventos históricos: metáforas, analogías y correspondencias». *Presente y Pasado. Revista de Historia*, 2005, X/10, 20, p. 55-85.

Las finalidades abarcaban tres grandes objetivos:

1. Avanzar en la reconstrucción de los modelos educativos en la historia de la escuela del siglo XX. Una interpretación desde el interior, desde el relato del profesor, de cómo él o ella «entendían la manera de hacer las cosas, de cómo analizaban las condiciones del oficio», aproximando el concepto del «oficio de maestro» y el significado de las prácticas de enseñanza en las aulas.

2. Poner a disposición de los futuros maestros el conocimiento y experiencia de los maestros jubilados, con todo su bagaje de cultura empírica.

3. Crear un registro de historias de vida de maestros, una colección con el relato de sus recuerdos en unos cuadernillos que se denominaron «Testimonios de vida escolar». Recuperar la voz de los docentes jubilados, sus experiencias y su percepción de la escuela era conservar un testimonio intangible que, de alguna manera, forma parte del patrimonio educativo de nuestra historia reciente. No debe entenderse esta colección como mera acumulación de memorias, sino como un espacio que suma vidas docentes, y que invita al estudio, «reformulando la relación con el entorno próximo, para que ésta sea una de sus principales características: el diálogo, la apertura, la comunicación»¹⁷.

El estudio se basó en el uso conjunto de una metodología cuantitativa al utilizar cuestionarios y estadística y otra cualitativa sustentada en historias de vida y testimonios de los docentes. El análisis descriptivo de los cuestionarios mediante categorías de respuestas permitió realizar una interpretación del significado y perspectiva profesionales, y recrear los modelos y prácticas escolares desarrolladas en las diferentes materias de enseñanza. Se analizó una muestra en la que se encontrasen de forma equilibrada maestros y maestras, y que correspondieran tanto al ámbito urbano como rural, en un total de trescientos cuadernos. El resultado contempla la confluencia de los cuestionarios y entrevistas entre maestros jubilados y alumnos; y el análisis de los cuadernos.

La premisa desde la que se partió y en la que se basó el estudio e intervención era que en la escuela confluyen la cultura empírica de los docentes, el marco teórico educativo de los expertos y el plano político relativo a las disposiciones escolares. Entre ellas se mantiene un juego de interrelaciones, afinidades y desencuentros, continuidades y divergencias, sin olvidar que en última instancia quien guía el proceso de enseñanza son los profesores. Los maestros mantienen sus propias reglas de acción y su propio código disciplinar, que no es otro que aquel que ha demostrado su eficacia y utilidad en los espacios de las aulas.

El análisis de la propia práctica educativa y la revisión de la experiencia de los docentes otorgan la posibilidad de realizar una reflexión crítica de la cultura empírica en las aulas. Un análisis que ha ido entretejiendo perspectivas diversas, desde el plano de la cotidianidad escolar hasta los planos teóricos, pedagógicos y sociales. Los relatos docentes contemplan las múltiples relaciones que se establecen en el ámbito educativo y apuntalan la importancia de la praxis escolar. Unos testimonios que, al interpretarse, señalan los modelos educativos, el concepto de ser maestro, la praxis, los movimientos de renovación educativa, la adecuación a las demandas de la sociedad o las relaciones entre sus protagonistas.

5. CONTENIDO DE LOS CUADERNOS: «TESTIMONIO DE VIDA DOCENTE»

Los cuadernos recogen la vida docente de cuantos maestros quieran dejar su memoria en los espacios del centro museo, atendiendo a un cuestionario de dos que se les presentan, y que facilitan el recuerdo y la organización de sus testimonios.

El primer cuestionario recoge tres aspectos, e incide en la cuestión de la profesión de maestro, como arte y como oficio.

¹⁷ FONTAL, Olaia, y VALLE, Rosa Eva. «Del museo al aula: disfrutar la cultura desde la diversidad». En CALAF, R., FONTAL, Olaia, y VALLE, Rosa Eva. (coords.). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea, 2007, p. 361-385.

- a. *Vida docente. Reflexión del maestro de su vida profesional*
 - a.1. Contextualización de la infancia y juventud del maestro
 - a.2. Imagen de la infancia y de las escuelas en las que ejerció
 - a.3. Relación con los compañeros en la escuela
 - a.4. Grado de satisfacción con su trayectoria y por haber elegido ser maestro en su juventud
 - a.5. Importancia que otorga a la palabra «maestro»
 - a.6. Visión que tiene de los cambios y de la evolución de la enseñanza primaria en estos años
- b. *Disciplina o materia impartida o que más le gustaba impartir*
 - b.1. Motivación: Cómo interesaba a los alumnos
 - b.2. Objetivos planteados en la enseñanza de la asignatura
 - b.3. Importancia de la asignatura dentro del currículo oficial
 - b.4. Metodología: Pautas y estrategias utilizadas en la enseñanza, horario, disposición de los alumnos, organización del aula
 - b.5. Recursos e instrumentos utilizados: libros y manuales, cuadernos, material didáctico
 - b.6. Evaluación de la disciplina: instrumentos de evaluación, tipo y clase de evaluación, momentos de realización.
 - b.7. Prácticas educativas a resaltar
- c. *Proyección de futuro*
 - c.1. Aspectos que destaca el docente de su testimonio
 - c.2. Otros recuerdos, relatos, memorias... ¿Qué evolución ha tenido como persona y maestro/a, ahora que puede echar la vista atrás? ¿Qué ha aportado al mundo de la educación? ¿Cree que ha sido una buen/a maestro/a?

El primer cuestionario recoge tres aspectos, e incide en la cuestión de la profesión de maestro, como arte y como oficio. Como ejemplo se transcribe una página de un testimonio de maestro que se refiere a la asistencia a clase y al material didáctico:

«Ausencias a clase. El absentismo escolar era muy frecuente. Se producía en determinados momentos de los trabajos agrícolas más intensos. Los padres nos exigían nuestra pequeña aportación como casi imprescindible y mal necesario. En el transcurso del año escolar esas ausencias podrían sumar un mes de faltas de clase. Institucionalmente, que yo sepa, esas ausencias no conllevaban sanción alguna. Las faltas las registraba el Maestro en un cuaderno específico con el que también pasaba lista.

Material didáctico personal: Cualquier tipo de material necesario, resultaba para nosotros, para nuestros padres, artículos muy caros. De aquí que fuese tan limitado. En nuestra bolsa de tela o cartón portábamos: cuaderno de actividades, pizarra con su respetivo pizarrín, algunas pinturas, pluma y poco más. La pizarra era de piedra enmarcada en madera. De ella colgaba un trapo que usábamos para limpiarla». (Fondo del CeMuPe)

Es decir, se analiza, estudia y se debate la visión del magisterio y de la escuela, la misión del docente en la escuela del ayer y en la del futuro; el valor del saber y la competencia profesional de los docentes jubilados. Asimismo se reflexiona en torno al Magisterio como arte que implica sensibilidad, originalidad, flexibilidad; como oficio que conlleva un bagaje cultural y conocimientos disciplinares; como vocación que muestra una ilusión por la enseñanza de la infancia.

El segundo cuestionario se inclina hacia el estudio de aspectos curriculares, al recuerdo de la relación de sus protagonistas y la organización de la escuela a través de los diferentes modelos que propugnan las leyes educativas. Se interesa por el conocimiento de las prácticas curriculares, por las políticas educativas del siglo XX y la ideología que transmiten a la escuela, diferenciando y comparando los modelos educativos, y observando los elementos que perviven de modelos pasados en la actualidad.

a. Aspectos curriculares

a.1. Contenidos: Materias y contenidos fundamentales considerados como principales en la Educación Primaria.

a.2. Metodología: Prácticas diarias de enseñanza; eficacia en el aula: ritmos, pausas, descansos, refuerzos, incentivos; evaluación y promoción.

b. Contexto social y político: Organización de la escuela, profesorado, alumnado, relaciones con las familias.

b.1. Organización de la escuela: Ratio, horario escolar, ACNEE, uso y presencia de las nuevas tecnologías en el aula.

b.2. Profesorado: Imagen social, principio de autoridad, número de maestros en primaria, aspectos a considerar en la formación inicial y continua del maestro.

b.3. Alumnado: Derechos y deberes, disciplina, deberes y estudio en casa.

b.4. Relaciones con los padres de familia: AMPA, función tutorial, Consejo escolar.

c. En relación al oficio de maestro

¿Cuáles deben ser las características del oficio del maestro en el siglo XXI?

Como ejemplo baste una página de un cuaderno, en donde se puede leer:

«Alumnado y profesorado. Ambos elementos forman parte de una institución, la escuela, que tiene sus ideas y normas de funcionamiento perfectamente establecidas. Creo que hay dos ámbitos de actuación. En el primero alumnos y profesorado deben acotar el sistema general de la escuela e intentar mejorarlo a través de su participación en los claustros, reuniones pedagógicas y Consejo Escolar. En este caso, los maestros también han de ser portavoces de las ideas de sus alumnos y éstos han de poder comprobar que sus aportaciones y crítica son canalizados adecuadamente. Hay otro ámbito de actuación, más cercano y por lo tanto eficaz, que es el de la negociación entre el maestro y sus alumnos al comienzo de su relación. Una negociación que clarifique nítidamente los derechos y los deberes...»

En este segundo cuestionario interesa que el alumno se involucre y aprenda de los antiguos maestros, estudiando la convergencia entre los tres ámbitos culturales de la escuela (las prácticas, la normativa y teorías educativas) que proporcionan las claves y pautas para el desempeño profesional en el futuro desde el conocimiento del pasado. Asimismo intenta que las nuevas generaciones de maestros interpreten críticamente los testimonios de una escuela y docencia pasada, avanzando en el análisis de los testimonios docentes hasta desentrañar las claves del cambio educativo surgido en los años finales del siglo XX.

6. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

«Quienes gestionaron la práctica de la enseñanza en las aulas,— los enseñantes que con titulación o sin ella administraron lo que en la época se llamó “la marcha de la clase”— construyeron (...) en el mismo ejercicio de su profesión el arte docente que reguló con disciplina y método la vida de los establecimientos educativos, dando origen así a una cultura empírica de la escuela que no se basó en conocimientos académicos, ni respondió a prácticas educativas prefijadas, sino que se construyó en la misma experiencia y se transmitió, a través de distintas mediaciones, como memoria corporativa de la profesión»¹⁸.

¹⁸ ESCOLANO BENITO, Agustín. «La cultura de la escuela en España en el entorno de 1900». En *Cien años de educación en España*, Madrid: MECD, 2001.

El profesor Narciso de Gabriel¹⁹ mantiene un interesante análisis al sostener que hay un núcleo duro en la cultura empírica de los maestros que se resiste a las reformas y que se impone al contenido de las innovaciones. Esta reflexión nos lleva indudablemente hacia la figura del docente. Se hace necesario interpretar el código por el que se han regido y se rigen los maestros, porque sólo desde su conocimiento avanzaremos hacia el futuro. Si pudiéramos analizar el pensamiento de los maestros nos estaríamos acercando –en expresión del profesor Escolano Benito²⁰–, al núcleo duro dogmático, al centro mismo que va regulando la marcha de la escuela, y de esta forma podríamos tener una referencia para realizar reformas e innovaciones que nos dirijan hacia la escuela del futuro.

El sentido del estudio es descubrir en los testimonios de profesores aquellas pautas o estrategias que por su funcionalidad se han mantenido en la escuela imperturbables a las diferentes modificaciones, observar cómo van cambiando o adaptándose otras a los nuevos tiempos, y también las que van desapareciendo o introduciéndose en las aulas. Los maestros no son rígidos ni resistentes a los cambios, van introduciendo en su repertorio de enseñantes aquellas prácticas que en el proceder diario demuestran efectividad. Es la muestra de la existencia de una escuela viva, con fuerza, que se adapta al ritmo que le marca la sociedad. Es decir, hay que adentrarse en las actuaciones de los maestros en las aulas, con el fin de analizar la mentalidad y las teorías implícitas en la labor del magisterio del siglo XX²¹.

Del análisis de los testimonios se desprenden diferentes tipologías de prácticas que se llevan a cabo en las aulas, realizándose una comparación de su evolución hasta la actualidad²². Entre ellas se destacan:

- *Prácticas metodológicas*: Trabajo individual versus trabajo en equipo; memorización, repetición y verbalismo de los contenidos; actividades creativas y experiencias de los alumnos; castigos, premios y recompensas.
- *Prácticas organizativas*: Prácticas dirigidas a mantener la autoridad y el respeto hacia el maestro (rituales de entrada y primeros minutos en el aula, el silencio, fórmulas de autoridad y el tratamiento de usted); prácticas relacionadas con las formas organizativas de la tarea de enseñar y aprender: el espacio y el tiempo (la distribución horaria de las materias de enseñanza y de la ejecución de las tareas y la distribución de espacios en el aula).
- *Prácticas curriculares*: Preparación de lecciones por parte del profesor; prácticas dirigidas a fomentar la motivación inicial en el alumnado, estableciendo un buen clima relacional y manteniendo el interés en el desarrollo de las actividades; selección de tareas; exámenes y evaluaciones; prácticas de coparticipación del tutor con la comunidad educativa.

La interpretación de las memorias de los docentes reconoció que las prácticas educativas generalmente están en consonancia con el modelo teórico educativo imperante en cada etapa; aunque aquellas que han demostrado su eficacia se manifiestan resistentes al cambio y al abandono independientemente de la concepción teórica dominante, evolucionando en función de exigencias sociales.

El estudio permitió asimismo proyectar el saber hacer de los antiguos maestros, avalado por años de experiencia y conocimiento teórico/práctico, hacia los alumnos de Magisterio, trasladando el testigo para su formación por medio de la reflexión en/y desde la práctica. En línea con el

¹⁹ GABRIEL, Narciso de. «Clases populares y culturas escolares». En GÓMEZ, J. *et alii* (eds.). *La escuela y sus escenarios. Actas del Congreso de SPICAE*. Puerto de Sta. María, Cádiz: 2007, p. 243-268.

²⁰ ESCOLANO BENITO, Agustín. *III Seminario de Etnografía y Etnohistoria de la Escuela*. Berlanga de Duero: CE-INCE, 2008.

²¹ MARTÍN FRAILE, Bienvenido. «Teorías educativas que subyacen en las prácticas docentes». En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2011, 23, p. 45-70.

²² *Ibidem*.

estudio del profesor F. Targhetta²³ de la Università di Padova, se puede afirmar que el encuentro intergeneracional entre maestros jubilados y futuros docentes proporcionó a estos últimos –mediante aprendizaje guiado– una enseñanza de los modelos educativos del pasado, un conocimiento del significado y sentido de la profesión de «maestro», la comprensión del alcance de la praxis educativa en las aulas y el establecimiento de nuevos sentimientos y relaciones de amistad con las personas mayores de su misma profesión.

7. PROYECCIÓN Y DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO GENERADO

Las memorias de maestros han generado un conocimiento que se proyecta en:

- Un legado educativo que pasa a formar parte del Centro-Museo, al crearse un Fondo Documental que consta de una base de datos de fichas de docentes, una colección con biografías de maestros y otra con documentos de vida docente. Es la contribución del Magisterio a la conservación y recuperación de la memoria educativa, la recreación del pasado escolar, la investigación e interpretación de la historia educativa, puesta al servicio de los futuros maestros, los investigadores y la ciudadanía.
- El recuperar las historias de vida que están a punto de perderse supone una apuesta por la cultura inmaterial e intangible de las voces de sus protagonistas al ponerlas a disposición de los niños y jóvenes, fomentando valores de ciudadanía de respeto por el maestro.
- En tercer lugar, la experiencia en la Escuela de Magisterio demuestra que el alumnado comienza la carrera sin saber bien qué supone ser maestro y cuáles son los retos a los que deben enfrentarse en su profesión como tal. El contacto con profesionales que les presenten el oficio de maestro y sus expectativas de una forma directa y personal, profundizando en los inconvenientes, ventajas, dificultades, ilusiones... de esta profesión²⁴, ha conseguido incorporar nuevas líneas de enseñanza y ha contribuido a acercar posturas entre pasado y presente del oficio del maestro. Hoy, más que nunca, la profesionalización docente exige un cuerpo suficientemente preparado en la tarea de enseñar en este siglo XXI en el que nos vamos adentrando. El conocimiento generado debe servir para avanzar en la mejora de la enseñanza de los niños y en la mejora de la formación de los futuros docentes. Ha servido también para unir varias generaciones: la de los maestros jubilados, la de maestros en activo, la de los jóvenes estudiantes de Magisterio y la de los alumnos de la escuela primaria.

CONCLUSIONES

La memoria e historia de los maestros facilita una «suspensión en el tiempo», la posibilidad de retroceder hacia etapas anteriores, no para mirar, sino para estudiar los procesos y los modelos educativos, su evolución, condicionantes, relaciones y praxis cotidiana, es decir, aspectos de la intrahistoria escolar. Recuperar la voz de los docentes jubilados es conservar un testimonio intangible que forma parte del patrimonio educativo de nuestra historia reciente. Constituye un homenaje a los verdaderos protagonistas de la escuela: los maestros y los alumnos, que a lo largo

²³ TARGHETTA, Fabio. «Della Storia della scuola airicordi di vita scolastica. L'esperienza del Museo dell'Educazione dell' Università di Padova». En *XIV International Symposium for School Life, and School History Collections*, Brixen: Freue Universität Bozen, 2011.

²⁴ Los autores de este artículo han desarrollado otras investigaciones en relación a historias de vida y testimonios en la escuela en el ámbito de la formación del alumnado de magisterio. En este sentido véase MARTÍN FRAILE, Bienvenido, y RAMOS RUIZ, Isabel. «La vida y el pensamiento del docente: testimonio de la memoria, patrimonio educativo». En *Museos pedagógicos y memoria recuperada*. Huesca: Museo Pedagógico Aragón, 2008, p.69-80.

de años y años han vivido, soñado y aprendido en sus aulas. Se trata, en todo caso, de valorar el saber profesional adquirida durante su carrera, constituyendo asimismo un documento esencial de carácter histórico educativo que se debería tener en cuenta en la investigación en la historia de la escuela.

A lo largo de estas breves páginas hemos intentado ofrecer una visión sobre la misión del docente en la escuela, la del ayer y la del futuro. Nos hemos servido para ello de la perspectiva que otorga la mirada de sus protagonistas, los maestros, que son quienes han hecho posible que la escuela siga adelante, con sus aciertos y errores, con sus resistencias y sus iniciativas, con el saber acumulado de muchos años. Cumple así el CeMuPe una doble misión en cuanto registro y documentación de los testimonios como discursos individuales y/o grupales de la experiencia cultural por una parte. Y por otra, de los procesos culturales, en el eje de un espacio-tiempo concreto donde se han ido articulando los modelos de enseñanza con sus propios códigos de lenguaje, creencias, teorías, ideologías y normativas. Supone, o es nuestra intención al menos, rescatar, proteger y garantizar una mínima parte del patrimonio intangible de la escuela mediante las voces recuperadas de los docentes. La mayoría coincide en que la base de la docencia y la esencia de la profesión son la dignidad, la vocación y la dedicación. El ejemplo transmitido en muchos casos debe ser un modelo para las nuevas generaciones de maestros y debe ayudar a la construcción de la escuela del siglo XXI²⁵.

Al releer las páginas escritas por docentes mayores se da uno cuenta de la importancia de la praxis escolar en el proceso educativo, en donde el maestro es el guía y educador. Es preciso valorar su labor y contar con la experiencia del magisterio a la hora de elaborar futuras reformas educativas. Las nuevas propuestas deberían realizarse contando tanto con representantes de la política educativa, con los científicos de la educación y con los docentes. Cultura normativa, teórica y empírica de la escuela en un consenso que afronte un buen escenario educativo para el siglo XXI.

Al mismo tiempo, hay que considerar que los escenarios del futuro en educación pasan por tomar conciencia del legado y la importancia del patrimonio de carácter histórico- educativo. Un mundo que no tenga en cuenta su pasado, las raíces de su cultura, será un mundo menos humano, más empobrecido. En la construcción de una futura ciudadanía solidaria y participativa, curiosa e informada; en la sociedad en que vivimos y van a vivir nuestros hijos, las voces de los maestros mayores deben encontrar su lugar y ser escuchadas. Los testimonios de los maestros custodiados en el CeMuPe se convierten en memoria guardada, y no se debe olvidar que la memoria es una de las facultades del ser humano: somos seres de memoria y ésta tiene un carácter civilizador.

²⁵ MARTÍN FRAILE, Bienvenido. *Testimonios de maestros. Modelos y prácticas*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2017.

Mitos y memoria de la represión franquista de los docentes en la provincia de Zamora

Myths and memory of the Franco regime repression on the teachers in the province of Zamora

Cándido RUIZ GONZÁLEZ
UNED - Centro Asociado de Zamora

RESUMEN

La memoria de la represión franquista de los docentes se asienta sobre una serie de mitos que llegan hasta nuestros días. A su vez, estos mitos políticos se basan en unos bulos (miedo y justificación) difundidos antes (II República), durante (Guerra civil), después (Dictadura franquista y Transición), e incluso alcanzan el momento actual. Tras explicar los mitos políticos más conocidos sobre la Guerra civil y la represión, analizamos los referidos a la represión de los docentes y finalizamos con las investigaciones y los datos de la represión y depuración del magisterio zamorano, que nos demuestran la realidad de los hechos históricos ante la intencionalidad política de esos mitos y, por tanto, de la memoria que se sustenta en los mismos, a pesar de la crítica y debilitamiento de esa memoria en los últimos años.

PALABRAS CLAVE: Mitos; memoria; bulos; Guerra civil; represión; depuración; maestros.

ABSTRACT

The memory of the repression in teachers, during Franco's dictatorship, is settled on series of myths that have arrived to our days. In turn, these political myths are based on unfounded rumors (fear and justification) that have become known before (Second Republic), during (Civil War) and after (Franco's dictatorship and the Transition to Democracy) this period. Those myths that have been built in the past are kept up and have arrived to the present. After explaining the main political myths about the Civil War and the repression, we will analyze the repression in teachers and we will finish with the investigations and data of the repression in teachers in the province of Zamora which will prove the reality of these historical facts, in front of the political purposes of those myths, and therefore, of the memory based on them, instead of the criticism and weakness of this memory during last years.

KEY WORDS: Myths; memory; unfounded rumor; Civil war; repression; purging; teachers.

Recibido: 30/06/2017
Revisado: 04/08/2017
Aceptado: 30/09/2017

1. LOS MITOS POLÍTICOS

Durante los años de la guerra y de la dictadura se construyó una memoria social que, por otra parte, era la continuación de una serie de ideas, de conformaciones mentales, rumores y bulos ya existentes durante la democracia republicana, y que se convierten en la memoria oficial del régimen y de la mayoría de la sociedad española, sometida a una férrea censura y a un rígido control de las ideas. A ello le debemos añadir otros elementos como la creación de lugares de memoria, de una serie de ritos, del adoctrinamiento a través de la enseñanza y de los medios de comunicación, así como la imposición de una determinada moral pública que, sumados a esta memoria, tenían como objetivo la formación de una sociedad sumisa y la eliminación de cualquier atisbo de disidencia o de crítica contra el régimen dictatorial.

Esa memoria parte de una serie de construcciones míticas, que a su vez se sustentan sobre una serie de bulos. Tal memoria continúa hasta el día de hoy transmitida de generación en generación y presenta una fortaleza importante debido a la actitud de los poderes públicos, que la mantienen incólume con el barniz de la transición política y algunos aditamentos que en nada desvirtúan su esencia primigenia. Esa memoria se compone de una serie de mitos, entrelazados con insistencia en determinados recuerdos, olvidos, justificaciones, manipulaciones y tergiversaciones que conforman una interpretación de los hechos, su justificación y una acomodación al presente.

En este proceso justificador juega un papel fundamental «la obligada implicación de amplios sectores sociales en las diferentes tareas que aquellos requerían [los asesinatos], viéndose involucrados para siempre en un proceso irreversible que constituirá la trama básica sobre la que se erigirá la dictadura. Los golpistas actuaron desde el primer momento en la seguridad que mientras más se profundizara en la represión y más gente se viera mezclada en ella, más difícil sería volver atrás»¹.

Con la cantidad de informes que se solicitaban, los testimonios, los avales y salvoconductos, se pone de manifiesto el grado de implicación de la población en el sistema de terror de la dictadura. A este sistema y a su justificación, e incluso legitimación, contribuyen una serie de bulos que se extendieron antes, durante y después del conflicto bélico y que todavía hoy mantienen su fortaleza.

El bulo es una noticia falsa propagada con algún fin. Se trata de un concepto fronterizo con otros similares como rumor, noticia sin confirmar o noticia falsa. El bulo nace y se utiliza en momentos de alta tensión y elevada emotividad como ocurre en las guerras o en las situaciones de enfrentamiento violento, donde juega un papel desmoralizador del contrario o de elevador de la moral o incitación para actuar en una determinada dirección. Podemos reconocer dos tipos de bulos:

El bulo del miedo

Se crea sobre posibles acontecimientos bélicos o situaciones violentas y que generan en quienes los promueven un temor importante, así como ambigüedad y confusión. Son producidos por el pavor a una situación, ya sea real, ya sea imaginaria, pero que persigue movilizar y producir una coherencia en el grupo ante el enemigo común: revolución comunista en marcha, violencias y asesinatos (rojos violentos, listas de derechistas que asesinar, etc.), pérdida de la propiedad privada, fin de la estabilidad y el orden, ataques a la Iglesia, etc.:

«El 17 de julio de 1936 confluyeron muchos miedos en España. Los sectores católicos más conservadores veían en la Segunda República una amenaza a su identidad. El laicismo, la libertad de culto o las políticas que procuraban una separación real entre la Iglesia y el Estado eran interpretados como un ataque contra la *comunidad católica*, como una persecución religiosa en toda regla ante la que debían organizarse y defenderse. Lo mismo ocurrió con una parte de la burguesía y clases medias urbanas, aunque con mayor incidencia entre los grandes y medianos propietarios agrarios. Medidas como la reforma agraria, la legislación laboral, el uso de derechos como la huelga, la proclamación de la República como una democracia «de trabajadores de toda clase», representaban en su imaginario una amenaza real contra su estatus y sus intereses»².

De este modo, se tiene clara conciencia de quién es el enemigo y de su crueldad. Se trata de deshumanizar al contrario, de crear una imagen de bestialización, que permita legitimar cualquier acción por violenta que ésta sea contra el considerado enemigo. Hay que estar cohesionados, demonizar y criminalizar a esa nebulosa denominada «rojos» que comprende a los republicanos, socialistas, comunistas, anarquistas y liberales laicistas, y ver con buenos ojos a los que actúan en la represión, pues lo hacen para defender un mundo estable y ordenado y las vidas de la mayoría,

¹ ESPINOSA, Francisco, en CASANOVA, Julián; ESPINOSA, Francisco; MIR, Conxita; MORENO GÓMEZ, Francisco. *Morir, matar, sobrevivir. La violencia en la dictadura de Franco*. Barcelona: Crítica, 2002, p. 55.

² GÓMEZ BRAVO, Gutmaro, y MARCO, Jorge. *La obra del miedo. Violencia y sociedad en la España franquista (1936-1950)*. Barcelona: Península, 2011, p. 150.

frente a los que se acusa de querer hacer una revolución, revertir el orden social o abolir la propiedad. Y para evitar que hagan el mal, es necesario actuar antes que ellos (violencia preventiva). El Alzamiento está justificado y legitimado y su violencia es necesaria. Esa imagen del «enemigo» al que hay que destruir será, en gran parte, el fundamento de la legalidad del nuevo Estado que estaban creando los sublevados, realizando una criminalización del «otro» a través «de la construcción social del delito, es decir, mediante una reacción social negativa que identifica, interpreta y etiqueta un comportamiento como desviado respecto a las reglas sociales que establece un grupo»³. Y ese grupo, como no podía ser de otro modo, será el dominador de ciertas zonas del Estado en 1936 y el finalmente vencedor de la guerra.

De este modo, a través de estos bulos del miedo se ponen los fundamentos de un nuevo Estado, la normativización del Derecho, la creación de una serie de jurisdicciones extraordinarias encargadas de perseguir los «delitos» y, simultáneamente, se produce la deshumanización del considerado enemigo, la justificación de la violencia ejercida contra ellos a la vez que se genera una serie de mitos que conforman una memoria que llega hasta nuestros días. El miedo, por lo tanto, se constituye en un instrumento político de enorme eficacia.

El bulo de la justificación

Es el creado con la finalidad de justificar lo que se hace o se va a hacer. Sirve para eliminar cualquier problema ético o de conciencia que pueda surgir cuando se están llevando a cabo acciones violentas o caracterizadas por su maldad intrínseca.

Las muertes de la represión en la zona gubernamental, sobre todo las de religiosos, son exageradas en la prensa. Se persigue justificar los asesinatos cometidos en la retaguardia y, de este modo, tranquilizar las conciencias. La campaña realizada en la prensa fue un bombardeo constante de noticias sobre las cifras de religiosos muertos en zona gubernamental, silenciando la existencia de católicos partidarios de la II República y la represión propia. De este modo aparecen noticias con titulares como «*Los rojos han matado 17.000 sacerdotes*»⁴ o «*En Madrid se han cometido hasta el mes de Diciembre 50.000 asesinatos*»⁵.

Los supuestos planes de revoluciones y los hallazgos de armas y bombas escondidas sirven también para justificar la represión, pues si no se hubiera realizado el Alzamiento, los «rojos» o «comunistas» tenían previsto realizar su revolución. Así, en la prensa provincial zamorana aparece el hallazgo en Toro de catorce bombas que, según ese periódico, tenían escondidas los obreros socialistas desde octubre de 1934 para extraerlas el 18 de julio y utilizarlas en la revolución que tenían prevista llevar a cabo⁶.

Además de promover esos bulos para cohesionar el grupo y configurar el enemigo que hay que destruir, se ha de justificar la represión de modo racional y lógico, y para ello se necesita un armazón ideológico que justifique y legitime la violencia y la represión. «La Iglesia Católica justificó y amparó la represión franquista, convirtiéndose en un poder fáctico dentro de la dictadura. Con la sublevación de julio de 1936 la Iglesia veía la oportunidad de recuperar los privilegios que históricamente había tenido en España»⁷. Se sustituye el concepto de guerra civil por el de liberación o cruzada, se difunde toda una ideología, definida por la exaltación de la victoria y la justificación de la situación creada a raíz de ella y se señala como necesario un castigo para los rojos y masones por ser enemigos de Dios. El obispo de Zamora calificará la guerra civil como «legítima defensa contra

³ SEVILLANO CALERO, Francisco. «Política y criminalidad en el “Nuevo Estado” franquista. La criminalización del “enemigo” en el derecho penal de posguerra». *Historia y Política*, 2016, 35, p. 290.

⁴ *El Correo de Zamora*, 29 de diciembre de 1936.

⁵ *El Correo de Zamora*, 8 de enero de 1937.

⁶ *El Correo de Zamora*, 26 de agosto de 1936.

⁷ RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Javier. *León bajo la dictadura Franquista (1936-1951)*. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones y medios audiovisuales, 2003, p. 422.

la agresión ilegítima» y de lucha entre dos bandos, «Cristo y Belial, entre la luz y las tinieblas, entre la Religión y la impiedad, entre la civilización y la barbarie»⁸.

Las ideas nacionalistas y conservadoras de la derecha española (patria, orden, jerarquía, familia), así como el ingrediente tradicionalista, convergen junto con la justificación religiosa en la formación de un conglomerado ideológico, ya existente, pero ahora reforzado con un carácter monolítico, que sirve de soporte ideológico a los sublevados y justifica todas las actuaciones que realizan, incluida, por supuesto, la enorme violencia que despliegan durante la guerra y la posterior dictadura.

Bulos cohesionadores y legitimadores, junto con una elaboración ideológica adecuada que justifique el golpe y la violencia sirven de base para la conformación de un universo mental dominado por una serie de mitos políticos con una clara funcionalidad política: el mito en Ciencias Sociales es considerado un relato fabuloso con un fuerte componente alegórico que se convierte en una creencia arraigada en el inconsciente colectivo. Ello produce que, aunque exista la consciencia de que es una falacia, se mantiene por su utilidad social⁹. Pero lo importante de los mitos no es que sean verdaderos o falsos, sino que resulten convincentes y susciten adhesión y seguimiento, o que penetren en la conciencia de los enemigos hasta convencerlos. El mito político contiene fuertes dosis de irracionalidad, pero también hay que reconocer y valorar que forma parte de la cultura y que es imposible desvincularse de ellos, además de que los elementos racionales no explican suficientemente en su totalidad la convivencia política, de que el comportamiento humano no se explica sólo con la racionalidad y que los símbolos se expresan a través de mitos que no resisten ni la lógica ni la razón, pero que son fundamentales en la vida política¹⁰.

La mitología política franquista se forma fundamentalmente en los años de la Guerra Civil, pasando a formar parte tanto de la propaganda política del régimen como del imaginario colectivo de los vencedores e influyendo notablemente en los vencidos, demostrando una potente capacidad de deformación de la realidad, lo que ha creado unas construcciones míticas tan arraigadas que ni tan siquiera tras documentados estudios históricos han podido ser eliminados de la memoria colectiva de este país:

«La completa depuración de los mitos políticos franquistas es una ardua tarea dada la persistencia y eficacia con que la propaganda del Régimen logró durante tantos años inculcarlos en la memoria colectiva de los españoles. Es tal la carga simbólica que encierran que desentrañar por completo su contenido ideológico es más trabajo de hermeneuta que de politólogo o historiador»¹¹.

2. LOS MITOS DE LA GUERRA CIVIL Y LA REPRESIÓN

Los mitos más importantes e influyentes se generan y, como hemos señalado, suscitan adhesión y seguimiento en los afines, a la vez que persiguen la persuasión y el sometimiento de los contrarios. Reig Tapia señala una serie de mitos como la ilegitimidad de origen de la Segunda República y de la victoria electoral de febrero de 1936, desorden y caos del Frente Popular, conspiración comunista, inevitabilidad de la guerra, el masivo terror rojo, la guerra como Cruzada, el oro de Moscú, Gernika, Badajoz, Alcázar de Toledo o el del providencial Caudillo salvador de España¹². En esta serie de mitos faltarían aquellos relacionados con la represión, que son más cer-

⁸ Pastoral del 20 de enero de 1937 del obispo Manuel Arce Ochotorena publicada en el Boletín Oficial del Obispado de Zamora el 25 de enero de 1937. La pastoral debía ser leída en todas las parroquias.

⁹ REIG TAPIA, Alberto. «Los mitos políticos franquistas de la guerra civil y su función: el espíritu del 18 de julio de 1936». En ARÓSTEGUI, Julio, y GODICHEAU, François (eds.). *Guerra civil. Mito y memoria*. Madrid: Marcial Pons, 2006, p. 201.

¹⁰ REIG TAPIA, Alberto. *La Cruzada de 1936. Mito y memoria*. Madrid: Alianza, 2006, p. 126.

¹¹ REIG TAPIA, Alberto. «Los mitos políticos...», *op. cit.*, p. 224.

¹² REIG TAPIA, Alberto. «La pervivencia de los mitos franquistas». En VIÑAS, Ángel (ed.). *En el combate por la Historia. La República, la guerra civil, el franquismo*. Barcelona: Pasado & Presente, 2012, p. 909-910.

canos a la gente y que suponen el fundamento principal de la conformación de la memoria legada por el franquismo en amplias franjas de la población.

En los últimos años y en una sociedad española que ha madurado (aunque no lo suficiente), en la que existe una «lucha de memorias» y cierto resquebrajamiento de la memoria heredada de la Dictadura franquista y tamizada en la Transición¹³, algunos de ellos se mantienen de modo residual o han sido retirados del repertorio de los defensores de la sublevación y la dictadura (Gernika, Badajoz, Alcázar de Toledo, Cruzada –mito fundacional del franquismo–, el oro de Moscú, el providencial Caudillo salvador). Las aplastantes evidencias de la investigación (Soutworth, Ángel Viñas, Francisco Espinosa, Paul Preston, etc.) y la endeblez de los mismos, los han reducido a grupúsculos nostálgicos de la dictadura, generalmente de avanzada edad.

De este modo, podemos clasificar estas construcciones mentales en dos tipos. Por una parte, tendríamos los mitos ligados a la Guerra civil y, por otra, los vinculados a la represión. En todo caso, forman un continuum, en la configuración de una memoria que pretende blanquear el Franquismo, reducir a la mínima expresión la violencia ejercida y descalificar la República y el sistema democrático.

2.1. *Mitos de la Guerra Civil*

1.º mito: Inevitabilidad de la guerra

Alberto Reig Tapia parte del mito básico de la inevitabilidad de la guerra, a partir del cual se construye o elabora el resto. Curiosamente, ha sido el mito más discutido, con argumentos que lo han demolido como interpretación, lo cual no quiere decir que no siga existiendo y que se haya transformado mediante matices y actualizaciones. Junto a ello, está la negación del concepto de Guerra Civil que ambos bandos realizaron: los vencidos como Guerra contra el fascismo y Revolucionaria y los vencedores como Guerra de Liberación Nacional o el más conocido de Cruzada contra el Ateísmo y los enemigos de España.

«A estas alturas ya ha quedado perfectamente sustanciada la endeblez de las argumentaciones justificativas de los sublevados, de las que ellos mismos fueron siempre conscientes al tener que falsificar documentación con voluntad probatoria de lo legítimo de su acción»¹⁴. Y lo mismo cabe decir de la concepción de la guerra como revolución, pues ni había un solo poder revolucionario, sino dos poderes en convivencia, y no se produce el asalto revolucionario al poder, sino que es el asalto de unos militares sublevados y los revolucionarios quienes se oponen, aunque pretendan otros objetivos.

Para los vencedores, la guerra tenía que ocurrir y ocurrió como si fuese un destino fatal y trágico que España debiese asumir. De este modo los vencedores realizan una interpretación determinista de la Historia. A ello se ha respondido muchas veces con buena voluntad, con el «todos fuimos culpables» y el reparto de culpas ante lo sucedido, versión que cuando ha llegado la Transición ha convenido a los vencedores para blanquear su pasado y no mantener íntegro el

¹³ En ello juegan un papel muy importante la apertura a Europa con el ingreso en la CE, el desarrollo de investigaciones y trabajos científicos, no ya de historiadores enclaustrados en su ámbito académico, sino de historiadores locales y de las organizaciones para la recuperación de la memoria histórica que han logrado llegar a amplias capas de la población, las exhumaciones, algunas de las disposiciones de la mal llamada Ley de Memoria Histórica (a pesar de sus evidentes limitaciones), la revolución tecnológica, los cambios políticos en el país con la aparición del 15-M, nuevas fuerzas políticas y la crisis del bipartidismo y, sobre todo, las nuevas generaciones de españoles que no vivieron ni la guerra, ni la dictadura junto con la desaparición de los que sí la vivieron. Ello no quiere decir que haya sido sustituida por otra memoria, sino que mantenida por medios de comunicación, sistema de enseñanza, partidos del régimen y Monarquía, historietógrafos (como los denomina Reig Tapia), cierto franquismo sociológico que sobrevive y altas dosis de incultura (y de miedo a perder sus referentes) en capas de la población mayores de 45 años, suponen una lucha entre dos memoria que coinciden a grandes rasgos con la división o fractura entre la España analógica y la España digital, que define la socióloga Belén Barreiro (*La sociedad que seremos*. Barcelona: Planeta, 2017)

¹⁴ REIG TAPIA, Alberto. *La Cruzada...*, *op. cit.*, p. 80.

mito comentado. «Esta ecléctica conclusión puede que satisfaga la mala conciencia de muchos o responda adecuadamente al sentir mayoritario de los españoles de hoy [...] pero no explica nada. Puede que semejante «escapismo» resulte funcional y se considere políticamente correcto, pero, desde el punto de vista científico, es irrelevante; una banalidad»¹⁵. Lo que sí ha supuesto un acuerdo bastante generalizado es que el factor desencadenante de la Guerra es la rebelión de un sector del ejército y el incumplimiento del deber de lealtad hacia el régimen democrático republicano, que topa con una resistencia importante y que, debido al fracaso del pronunciamiento cívico-militar se transforma en guerra civil.

Pero ello ha servido para generar una imagen negativa de la República, que ha quedado indisolublemente ligada a la Guerra Civil. Como si fuese una especie de desenlace fatal de un régimen político que fracasó. Esta memoria negativa es la que llega a la Transición, que obvia el único antecedente democrático que había en España, pero que a la vez está implícita, como no podía ser de otro modo, en el pensamiento de los actores de la Transición. Esa memoria negativa continúa hoy día y aquí es donde entra la memoria institucional: no se ha recordado ni lo suficiente ni de modo adecuado la II República por parte de los poderes públicos. En definitiva, se representa la República como última y nefasta consecuencia de una cadena de catástrofes, labor iniciada tempranamente por escritores e ideólogos del conservadurismo español (desde José María Pemán o Ernesto Giménez Caballero, hasta otros de calidad inferior en nuestros días, disponibles en los estantes de los grandes almacenes y centros comerciales, como César Vidal, Pío Moa o Martín Rubio).

2.º mito: República como régimen de desorden y violencia

El segundo mito es el clásico del Alzamiento: la parte del ejército que se subleva se ve obligada a ello para poder salvar España del caos y del desorden provocado por la instauración de un régimen ilegítimo en 1931, que extrema sus posiciones con la victoria del Frente Popular en las elecciones de febrero de 1936 y la falta de autoridad del gobierno republicano. Se trata de un mito que complementa el mito de 18 de julio, mito fundacional del régimen que despliega una épica bélica y que, junto con la denominación de Cruzada, con su lirismo religioso, suponen la reivindicación permanente de la victoria en la guerra, de la división entre españoles y de la afirmación sin paliativos de quiénes son los vencedores.

Este constructo mental se verbaliza con la expresión popular «así no se podía vivir», recurrente en las fuentes orales conservadoras. Se trata de justificar el golpe para acabar con una vida en continua tensión, inestable, en un desasosiego que impide la convivencia y el normal desenvolvimiento de la actividad económica. El caos, el desorden, la inestabilidad, tienen sus raíces en los verdaderos objetivos de la izquierda (revolución) y se pone en marcha con la ilegítima victoria del Frente Popular en las elecciones de febrero de 1936, que

«supusieron un brusco retroceso en el proceso de modernización política comenzado en el último cuarto del siglo XIX. No faltó ni uno sólo de los elementos que tradicionalmente se habían utilizado para lograr fraudulentamente el resultado electoral deseado [...] En un ambiente de exclusivismo de partido, de enfrentamiento de dos proyectos mutuamente incompatibles, donde la estabilidad institucional había pasado a ser marginal, en la que, en fin, el pacto y la alternancia habían dejado de considerarse valores positivos, la violencia comenzó a tener un papel fundamental en las elecciones [...]. Constituyeron, en definitiva, *la demostración más palmaria de hasta qué punto aquella República irreversible había deteriorado la convivencia civil en las semanas posteriores a la victoria del Frente Popular*»¹⁶.

¹⁵ REIG TAPIA, Alberto. *La Cruzada...*, op. cit., p. 91.

¹⁶ ÁLVAREZ TARDÍO, Manuel y VILLA GARCÍA, Roberto. *El precio de la exclusión. La política durante la Segunda República*. Madrid: Encuentro, 2010, p. 283. La cursiva es nuestra.

En una obra de más reciente publicación, el mito se mantiene y se refuerza, pues ya no sólo existiría el fraude en provincias como Granada y Cuenca, sino que se extendería a otros muchos distritos electorales. Todo ello, practicando un presentismo que somete la Historia a los intereses actuales de partidos y gobierno (a la vez que se ataca sin piedad a otras formaciones políticas y posibilidades de coaliciones y alianzas postelectorales), se refuerza la mitología de origen franquista y se genera una base supuestamente científica para esa memoria agrietada por los múltiples factores señalados anteriormente¹⁷. La realidad de los resultados, los estudios de Tusell y otros historiadores, las investigaciones provinciales y la evidencia de su aceptación, incluso en 1936, no ha reducido la efectividad de este mito en amplios sectores sociales en la actualidad, que degradan la República a un régimen de «caos absoluto de principio a fin, desde la quema de los conventos de mayo de 1931 hasta la escalada revolucionaria de la primera del 36. Desde esta óptica la etapa republicana vendría a ser el escenario de una continua orgía de violencia que, salvando el Bienio Negro, habría ido a más hasta culminar en la revolución de Asturias y en los meses del frente Popular»¹⁸.

3.º mito: Golpe preventivo frente a hipotética conspiración comunista

El tercer mito es el de la conspiración comunista para tomar el poder, es decir, el golpe de los sublevados sería preventivo para evitar una revolución comunista que estaba en marcha y el Gobierno republicano era impotente para frenarlo, e incluso se convertía en colaboracionista de tal conspiración. Este mito, desmontado en la historiografía por H. Soutworth ya en los años 60, en la actualidad ha sido sustituido por uno más antiguo, que es el del inicio de la guerra en 1934 con los hechos de Asturias, revolución provocada por los socialistas y Esquerra Republicana. En los últimos años se intenta reforzar este mito, incluyendo al conjunto de los republicanos de izquierda, que con su actuación sectaria conducirían ineluctablemente al conflicto¹⁹. De todos modos, en el común de la gente se ha mantenido todavía la versión del golpe comunista y la criminalización que el régimen realizó de las personas del Partido Comunista de España. Esta instrucción mental soporta la memoria de los «rojos» que tenían pensado llevar a cabo todo tipo de acciones violentas si lograban la victoria en el movimiento revolucionario que tenían previsto realizar: repartir la propiedad, imponer el amor libre y eliminar físicamente a las personas conservadoras. Ante este plan de exterminio hay que reaccionar y tomar la delantera: la represión preventiva está justificada, pues si no se actúa antes los «rojos» asesinarán a las gentes de orden y destruirán la paz y la armonía de la sociedad.

2.2. Mitos de la represión

Estas construcciones basadas en la Guerra civil que permiten ir configurando esa memoria están vinculadas a otros mitos que suponen el blanqueo de la represión realizada. De hecho, resulta inseparable la justificación y legitimación del Alzamiento y la Guerra, de los procesos de violencia política y el repertorio de modalidades represivas practicadas por los sublevados y después vencedores de la guerra. Están íntimamente entrelazados.

¹⁷ ÁLVAREZ TARDÍO, Manuel y VILLA GARCÍA, Roberto. *1936. Fraude y violencia en las elecciones del Frente Popular*. Madrid: Espasa, 2017.

¹⁸ ESPINOSA MAESTRE, Francisco y LEDESMA, José Luis. «La violencia y sus mitos». En VIÑAS, Ángel (ed.). *En el combate por la Historia. La República, la guerra civil, el franquismo*. Barcelona: Pasado & Presente, 2012, p. 477. Esta frase incluye a todos los demonios de la memoria antirrepublicana: quema de conventos, primavera del 36, revolución, violencia, revolución de Asturias, Frente Popular.

¹⁹ ÁLVAREZ TARDÍO, Manuel y VILLA GARCÍA, Roberto. *El precio de la exclusión. La política durante la Segunda República*. Madrid: Encuentro, 2010. REY REGUILLO, Fernando del (dir.). *Palabras como puños. La intransigencia política en la Segunda República Española*. Madrid: Tecnos, 2011.

Las construcciones míticas sobre la represión son realmente las más efectivas en la configuración de la memoria social, construyendo un universo mental que resulta de difícil desmontaje, por su fuerte anclaje en el subconsciente, donde juega un papel fundamental el miedo. De hecho, muy pocos historiadores los han tratado, y cuando ha sido así, siempre se ha pasado de modo tangencial sobre ellos²⁰.

1.º mito: Obra de grupos incontrolados y venganzas personales

Es el clásico mito de la represión: la mayor parte de las muertes que hubo en la zona bajo control de los rebeldes se debió a grupos de incontrolados o personajes que aprovecharon la situación para llevar a cabo venganzas por afrentas anteriores al 18 de julio; mientras que otra parte lo fue tras juicios, tras consejos de guerra que les condenó a la pena capital porque habían cometido alguna atrocidad o delito (la extendida idea entre el común del «algo habrían hecho»).

Este mito de las venganzas personales y la represión descontrolada, compartido también por las familias de los represaliados, se disuelve como un azucarillo ante la constatación de que la sublevación estaba planificada, y las milicias armadas y bajo mando militar dispuestas a realizar una limpieza ideológica y de clase mediante una serie de asesinatos de forma sistemática. Esta labor no se produce inmediatamente tras el golpe militar, sino que se

«trata de detener a todos los representantes de las organizaciones políticas y obreras o sociales, y tenerles a buen recaudo en las cárceles locales o comarcales y, si es el caso, provinciales. Mientras tanto se estudian detenidamente los cargos contra ellos, a la luz de las órdenes tan estrictas de la jerarquía militar sublevada. Además, así tendrían tiempo para analizar las informaciones de los libros y actas incautados de las diversas asociaciones y sindicatos y se podrán pedir informes de confirmación a los párrocos de cada pueblo. Esto ocurriría semanas y hasta meses después, lo cual invalida el mito de la “visceralidad y el acaloramiento de la lucha” –por otro lado inexistente–: se produce una selección, estudiada con detalle, de quiénes tienen que morir o ser asesinados para acabar de “raíz” con las bases sociales e ideológicas de los principios democráticos de la constitución republicana»²¹.

A pesar de insistir en el origen externo de la acción represora –por contraposición a este mito de las «envidias»–, no podemos eliminar totalmente de la explicación las tensiones intracomunitarias y las dinámicas locales. Si bien la represión y sus órdenes proceden «de arriba», no se pueden explicar los efectos de la misma si no tenemos en cuenta la mezcla de estas exigencias con los conflictos internos de la comunidad. Y todo ello se enmarca en un proceso retroalimentado, pues no pocas veces la política local es una traslación de lo sucedido a nivel nacional (por ejemplo los cambios de las comisiones gestoras municipales cada vez que en Madrid se producía un cambio de gobierno), más la conjunción de las esferas micro/macrosocial a través de la compatibilización de lógicas privadas de beneficio con lógicas comunitarias de tensión y conflicto. Esto se traducía en nuevos repartos de «privilegios», la mayor parte de las veces simples puestos de trabajo de escasa cualificación para los afines..., algo sumamente importante en una sociedad empobrecida y con carestía laboral como era la de aquella época²². Y así fue en un buen número de casos, donde la represión asume un mayor grado cuando la dinámica local era más agresiva, si bien no se debe obviar que este proceso se desata porque desde arriba existen órdenes al respecto y porque una parte del ejército se subleva desencadenando todo el proceso. No se puede olvidar el importante papel

²⁰ Quien más ha profundizado en ellos ha sido Paco Espinosa. ESPINOSA MAESTRE, Francisco y LEDESMA, José Luis. «La violencia y sus mitos». En VIÑAS, Ángel (ed.). *En el combate por la Historia, op. cit.*, p. 475-497.

²¹ GARCÍA COLMENARES, Pablo. «Los usos públicos de la Historia: La memoria de la represión en la guerra civil en Palencia (1936-1939)». *Publicaciones del Instituto Tello Téllez de Meneses*, 2005, 76, p. 226.

²² FERNÁNDEZ DE MATA, Ignacio. «La memoria y la escucha, la ruptura del mundo y el conflicto de memorias». *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea*, 2006, 6, <http://www.hispanianova.rediris.es>.

jugado por los denunciantes y las denuncias a los «enemigos», estimuladas por el poder político y señaladas como un deber patriótico.

«De este modo, la incitación franquista a la denuncia se convirtió en una forma de construir el Estado a nivel local. Por tanto, el silenciamiento de las memorias de la guerra civil y de sus violentas consecuencias no fue un mero mito político inventado a posteriori por los antifranquistas (en el llamado “pacto de silencio”), sino una respuesta a la ruptura profunda del tejido social causado por la guerra. Las comunidades de memoria más vinculadas al régimen franquista disuadirían durante las décadas siguientes sobre cualquier posible reconciliación»²³.

Este mito es una explicación de por qué se produjeron los asesinatos y tiene la funcionalidad de permitir la convivencia en la misma localidad que los asesinos o los inductores de los asesinatos a los familiares de los represaliados, así como sobrevivir y adaptarse ante las autoridades políticas y económicas con las que hay que relacionarse obligatoriamente. Por tanto, se reduce la importancia de la militancia o de los cargos públicos ocupados y se dirige toda la atención hacia la responsabilidad individual en los asesinatos y de las víctimas, que «algo habrían hecho» para tener un final tan dramático. En definitiva, se oculta que fue un conflicto de clases para hacer más llevadera la vida diaria entre represores y familiares de víctimas²⁴.

2.º mito: Obra exclusivamente falangista

Es un mito relacionado con el anterior, pues como es imposible negar la violencia desatada (y, por supuesto justificada y legitimada por la ilegitimidad de la República, su caos y desorden y por los asesinatos en la zona gubernamental), se exculpa a las derechas golpistas, a las familias acomodadas partidarias del golpe y del bando rebelde y a las autoridades militares golpistas. Los violentos y victimarios ejecutan su tarea por odios y venganzas personales y utilizan un instrumento que es la Falange para llevar a cabo la represión y eliminar a sus enemigos. De este modo, se echa la responsabilidad de la represión sobre las espaldas de un grupo concreto (los extremistas de la zona rebelde) y de personajes violentos y malvados, que se enfundan una camisa azul (se les caracteriza como verdaderos psicópatas, alcohólicos, jugadores, etc., es decir, gentes cargadas de vicios, problemas e infelicidad), y no hay empacho en señalarlos con nombres y apellidos. De este modo, se desvía la atención de la responsabilidad de la derecha política y económica, y de todos aquellos que antes de la guerra no eran falangistas, sino pertenecientes a los partidos de la derecha, que tuvieron una significativa participación en la democracia republicana (otro hecho que hay que oscurecer) como la CEDA, el PRC, PRR o los monárquicos de distinto pelaje (Renovación Española, Carlistas), y por supuesto, a los mandos militares, bajo cuyas órdenes se realizaron las operaciones represivas (detenciones, registros, palizas, encarcelamientos, saqueos de bienes, humillaciones a mujeres, violaciones, asesinatos).

La memoria social, claramente manipulada y sesgada, ha mantenido la percepción de esa actuación de Falange, cuando eran el tercer escalón de la represión, sin ningún protagonismo en la toma de decisiones, dejando en total oscuridad las reuniones de las fuerzas vivas en las que se gestaba la actividad represora en el ámbito local, ni los informes de la Guardia civil, ni las decisiones en los Gobiernos militares, ni los verdaderos objetivos señalados por el general Mola en sus directivas, ni la actuación e intenciones de los distintos generales en los territorios que dominaban y los efectos de los bandos de guerra.

²³ RICHARDS, Michael. «Recordando la guerra de España: Violencia, cambio social e identidad colectiva desde 1936». En ANDERSON, Peter y ARCO BLANCO, Ángel del (eds.). *Lidiando con el pasado. Represión y memoria de la guerra civil y el franquismo*. Granada: Comares, 2014, p. 225.

²⁴ ESPINOSA MAESTRE, Francisco y LEDESMA, José Luis. «La violencia y sus mitos», *op. cit.*, p. 481.

3.º mito: Invisibilidad de la represión

La idea que transmite es que no se conocía lo que estaba ocurriendo, nadie vio nada y la mayoría de las veces se producía oculto por la oscuridad de la noche. Se trata de un intento de lavar conciencias en unos casos, mientras que en otros es una estrategia de supervivencia en un medio hostil para realizar declaraciones públicas de lo sucedido. Pero los hechos eran conocidos, de dominio público y de notoriedad social, pues la convocatoria de las personas para tomar declaraciones y su encierro en los depósitos municipales o ayuntamientos se efectuaba a plena luz del día, y las palizas y torturas se realizaban en público con un carácter ejemplificador. Por otro lado, los sectores conservadores de propietarios y labradores acomodados conocían perfectamente lo que ocurría, ya que de hecho amparaban tal estado de cosas e, incluso, en numerosas ocasiones, eran los informantes y autores de las listas de personas que debían ser represaliadas.

Los testimonios orales, generalmente, informan que fue por la noche y que ellos no vieron ni oyeron nada, pues muchas veces las autoridades les mandaban recoger «para casa». Los hechos y los datos desmienten esta versión muy afincada en grupos sociales, independientemente de su ideología. Así, por ejemplo, en la localidad de Peleagonzalo el apresamiento de los hombres de izquierda se hace a plena luz del día en las fiestas patronales de la localidad y con un camión en la plaza, además se produjo una fuga en la que se realizan disparos que era imposible que no fueran oídos por la mayoría de la población; en Abezames es un domingo por la tarde; en la ciudad de Toro las detenciones se realizan a plena luz del día con vecinos, tanto mayores como niños, en las puertas de las casas observando las escenas; en Zamora sucede lo mismo, etc. Ello no obsta para que en algunos casos sí se realizasen las detenciones, torturas y asesinatos en horas nocturnas, pero incluso en muchos de estos casos se dejaban los cadáveres a la vista en lugares públicos (cunetas de carreteras) o en las tapias de los cementerios, dando aviso a vecinos de la localidad para que fueran a recoger los cuerpos y los enterrasen (en localidades como Gallegos del Pan, Benegiles, aldeas sanabresas, etc.)

4.º mito: Los salvadores: sacerdotes y prohombres de la derecha

Este mito afirma que cuando no se produjeron asesinatos fue por la intercesión de alguien poderoso de la localidad o de algún religioso (el párroco de la localidad generalmente). «Aquí no se mata a nadie», «al primero que me tenéis que llevar es a mí», «si hay algún comunista en el pueblo ese soy yo», etc., son expresiones que con variantes se repiten en numerosas localidades. Se trata de un mito que genera agradecimiento y reconocimiento a un benefactor de la población para los tiempos venideros y que llega hasta hoy, si bien con la desaparición de las generaciones de la guerra y la posguerra este mito se está debilitando y tiene poco recorrido²⁵.

El reconocimiento de la actuación de religiosos y de los acomodados locales oculta que fue normal lo contrario: la brutal represión desatada, permitida y auspiciada por esas fuerzas vivas sociales y económicas. Incluso, cuando se produce la contraposición entre dos localidades, cuando en una se ha producido represión y en otra no (muy pocos casos), se genera, posiblemente sin pretenderlo, una identificación entre el párroco del pueblo y/o los acomodados y la responsabilidad en la represión. De hecho, en la represión participan los propietarios y los religiosos, actuando como jueces que seleccionan quiénes son los que por su «peligrosidad» debían morir en las aspas y paseos. Lógicamente las cifras de asesinados en las distintas localidades y su elevado número son las mejores evidencias de que el mito contradice la realidad de los hechos históricos. Se eleva a categoría de generalidad lo que fueron excepciones y en localidades muy concretas, de poca población y con unas variables sociopolíticas poco proclives a producirse la represión.

²⁵ ESPINOSA MAESTRE, Francisco y LEDESMA, José Luis. «La violencia y sus mitos», *op. cit.*, p. 483.

5.º mito: Culpabilidad de las víctimas

En las localidades del medio rural aparece de modo recurrente el mito de la culpabilidad de ciertas personas que con sus ideas y actuaciones influyeron y convencieron a los obreros de la localidad de participar en las sociedades obreras, de hacer huelgas, votar a partidos de izquierda (primero al PSOE y luego a la coalición electoral del Frente Popular). Los naturales y domiciliados en la localidad que fueron represaliados no serían los culpables de aquella situación (es decir, de ser represaliados y perseguidos), sino que habían sido embaucados, engañados o influidos por foráneos que llegaron a trabajar a la localidad, o del pueblo pero que habían emigrado (Bilbao, Argentina, Francia) y regresado y habían traído esas ideas disolventes a una sociedad tradicional armónica, de convivencia pacífica y sin enfrentamientos, donde las desigualdades serían «naturales».

Los que realizaban estas tareas de adoctrinamiento y proselitismo proletario entre los jornaleros perseguían su apoyo fundamentalmente para lograr el poder político municipal o vengarse de los que controlaban el poder local por algún motivo de tipo económico. Es decir, las víctimas serían culpables de lo que les ocurrió por actuar en política, porque «algo andarían buscando» y por tener ideas contrarias a la armonía natural en los pueblos y en el campo. Ellos serían los que arrastrarían al resto, que serían «buenos trabajadores» y que sufrieron también las consecuencias por ello.

Con este último mito se cierra el círculo de la memoria sobre la represión, en la que la culpa es de las propias víctimas y las ideas políticas que defienden. Si la justicia aplicada por los sublevados fue una «justicia al revés», en expresión de Ramón Serrano Suñer, a las víctimas también se las voltea y convierte en victimarios de sí mismas, en una «represión al revés», donde los que la realizan son simplemente instrumentos de una purga y un redención del país que era necesaria y urgente. Todo se hizo por el bien de España y ello debe ser motivo de reconocimiento y agradecimiento. Se trata en definitiva de un proceso de criminalización de una ideología, de la participación en organizaciones políticas o sindicales y del ejercicio de derechos políticos y cívicos.

3. LOS MITOS DE LA REPRESIÓN DE LOS DOCENTES

Los sublevados valoraban la importancia de la escuela como instrumento fundamental de transmisión ideológica, como agente socializador del nuevo régimen, en una época en que los medios de comunicación de masas no estaban aún desarrollados y la sociedad estaba en proceso de alfabetización. Conscientes de ello, el esfuerzo de las autoridades nacionalistas fue conseguir un magisterio homogéneo que llevara a la práctica la labor de transmisión ideológica de los valores nacionalcatólicos, apoyados por una Iglesia que consideraba rivales peligrosos a los maestros liberales y laicistas (una minoría), que en las pequeñas localidades podían arrebatarse los futuros usuarios de los servicios religiosos.

La represión sobre los docentes, en el caso de los maestros nacionales, presenta un carácter particular, pues se trata, por inducción de los caciques y patronos agrarios y de la Iglesia, de una actuación con un plus de represión ideológica mayor que el resto de colectivos represaliados. En torno a ella se ha generado una memoria fundamentada sobre una construcción mítica, que emana de los anteriores mitos de la Guerra civil y la represión, sin los cuales no se entendería y que, hasta el momento, ha recibido escasa atención por parte de los historiadores. La memoria sobre este colectivo particular y sus vicisitudes encaja perfectamente en esa «cultura de la victoria»²⁶, fundamentada en una serie de percepciones, valores y experiencias comunes que tuvieron los vencedores de la guerra y que se imponen en la posguerra, el franquismo y la Transición, llegando hasta nuestros días.

²⁶ ARCO BLANCO, Miguel Ángel del. «La lucha continúa: Represión y resistencia cotidiana en la España de postguerra». En ANDERSON, Peter y ARCO BLANCO, Miguel Ángel del (eds.), *op. cit.* p. 176.

La depuración del magisterio fue desde el principio uno de los objetivos prioritarios de los sublevados. Apenas un mes después de la sublevación, y ante el inminente inicio del curso escolar, el 19 de agosto se promulga la primera orden de depuración de maestros solo con el informe del alcalde y la decisión del rector del distrito universitario (en el caso zamorano, perteneciente al distrito de Salamanca, era Miguel de Unamuno). La auténtica y definitiva depuración de docentes fue realizada a partir del 11 noviembre de 1936 con la disposición que crea cuatro comisiones provinciales de depuración.

Desde un primer momento se fijó la mirada represora en este colectivo al tener hacia ellos una desconfianza notable, pues se le consideraba portador de posibles ideas subversivas que podían transmitir a sus alumnos. A su vez, eran los rivales intelectuales de los curas párrocos en las pequeñas localidades. Con todo, este entramado represivo no tenía en cuenta la escasa formación de los maestros y el carácter sumamente conservador de las Escuelas Normales de la época.

Otros colectivos docentes, como los profesores de instituto y de la Escuela Normal, cuantitativamente mucho menores que los maestros, pero donde existía un grupo de republicanos de clase media, también debían ser vigilados y depurados para evitar su influencia. La participación de algunos de ellos en conferencias en la Casa del Pueblo o en la Escuela Normal, dentro de las actividades organizadas por la Universidad Popular, servirá para su depuración, aunque ninguno va a ser asesinado, en algunos casos por no encontrarse en Zamora, por ser período vacacional en el momento del golpe, en otros por las influencias familiares y amistades de clase media y alta, y en otros simplemente porque, a pesar de ser republicanos, no tuvieron una participación activa en política o realmente eran bastante conservadores²⁷.

En torno a la represión de los docentes, fundamentalmente de los maestros, que era el elemento docente existente en el medio rural, se forman una serie de mitos que complementan y se entrelazan con los mitos generales ya vistos.

1.º mito: Apoyo masivo de los maestros al régimen republicano

El nuevo régimen insistió constantemente en que había que realizar una fuerte depuración para extirpar los elementos «antiespañoles» de la escuela, lo que ha generado un lugar común en la historiografía sobre la etapa republicana y la posterior represión del magisterio, que afirma el apoyo masivo del magisterio a la II República y de ahí la subsiguiente persecución que recayó sobre este colectivo. Como señala Morente Valero, hay que indicar que no todos los maestros estuvieron de acuerdo con las medidas adoptadas, empezando por muchos maestros católicos y conservadores, formados en la etapa de la Restauración, así como los perjudicados profesionalmente por la introducción del Plan Profesional de 1931, que sustituía el Plan de 1914, o el acceso al magisterio mediante cursillos que sustituían las tradicionales oposiciones:

«Afirmar, por tanto, que el Magisterio, sin mayores matices, se colocó del lado de la República es, pues, una verdad a medias. De hecho, como la propia documentación relativa a la depuración franquista de la enseñanza demuestra, una gran parte de ese Magisterio era indiferente a las cuestiones políticas y sociales, cuando no de ideología conservadora y derechista. Cosa distinta, sería afirmar que, en general los maestros más jóvenes, y muy especialmente aquellas

²⁷ El caso más significativo es el de José Datas Gutiérrez, afiliado del PRRS y luego de Izquierda Republicana, profesor y director de la Escuela Normal, que va a ser el más perseguido, por haber dejado el salón de la Escuela Normal para las conferencias de la Universidad Popular. Primero fue destituido, luego repuesto en su cargo y finalmente sancionado con el traslado a otra Escuela Normal. Sufrió además la cárcel y una sanción por Responsabilidades Políticas. La noticia de su reposición supuso una inmediata reacción de sectores conservadores y de miembros de Falange. Señalaba el jefe de Falange en su informe para el expediente de responsabilidades políticas que entre los elementos de orden «se comenta con indignación tal noticia» y entre los de izquierdas «que el responsable de que sus hijos, esposos o novios hayan sido sancionados por la justicia de Franco, no solamente vive en la nueva España, sino que se le repone en su cargo». Archivo Histórico Provincial de Zamora, Fondo Jurisdicciones Especiales, Audiencia Provincial de Zamora, Responsabilidades Políticas, 10/05.

pocas promociones formadas en el Plan Profesional de 1931 y los que accedieron a la docencia mediante el sistema de cursillos, fueron mayoritariamente entusiastas de las reformas [...] Y pagó un altísimo precio por ello»²⁸.

Con todo, se produjo un proceso depurador en este colectivo que estaba realizado, como el resto de la represión, de acuerdo a una planificación desde el poder y utilizado como un instrumento político e ideológico con un doble carácter, punitivo y preventivo, es decir, «concebido no tanto para delimitar y castigar las responsabilidades contraídas durante la guerra civil, que también, cuanto para poner diques mediante la coerción a la labor del Magisterio primario hacia el que se manifiesta, ya desde antes del levantamiento militar, una clara hostilidad y desconfianza»²⁹.

Esta represión laboral del magisterio no era, por tanto, solo un castigo por la actuación antes y durante la guerra, sino que también servía para consolidar las estructuras del régimen, lo que se conseguiría mediante la neutralización del adversario, premiando al partidario y legitimando el régimen y los medios coactivos empleados³⁰. En el caso de los maestros en particular, y de la población en general, aparte de la represión física ejercida, lo que se llevó a cabo fue, sobre todo, una serie de actuaciones en el campo ideológico para conformar un nuevo «imaginario colectivo», que conllevaría la destrucción sistemática de las ideas y progresos culturales de la etapa anterior y que, para los sublevados, eran una especie de encarnación del mal y un ataque a la esencia de la patria y la religión católica.

Esta labor no sólo afecta a los depurados, sino también al resto de maestros, pues existía una gran desconfianza hacia la cultura y la enseñanza, que hacía a casi todos los maestros sospechosos de poder desviarse del recto camino que marcaba el nacionalcatolicismo, y ello a pesar de ser un colectivo que en su mayoría no fue entusiasta del régimen republicano, incluso con las reformas en formación y el aumento de salarios que los gobiernos de izquierda del primer bienio realizaron.

2.º mito: Enseñanza de doctrinas disolventes (marxismo, ateísmo, ofensas a la patria y a la religión católica)

El objetivo era la destrucción de la obra educativa y cultural realizada durante la II República, basada en las viejas ideas regeneracionistas, que encuentran el momento oportuno en este régimen, ya que intenta un «ambicioso proyecto de reforma del sistema educativo [donde] laten los viejos principios del liberalismo español, la moderna pedagogía de los institucionistas y las ideas educativas del socialismo histórico»³¹. Durante la democracia republicana, desde la derecha política se obstaculizó al máximo la realización de actuaciones como la libertad religiosa (se suprimió la obligatoriedad de la religión católica, que se transformó en optativa para el alumnado), lo que unido a la prohibición de la enseñanza privada religiosa desató la «guerra escolar» entre los partidarios de la escuela confesional y los de la escuela laica, decretada en la Constitución.

Por ello, desde el primer momento de la guerra se desmantela la obra educativa republicana, buscando «restituir a la enseñanza su tradicional sentido confesional católico»³², es decir, imponer los principios del nacionalcatolicismo, que representa la versión ideológica de los intereses de la derecha vencedora e implanta una enseñanza confesional basada en tres premisas fundamentales: enseñanza siguiendo la moral y dogma católicos, religión obligatoria e inspección por la Iglesia

²⁸ MORENTE VALERO, Francisco. «La muerte de una ilusión: el Magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo». *Historia y Comunicación Social*, 2001, 6, p. 190.

²⁹ FERNÁNDEZ SORIA, José Manuel y AGULLÓ DÍAZ, M.^a Carmen. «La depuración franquista del Magisterio primario». *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 1997, 16, p. 317.

³⁰ FERNÁNDEZ SORIA, José Manuel y AGULLÓ DÍAZ, M.^a Carmen, *op. cit.*, p. 327.

³¹ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. *Educación e ideología en la España Contemporánea (1767-1975)*. Barcelona: Labor, 1980, p. 316.

³² CÁMARA VILLAR, Gregorio. *Nacional-Catolicismo y escuela. La socialización política del Franquismo (1936-1951)*. Jaén: Hesperia, 1984, p. 70

de la enseñanza. De este modo, se produce una identificación total entre los valores religiosos integristas y los valores políticos nacionalistas, que hacen que la religión y la política se unan tan íntimamente como nunca había sucedido en la época contemporánea³³. Simultáneamente, se produce la subsidiariedad del Estado en la educación y, lógicamente, la Iglesia es la única fuerza social capaz de asumir la función docente, teniendo esta institución un casi monopolio educativo.

La finalidad, por tanto, era la destrucción de la obra escolar laica de la II República, pero no simplemente para realizar un regreso a 1931, sino para combatir el sistema educativo existente desde del siglo XIX. Y para ello la depuración de los docentes era el paso previo, de ahí la separación de su cargo y el castigo a los maestros.

La realidad es que los gobiernos de la II República no pudieron, por falta de tiempo, por la dificultad para poner en marcha sus medidas (siguió la separación entre niños y niñas), por el ingreso en el magisterio de personas poco preparadas a través de los cursillos y por la formación de los maestros bastante deficiente, salvo los del Pan Profesional de 1931, realizar una reforma importante de la educación, y las supuestas ideas disolventes se limitaban a retomar algunas de los liberales del siglo XIX. La enseñanza siguió en parámetros tradicionales y los maestros trabajando en sus escuelas como hasta ese momento habían hecho.

3.º mito: Numerosa afiliación y sindicación en partidos y sindicatos de clase

La desconfianza hacia el magisterio era uno de los elementos propios de la derecha durante la II República y eso se traslada a la guerra y al proceso depurador, que tiene una finalidad ideológica y política y que choca con la escasa implicación de los maestros en la política republicana y su falta de compromiso social y político. De este modo, en la comarca de Toro, donde las sanciones a los maestros depurados fueron de las más duras, solamente Cristilo Prieto y Amado Hernández puede que pertenecieran a la FETE, la única organización sindical de enseñanza de izquierdas, donde convivía una gran diversidad interna de socialistas, comunistas, radical socialistas y republicanos o simplemente liberales, existiendo en su seno dos claras corrientes, la reformista y la revolucionaria. En el caso de Zamora, la FETE se constituye a finales de marzo de 1936, siendo la última provincia española con esta organización, que era la tercera asociación del magisterio en afiliación a nivel nacional: la primera era la Asociación Nacional del Magisterio Primario, con 20.000 afiliados, seguida de la Confederación Nacional de Maestros, con unos 7.000 militantes. En la provincia predominaba la indiferencia política, e incluso las posiciones acomodaticias³⁴. La mayoría de los maestros zamoranos afiliados a asociaciones profesionales lo estaban en las menos politizadas, como la Asociación Provincial del Magisterio Nacional y la Asociación Provincial Profesional del Magisterio Primario, Plan 1931. La primera estaba vinculada a la mayoritaria Asociación Nacional del Magisterio Primario y comprendía en 1932 a 319 maestros, un tercio del total provincial³⁵.

De este modo, la mayoría de los sancionados pertenecían a asociaciones de maestros con un carácter premoderno (socorros mutuos). El sector del magisterio perteneciente a la izquierda era notablemente minoritario, siendo la mayoría de los maestros profesionales formados en el pasado, con rutinas y hábitos tradicionales, alejados de los núcleos urbanos y de las nuevas Escuelas Normales; integrados, en fin, en un orden social que les reservaba su pequeña parcela de influencia, eso sí, siempre a la sombra de las fuerzas vivas del mundo rural. Y ello era lógico por depender de salarios exigüos que debían complementar con las clases de preparación de los exámenes para

³³ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de, *op. cit.*, p. 364-365.

³⁴ MARTÍN GONZÁLEZ, Eduardo, MARTÍN BARRIO, Adoración y BLANCO RODRÍGUEZ, Juan Andrés. «Entre la represión y la conformidad: el Magisterio Nacional en la provincia de Zamora (1936-1939)». En BERZAL DE LA ROSA, Enrique y RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Javier (coords.). *Muerte y represión en el magisterio de Castilla y León*. León: Fundación 27 de Marzo, 2010, p. 492.

³⁵ MARTÍN GONZÁLEZ, Eduardo, MARTÍN BARRIO, Adoración y BLANCO RODRÍGUEZ, Juan Andrés, *op. cit.*, p. 493

el ingreso en el Bachillerato, a las cuales iban, como no podía ser de otro modo, los hijos de los labradores acomodados y propietarios, de una ideología mayoritariamente conservadora. Además, tenían que convivir en una sociedad rural, dominada política y socialmente por ideas y modos de vida tradicionales, con una estricta jerarquía social en la que el maestro estaba subordinado a las autoridades locales (juez, alcalde), religiosas (párroco) y a las prominentes familias locales.

Se confirma, y así lo afirma Morente Valero, que la mayoría del magisterio no participaba en política, y que incluso era conservador, a pesar de la enorme desconfianza hacia el sector que tenían los sublevados a priori, y que los sancionados eran una minoría de vanguardia en cuanto a lo ideológico (FETE, organizadores de Casas del Pueblo, laicistas, etc.), político (cargos públicos), cultural (autores de artículos en periódicos y revistas, conferenciantes, impartían clases nocturnas) y en lo educativo (nuevas experiencias docentes).

4.º mito: Colectivo con mayor represión

El colectivo más represaliado no fue el de los maestros. Los grupos o colectivos que más duramente sufrieron la represión fueron los jornaleros del campo, obreros de la construcción y minería, junto a los pequeños propietarios y arrendatarios. La represión es fundamentalmente represión de clase. Ello no obsta para que los maestros fueran uno de los grupos que han permanecido más en la memoria por su represión y del que más se ha escrito. Primero, porque era un grupo numeroso. Segundo, por estar distribuido por toda la geografía. Tercero, por ser un elemento que destaca cualitativamente en las poblaciones rurales, junto con otros profesionales como médicos o farmacéuticos, donde la mayoría son jornaleros y labradores. Y cuarto, porque en ello ha influido notablemente que descendientes de maestros, a partir de los años 60, fueran a la universidad y se convirtieran en profesores universitarios, de enseñanzas medias, y sobre todo, especialistas en el ámbito de la Pedagogía. La historia de la educación, ámbito en el que se ha investigado y estudiado la represión y depuración, forma parte de las facultades de Ciencias de la Educación y estudios de Pedagogía y han sido las personas formadas en estos estudios los encargados de la elaboración de investigaciones y tesis doctorales, de la publicación de artículos y obras. Esto en los últimos años esto ha cambiado y de ahí el viraje en la manera de entender la represión y depuración del magisterio.

Este mito, por tanto, habría sido creado durante la guerra y la posguerra, pero luego mantenido incluso desde el ámbito académico y científico. De ahí la dificultad para terminar con estos mitos y la memoria que de ellos emerge, y que la interpretación de la realidad se ajuste a la lógica de lo conocido mediante la investigación y los datos

4. LOS MITOS ANTE LA INVESTIGACIÓN Y LOS DATOS

Para poder conocer la realidad y desentrañar los mitos, separando los hechos históricos de los elementos de invención y manipulación política, el científico social debe realizar su trabajo investigador, pero el elemento fundamental es un sistema de enseñanza que transmita estos conocimientos sin manipulaciones ideológicas, unos medios de comunicación limpios y no dirigidos por intereses espurios y una dirección política de la sociedad que actúe y legisle adecuadamente para tener una memoria oficial democrática.

1.º Represión física del magisterio

Los datos respecto a la represión física del colectivo de maestros en la provincia los ofrecemos en la siguiente tabla.

TABLA 1. MAESTROS Y ALUMNOS NORMALISTAS REPRESALIADOS EN ZAMORA

NOMBRE	IDEOLOGÍA/CARGOS	REPR. FÍSICA	OTRAS REPRESIONES
Ildefonso Jambrina Hernández		25-7-1936	
Amado Hernández Pascual	PCE, APEZ	12-8-1936	CPIB, RP, cárcel
Valentín Ferrero García	FETE	4-8-1936	CPIB, RP, cárcel
Benigno Lucas Garrote	Alcalde	20-8-1936	CPIB, RP, cárcel
Josué Fuentes García		19-8-1936	CPIB, RP, cárcel
Carmelo García Rueda	PCE	11-11-1936	CPIB, RP, cárcel
Isidoro Ramos Páez		28-8-1936	Cárcel
Bernardo Pérez Manteca	IR, FETE	17-8-1936	Cárcel
José Fernández Domínguez		6-9-1936	Cárcel
Juan Fernández Domínguez		6-9-1936	Cárcel
Jerónimo García Vara		8-9-1936	CPIB, cárcel
José Fernández Ortega	PRRS	11-11-1936	Cárcel
Julio José Sánchez Sánchez		18-10-1936	
Andrés Fernández González		6-11-1936	Cárcel
Adolfo García Rueda		13-11-1936	Cárcel
Tomás Cabrero Lobón		22-11-1936	
Manuel Martín Fernández		21-9-1936	RP
Juan Fernández Martín*		25-10-1938	CPIB, RP, cárcel
Domingo Gaspar Macías	PRRS	10-8-1936	CPIB, RP
Félix Garrote Arroyo	PRRS, alcalde	26-8-1936	CPIB, RP
Nicolás Quiroga Riesco	PRRS	Nov-dic-1936	CPIB, RP
Ángel Zurrón García		4-11-1936	Cárcel
Antonio Fernández Borrego		1-9-1936	
José Alonso Zapata		24-7-1936	
Ángel Martín Rodríguez	JSU, APEZ	27-10-1936	CPIB, RP, cárcel
Engracia del Río de la Vega	PCE, APEZ	27-9-1936	CPIB, RP, cárcel
Miguel Pascual Toribio*		10-8-1936	CPIB, RP
Aristides Pérez Sánchez**	FETE	13-9-1936	Cárcel
Arquímedes Pérez Sánchez**	FETE	19-8-1936	Cárcel
Luciano Espinosa de la Fuente**		28-8-1936	
Marciano Centeno Lobato**		24-10-1936	
Julián Sanz Calvo**		25-10-1936	
Salvador Hernández Díez**		6-9-1936	Cárcel

CPIB: Comisión Provincial de Incautación de Bienes. RP: Responsabilidades Políticas.

* Juan Fernández Martín murió en la cárcel de Zamora. Miguel Pascual era maestro jubilado.

** Estaban en la provincia en este momento, pero tenían su destino en otras provincias.

Posiblemente varios del listado pertenecían a las JSU y a la FETE, pero no está comprobado documentalmente. Igualmente, para los que conocemos su afiliación al PRRS, en 1936 estarían integrados en Izquierda Republicana, pero tampoco está acreditado documentalmente.

Fuentes: AHPZA, Fondo Jurisdicciones Especiales, Jurisdicción de Responsabilidades Políticas, Registro Civil de Zamora y Toro, Boletines Oficiales de la Provincia y MARTÍN GONZÁLEZ, Eduardo, MARTÍN BARRIO, Adoración y BLANCO RODRÍGUEZ, Juan Andrés. «Entre la represión y la conformidad: el Magisterio Nacional en la provincia de Zamora (1936-1939)», *op. cit.*, p. 483-533.

En esta tabla podemos observar que los maestros asesinados fueron 33, de los cuales 6 no tenían su destino en la provincia, sino que se encontraban en poblaciones de la provincia por hallarse de vacaciones durante el verano de 1936. Y de esos 27 maestros, algunos no ejercían aún por ser estudiantes normalistas, y al menos otro estaba ya jubilado. Respecto a un total de 955 maestros nacionales en la provincia, habrían sido asesinados aproximadamente 2,5% de los mismos, un porcentaje nada despreciable, pero que evidentemente queda muy lejos de las matanzas de jornaleros, colonos y pequeños propietarios campesinos que los rebeldes realizaron en la provincia de Zamora. De hecho, sobre el total de la represión estos 33 maestros representan posiblemente apenas el 2% de las víctimas, frente a un mundo campesino que supone más del 60% de las víctimas.

2.º Depuración laboral del magisterio

En cuanto a la depuración laboral, primero se realizó una depuración provisional por los gobernadores civiles, concretada en el caso de Zamora en la Orden publicada en el BOPZA extraordinario del 27 de agosto de 1936 con la destitución de 121 maestros, entre ellos 12 maestras en la provincia, varios de los cuales ya habían sido asesinados en dicha fecha. Los rebeldes pretendían una actuación enérgica y rápida y, para ello, la Junta de Defensa Nacional adjudicó poderes especiales a los rectores de las universidades (Orden de 19 de agosto de 1936, que ordenaba que los alcaldes enviasen informes antes del 30 de agosto a los rectores). Como la única sanción posible era la separación, Burgos tuvo que actuar, pues se podría producir un caos de destituciones que imposibilitaría el inicio del curso. Esta depuración fue desordenada y duró hasta noviembre, tratándose de una norma inconcreta, que tuvo que ser complementada posteriormente con otras dos normas (Orden de 28 de agosto y Orden de 4 de septiembre de 1936).

Esto diezmo las filas del magisterio y se resolvieron las ausencias con curas párrocos, alcaldes y vecinos conservadores. La depuración afectó a propietarios, interinos, sustitutos, particulares y alumnos de la Escuela Normal, así como a los maestros de las fundaciones benéfico-docentes como era el caso de la Fundación Sierra Pambley (Morerueta de Tábara) o la Fundación González Allende (Toro).

Ante la envergadura del proceso depurador, pronto se vio la necesidad de una reformulación del mismo y se crearon órganos específicos para tal misión, a través de la norma fundamental de depuración, el Decreto n.º 66 de 8 de noviembre de 1936 y la posterior Orden de 10 de Noviembre de 1936 (ampliada con la Orden de 17 de febrero de 1937) que señalaba el funcionamiento y las sanciones a imponer. Las dos más importantes fueron:

- La Comisión C, integrada por el gobernador civil, un profesor del Instituto de Segunda Enseñanza, uno de Escuela Normal, uno de Escuela de Artes y Oficios o de Comercio y un vecino residente en la capital. Depuraba al personal de institutos, Escuelas Normales, de Artes y Oficios, de Trabajo, Inspección de Primera Enseñanza, Sección Administrativa y cuantos otros dependiesen del antiguo Ministerio de Instrucción Pública.
- La Comisión D, formada por el director del Instituto de Segunda Enseñanza, un inspector de Primera Enseñanza, el presidente de la Asociación de Padres de Familia y dos personas de máximo arraigo y solvencia moral y técnica. Depuraba al personal del magisterio, realizando las propuestas de separación o suspensión.

Todas estas normas pretendían tres objetivos, según Morente Valero: precisar el alcance de la depuración, resolver los problemas de personal y solucionar los problemas técnicos que se estaban presentando en el proceso depurador³⁶.

³⁶ MORENTE VALERO, Francisco. *La escuela y el Estado nuevo: la depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito, 1997, p. 197.

A partir de noviembre comienza, por tanto, una depuración definitiva. Todo ello estaba orientado por una filosofía depuradora que dirigía el procedimiento basado en conceptos jurídicos indeterminados o supuestos estimatorios que permitían a las comisiones depuradoras un amplio margen de discrecionalidad, e incluso de arbitrariedad, en la valoración de las conductas, deviniendo este procedimiento administrativo en una dura depuración ideológica del funcionariado docente.

Todos los maestros pasan por la comisión depuradora, debiendo solicitar su reingreso mediante una solicitud acompañada de un certificado acreditativo de su conducta personal y política, realizando informes el alcalde, el cura párroco, el comandante del puesto de la Guardia civil y los padres de familia de reconocida «solvencia moral». Ello, al igual que ocurrió con los expedientes de responsabilidades civiles y políticas, dejaba a los individuos al arbitrio de lo que indicaran los representantes de las fuerzas conservadoras e impelía a no enemistarse y subordinarse en todo lo posible a ellos, pues estaba en juego el sustento económico. Las conductas calificadas como negativas que provocaban la sanción iban desde militar en un partido o sociedad obrera, a tener amistad con el elemento obrero de la localidad, votar al Frente Popular o haber ocupado cargos municipales en la etapa del Frente Popular. A esto se unían acusaciones sobre conducta moral pública y privada de los maestros y a lo que enseñaban a los niños, que podía considerarse disolvente y antipatriótico.

La comisión recopilaba sobre cada maestro abundante información relativa al «comportamiento político, religioso, moral y profesional» que había tenido durante la etapa republicana con un espíritu inquisitorial para purificar la escuela de «rojos, republicanos liberales y ateos»³⁷.

La documentación fue utilizada de modo negativo contra el maestro porque éste pudo aportar pocos informes favorables ante el miedo reinante y la Comisión se encaminó básicamente a confirmar lo negativo. La objetividad e independencia de la Comisión se vio afectada por las injerencias (Gobierno civil) y por la propia ideología de sus componentes. Simultáneamente a este proceso depurador se estaba produciendo la represión gubernativa (detenciones, encarcelamientos, fusilamientos), que según Crespo Redondo y sus colaboradores fueron descoordinadas³⁸.

En la siguiente tabla hemos recogido sintetizadas las resoluciones de la comisión depuradora y la comparación de los datos de la provincia de Zamora con la depuración en otras provincias.

TABLA 2. DEPURACIÓN DEL MAGISTERIO EN LA PROVINCIA DE ZAMORA.
COMPARACIÓN CON OTRAS PROVINCIAS

CATEGORÍAS	SEGOVIA	LUGO	ALBACETE	VALENCIA	BURGOS	ZAMORA
A	518	1.261	517	1.749	1.440	780
B	6		14	52*	1.118	4
C	51	97	100	193	129**	45
D	45	58	4	143		23
E	45	115	34	89		96
F	20	48	2			3
G	21	6		151	3	4
Otras sanciones		178	33			
Desconocida		47			2	
Total maestros	702	1.810	860	2.377	1.440	955

³⁷ CRESPO REDONDO, Jesús, *et alii*. *Purga de maestros en la guerra civil. La depuración del magisterio nacional en la provincia de Burgos*. Valladolid: Ámbito, 1987, p. 16.

³⁸ CRESPO REDONDO, Jesús, *et alii*, *op. cit.*, p. 71.

CATEGORÍAS	SEGOVIA	LUGO	ALBACETE	VALENCIA	BURGOS	ZAMORA
Sancionados	184	502	187	579	322	175
% del total	26,2	27,7	21,7	26,4	22,3	18,3

A= Confirmaciones; B= Inhabilitación perpetua o temporal; C= Separación definitiva y baja en el escalafón; D= Suspensión de empleo y sueldo por el tiempo que lo hayan estado y traslado forzoso fuera de la provincia, con prohibición de solicitar puestos vacantes durante cinco años e inhabilitación para cargos directivos y de confianza; E= Suspensión de empleo y sueldo por el tiempo que lo hayan estado y traslado forzoso dentro de la provincia, con prohibición de solicitar puestos vacantes durante cinco años e inhabilitación para cargos directivos y de confianza; F= Suspensión de empleo y sueldo por el tiempo que lo hayan estado e inhabilitación para cargos directivos y de confianza; G= Inhabilitación para cargos directivos y de confianza

* Incluye tres jubilaciones forzosas.

** Incluye las inhabilitaciones perpetuas para interinos

Fuentes: Para Segovia: VEGA SOMBRÍA, Santiago. *De la esperanza a la persecución. La represión franquista en la provincia de Segovia*. Barcelona: Crítica, 2005, p. 279.

Para Lugo: SOUTO BLANCO, M.^a José. *La represión franquista en la provincia de Lugo (1936-1940)*. Lugo: Edicions de Castro, 1998, p. 304-317 (elaboración a partir de los datos ofrecidos por la autora, que engloba a todos los cuerpos de docentes sin diferenciar los maestros)

Para Albacete: ORTIZ HERAS, Manuel. *Violencia política en la II República y el primer franquismo. Albacete, 1936-1950*. Madrid: Siglo XXI, 1996, p. 433-434.

Para Valencia: FERNÁNDEZ SORIA, José Manuel, y AGULLÓ DÍAZ, M.^a Carmen, *op. cit.*, p. 344-345.

Para Burgos: CRESPO REDONDO, Jesús, *et alii*, *op. cit.*, p. 177-179.

Para Zamora: MARTÍN GONZÁLEZ, Eduardo, MARTÍN BARRIO, Adoración y BLANCO RODRÍGUEZ, Juan Andrés, *op. cit.*, p. 526-527.

Los docentes sufrieron este virulento proceso de depuración laboral, si bien la mayoría de los que pasaron por la comisión de depuración en Zamora recibieron informes favorables, como no podía ser de otra manera en un sector como el magisterio provincial, mayoritariamente de mentalidad y formación conservadora. Pero es evidente que la presión de un expediente depurador no dejaba a nadie sin preocupaciones, pues en cualquier momento podían aparecer los informes desfavorables, que acarrearían una suspensión de empleo y sueldo y eso generaba un grave problema de supervivencia económica para el maestro y su familia. Además, otro de los elementos que incidían en el desasosiego y el miedo a perder el puesto de trabajo o a ser castigado es lo duradero del proceso, pues su tramitación duraba varios años, publicándose las sanciones bien entrados los años 40.

El resultado depurador es de 175 maestros que reciben algún tipo de sanción, un 18,32% del total (175 maestros de un total de 955)³⁹, cifras no elevadas, a pesar del celo represor de los sublevados, en un magisterio mayoritariamente conservador de una provincia rural dominada desde el principio por los sublevados y con mayorías electorales aplastantes de la derecha. Y el total de expulsados del magisterio es de 45 maestros, la mitad de ellos también asesinados, un 4,7% de los maestros provinciales.

³⁹ MARTÍN GONZÁLEZ, Eduardo, MARTÍN BARRIO, Adoración y BLANCO RODRÍGUEZ, Juan Andrés, *op. cit.*, p. 520 y 526-527. En otro artículo publicado por Lucio Martínez (MARTÍNEZ PEREDA, Lucio. «La depuración franquista en el magisterio benaventano, 1936-1942». *Brigecio*, 2007, 15, p. 107-145), en la página 138 indica que los depurados ascienden a 281 sobre un total de 890 maestros, lo que supondría un porcentaje del 31,75% de depurados, datos bastante más altos que los señalados anteriormente. En un artículo posterior publicado en el Anuario del IEZ por el mismo autor (MARTÍNEZ PEREDA, Lucio. «La depuración franquista en el Magisterio zamorano. Un estudio cuantitativo». En *Anuario 2006*, Zamora, IEZ Florián de Ocampo (CSIC), 2008, p. 268) señala que la depuración definitiva afectaría al 28,55%, reduciendo esa cifra tan elevada del primer artículo (afectaría a 255 de un total de 890 maestros).

Este 18,35% de sancionados, contrasta con la media de maestros sancionados, que oscila según los estudios de Morente Valero en torno al 25%. Dentro de la provincia zamorana, la comarca de Toro fue la que tuvo un porcentaje mayor de sanciones más duras dentro de los depurados⁴⁰, si bien la memoria sigue haciendo hincapié en los maestros de comarcas como Sayago o Aliste.

Si realizamos una comparación con otras provincias, tanto las dominadas desde el principio por los sublevados como las que fueron tomadas durante la campaña bélica o tras la victoria final, vemos que son superiores a las de Zamora en todos los casos: Segovia y Burgos en la misma región, los casos de Valencia y Albacete, tomadas al final de la guerra, y la provincia de Lugo, en otra región, pero controlada por los sublevados desde los primeros momentos como Zamora.

En otras provincias tenemos datos similares a los expuestos en la Tabla 2, como ocurre en Madrid con el 27,38%, Cuenca con el 26,31%, Toledo con el 22,68% o Guadalajara con el 20,95%. Por el contrario, son mayores en Gerona con el 40% u Ourense con el 34%. Y en el otro extremo estarían valores porcentuales bajos como en Sevilla con el 13,11%, Huesca con el 14,40% o Granada con el 17,41%⁴¹. Con lo cual, el celo represor, podemos decir que varía en función de zonas geográficas y de la dureza de las comisiones provinciales, pues provincias dominadas desde el principio pueden tener porcentajes altos (caso de Ourense) al igual que provincias tomadas al final de la guerra (caso de Gerona). En Zamora, el mayor conservadurismo existente es la razón principal para que la depuración afecte sólo a este porcentaje de maestros, que debemos considerar bajo respecto al resto de provincias, sin por ello dejar de reconocer la dureza del proceso, así como la desconfianza y la saña con el que se realizó la depuración.

«Sin duda se produce el castigo si lo medimos en términos de expulsión del Magisterio o de suspensión temporal de empleo y sueldo, pero su proporción no resiste la comparación con la confirmación sin cargos y la de sanciones menores. Naturalmente, y ya lo hemos adelantado, que la misma obligación de someterse a depuración para ejercer la enseñanza es en sí mismo un acto represivo [...] pero también hemos dicho que para los fines del nuevo régimen tanto valía un maestro dado de baja en el escalafón como otro sancionado para cargos directivos o de confianza, con la diferencia que en este último caso el régimen seguía disponiendo —aunque silenciado— de su actividad, necesaria sobre todo en momentos de desarbolado de la enseñanza. Porque las consecuencias derivadas de los procesos depurativos por el mero hecho de serlo, ya cumplían el objetivo fijado: la autocensura, la pasividad, la desmovilización, la actitud acrítica y la sumisión»⁴².

5. CONCLUSIONES

En la construcción de esos mitos subyace una serie de bulos originados durante la guerra que, a su vez, sustentan una memoria sobre la guerra y el franquismo, y que son creados para legitimar el conflicto bélico (la guerra fue inevitable porque la República era un régimen de caos y desorden, en manos de comunistas y revolucionarios que practicaban la violencia, hacían trampas con las elecciones —por eso no sirvieron los mecanismos democráticos y había que sustituirlos por otros— y pretendían hacer la revolución contra España —la AntiEspaña-) y formar un marco de comprensión de la represión simultánea y subsiguiente (al amparo de la guerra se desatan pasiones y odios incontrolados —que nada tienen que ver con los conflictos de clase—, que algunos vestidos con camisetas azules y sin que nadie supiera cómo ni cuándo —excepto cuando algunos prohombres y religiosos lograban salvar vidas gracias a su intercesión y buen corazón—, utilizaron para perseguir y matar personas que habían cometido el error de seguir a personajes que les habían llevado

⁴⁰ MARTÍNEZ PEREDA, Lucio. «La depuración franquista en el Magisterio zamorano. Un estudio cuantitativo», *op. cit.*, p. 270. Sitúa en 45,45% los separados definitivamente sobre el total de depurados en el partido judicial de Toro.

⁴¹ MARTÍNEZ PEREDA, Lucio. «La depuración franquista en el Magisterio zamorano. Un estudio cuantitativo», *op. cit.*, p. 269.

⁴² FERNÁNDEZ SORIA, José Manuel y AGULLÓ DÍAZ, M.^a Carmen, *op. cit.*, p. 348.

por el mal camino y, por tanto, debían sufrir un castigo o una purga para ser reconducidos ellos y sus descendientes).

En el caso de los maestros, partidarios de la República, adoctrinadores de niños con ideas disolventes, afiliados a partidos y sindicatos, sufrirán una fuerte represión, que está justificada por esa labor antiespañola. Ante ello, los datos y las investigaciones que desmienten o invalidan estas construcciones míticas, tienen enormes dificultades para ser incorporados a la memoria del país, ante la resistencia que presenta la memoria impuesta durante la Dictadura y mantenida durante la Transición.

Finalmente, conviene señalar que esta memoria que se mantiene hasta nuestros días, si bien con grietas considerables ante la lucha de memorias desatada en los últimos años, se ha impuesto porque ha contado con la aquiescencia de unos, la adhesión de otros y la pasividad y aceptación de la mayor parte de la población. Ha conseguido la finalidad política que pretendía: apatía política, descrédito de la democracia, derechos civiles y políticos diezmados, mantenimiento de privilegios de una élite económica y política. Todo atado y bien atado, como deseaba el César Superlativo. Veremos si se desata el nudo en los próximos años, ante la convergencia de la crisis del régimen político que se sustenta en esta memoria, la crisis de soberanía, las dificultades económicas y, también, la crisis de la «cultura de la victoria» y su memoria oficial.

La intrahistoria escolar reflejada en los cuadernos: cuadernos de la escuela de Moreruela de Tábara (Zamora)

School intrahistory in the school exercise books.
The notebooks of a school in Moreruela de Tábara (Zamora)

Bienvenido MARTÍN FRAILE e Isabel RAMOS RUIZ
Universidad de Salamanca. CeMuPe

RESUMEN

El Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CeMuPe), dispone de un fondo documental de más de mil cuadernos, siendo el más antiguo de 1868. Son una fuente escrita que muestra vívidamente lo que la escuela fue y cómo evolucionó al compás de los años. Nos acercan a tiempos pasados, a las prácticas diarias de formación de los niños y, asimismo, dan cuenta de aquellos aspectos de la realidad social, política o familiar que más llamaron la atención de los alumnos o del maestro al quedar reflejados en el soporte del papel. En este estudio se presentan los cuadernos de una escuela rural en la provincia de Zamora ligada a la Fundación Sierra Pambley de León, de una gran importancia en el primer tercio del siglo XX, asociada a los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza.

PALABRAS CLAVE: cultura escolar; escuela primaria; cuadernos escolares.

ABSTRACT

The Pedagogic Museum Center of University of Salamanca (CeMuPe) contains approximately one thousand notebooks that have been classified according to different categories, the oldest one from 1868. Written materials show how school work used to be and how it has evolved along the years. These school materials help us feel closer to past times, to everyday school practice. They also allow us to get close to life outside the school, since they display all those components from the social, political or family sphere which students and teachers found most interesting.

KEY WORDS: scholastic culture; elementary school; school exercise books.

Recibido: 30/06/2017
Revisado: 27/09/2017
Aceptado: 30/09/2017

0. INTRODUCCIÓN

¿Qué es lo que une al alumno con el maestro? ¿Qué es lo que une la escuela con la casa?¹ Ésta es la pregunta que realiza el profesor Branko Šuštar, director del Museo Escolar Esloveno en Liubliana, a la cual se podría responder que algo que reúne esas características es el cuaderno. Entre los utensilios escolares ocupa un lugar muy especial porque «es el resultado escrito del esfuerzo propio del alumno en su camino hacia el saber y une al alumno con el maestro y al saber, representando un lazo entre la escuela y la casa»².

Desde una perspectiva histórica, las finalidades durante mucho tiempo en la escuela elemental fueron el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo. Se procuraba erradicar la ignorancia

¹ ŠUŠTAR, Branko. *Historia de cuadernos escolares. Un repaso acerca del desarrollo de cuadernos escolares en Eslovenia a partir del siglo XIX*. Ljubljana: Museo Escolar Esloveno, 2011.

² *Ibidem*

y el analfabetismo en el que se encontraba sumida la población, pero las pretensiones no iban mucho más allá en unos niños que debían empezar a trabajar aún antes de terminar el período de la infancia. Así, en 1859, Carderera y Avendaño, inspectores generales de Instrucción Primaria, escribían que «sea cual sea la posición que el hombre ocupe, el destino a que aspire, necesita saber leer y escribir»³. Y recalaban que «solo el conocimiento de la lectura y la escritura puede tenerles al corriente de sus asuntos domésticos, y evitarles el disgusto de que estraños (sic) indiscretos o traidores se enteren a pesar suyo de lo que pasa en el hogar doméstico». De la misma forma, el cálculo era un ejercicio fundamental que contribuía a la educación intelectual y moral porque facilitaba la atención y el juicio y porque «inculcando al niño desde la infancia la utilidad de nivelar siempre los gastos con los ingresos, se les evita en el curso de la vida accidentes que pueden conducirlos al olvido de sus deberes morales y religiosos»⁴.

Estos abecés de la instrucción se estudian hoy desde el CeMuPe (Centro Museo de la Universidad de Salamanca) convencidos de su importancia en la reconstrucción histórica educativa de épocas pasadas, profundizando en su consideración y significado, especialmente los que nos remiten a la escritura, ya que el uso del cuaderno a lo largo de este siglo y medio siempre ha estado unido al concepto de la escritura en la escuela. El Museo considera como uno de los ejes principales de investigación la recuperación, salvaguarda, interpretación y proyección de los cuadernos de la escuela. Con una colección que supera los mil ejemplares, los estudios efectuados avalan la trayectoria de más de diez años de trabajo⁵.

Los cuadernos forman parte integrante de la cultura material escolar y se contemplan desde la nueva historiografía educativa como fuente y recurso para conocer el pasado de la escuela, de la infancia y de la educación. Los objetos y útiles, –los registros objetivos como los denomina el profesor Escolano– forman la cultura de la escuela, en cuanto que reflejan la praxis o cultura empírica, y en parte también porque muestran la teoría educativa y la normativa proyectada hacia la misma. Todos estos objetos, alejados de los tradicionales textos y documentos archivísticos, poseen un significado propio cuya interpretación corresponde a los historiadores de la educación. Son fragmentos de la microhistoria escolar, producidos en el interior del aula por los alumnos y profesores en el ejercicio diario de las actividades académicas. La clave de estos objetos es atribuirles credibilidad ante los ojos del historiador, es decir, otorgarles la capacidad de ser representaciones significativas de una cultura que nos habla de nuestras tradiciones, de la memoria colectiva, del

³ AVENDAÑO, Joaquín y CARDERERA, Mariano. *Curso elemental de pedagogía. (Obra aprobada por el Gobierno para servir de texto en las Escuelas Normales Seminarios de Maestros del Reino)*. Madrid: Victoriano Hernando, 1859, p. 168-169

⁴ AVENDAÑO, Joaquín y CARDERERA, Mariano, *op. cit.*, p. 170.

⁵ Diversos estudios realizados en el CeMuPe por MARTÍN, Bienvenido y RAMOS, Isabel: «Cuadernos de rotación hoy. Una experiencia guiada desde el CeMuPe». En *Espacios y Patrimonio educativo*, San Sebastián: Universidad del País Vasco-SEPHE, 2016; *La historia contada en los cuadernos escolares*, Madrid: Catarata, 2015; «Escribir en la escuela en tiempos de guerra», *Bordón*, 68; «Escrituras al margen», en *Territorios, ciudades educadoras y desarrollo sostenible*, Coímbra: Universidad de Coímbra, 2015; «Una nueva manera de interpretar los cuadernos escolares: las escrituras al margen». *History of Education & Childrens Literature*, 2014, 2/IX, 643-660; *Estudio y catálogo de cuadernos escolares. Cuadernos del CEMUPE*. Salamanca: CEMUPE, Imprenta Kadmos, 2013; «Exposiciones de cuadernos escolares. Una aproximación a la historia de la escuela». En *III Foro de Museísmo Pedagógico y V Jornadas Científicas de la SEPHE. Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia: Universidad de Murcia-SEPHE, 2012, pp. 625-638; «Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación. Currículum oculto y explícito». En SANI, R, MONTINI, D. y MEDA, J. *Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento*.1, Macerata (Italia): Universidad de Macerata: Polistampa, 2010, pp. 237-256; «Segunda República y escuela. Valores sociales y cívicos en los cuadernos de rotación». En *La memoria educativa en los museos de educación y pedagogía como proyecto de ciudadanía*. Vic: SEPHE, Universitat de Vic, 2010; *La actividad escolar en la provincia de Zamora reflejada en los cuadernos de rotación: Segunda República y franquismo*, Zamora: IEZ Florián de Ocampo, 2009. También PARRA NIETO, Gabriel. «De niñas a amas de casa: formación de las niñas durante el periodo franquista a través de los cuadernos de rotación». *Revista Ciencias de la Educación (Monográfico: Pensar y sentir la escuela)*, 2012, 69.

pensar y sentir la escuela. Una vez dado este paso, hay que ir más allá, reconstruyendo el pasado de la escuela desde una perspectiva narrativa flexible⁶.

El cuaderno es el reflejo de lo que escribieron unos maestros enseñando y unos niños aprendiendo, con la copia de fechas, consignas, ejercicios, redacciones, cartas, problemas matemáticos de geometría y aritmética. En ellos se plasmaron no sólo unos ejercicios y deberes, sino la metodología del aula, la primacía de unas asignaturas sobre otras, los contenidos impartidos de cada disciplina, la transmisión de ideas y valores. Asimismo permiten contemplar la vida fuera de las aulas, al dar cuenta de aquellos aspectos de la realidad social, política o familiar que más llamaron la atención de sus protagonistas.

En ningún caso maestros y alumnos se plantearon el que sus escritos perduraran en el tiempo, a veces más de cien años. Si se conservan es porque fueron arrinconados en el fondo de algún armario, porque no se usaron para calentarse en las frías jornadas invernales o porque fueron guardados por razones sentimentales. Los cuadernos hablan de las escrituras de la infancia, la cotidianidad de las aulas, las prácticas diarias de formación de los niños. Mientras que los manuales escolares consignan el currículo oficial y explícito, con las líneas ideológicas, pedagógicas y metodológicas bien definidas, los cuadernos sugieren un formato mucho más abierto, subjetivo y creativo, al estar escritos en primera persona.

El artículo vuelve la mirada hacia los cuadernos de un tiempo y espacio concretos, el cronotopo, la vinculación necesaria entre el tiempo y el espacio para entender un determinado fenómeno. En este caso el cronotopo se centra en tierras leonesas de principios del siglo XX, donde se desarrolla la labor educativa de la Fundación Sierra-Pambley. Una realidad que fue posible gracias a las ilusiones del filántropo leonés Francisco Fernández Blanco, para quien la regeneración de España pasaba por la educación del pueblo, la formación cultural y el trabajo cualificado de las capas más desfavorecidas de la sociedad. Amigo y compañero de los institucionistas, mantuvo un compromiso ético e innovador con la enseñanza de las clases campesinas más desfavorecidas mediante la creación de escuelas con maestros, contenidos y metodología progresista muy distinta de la escuela tradicional que por entonces existía en España. Desde su creación estuvo al amparo de Institución Libre de Enseñanza (ILE), y bajo la influencia de Gumersindo de Azcárate, Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío o Ricardo Rubio. De este modo se crearon escuelas en la provincia de León, y una en Zamora, donde poseía tierras y posesiones. El análisis de los cuadernos de una de sus escuelas –la de Morerueta de Tábara en la provincia de Zamora– permitirá contemplar los procesos de enseñanza-aprendizaje que estaban en su ideario educativo para, de alguna manera, dar un paso más en la interpretación de un modelo de escuela ya desaparecida⁷.

1. LOS CUADERNOS ESCOLARES

Durante muchos años el cuaderno fue un lujo, un soporte físico en papel al que se accedía después de demostrar habilidad para escribir en las pizarras, y que no se utilizaba en los primeros compases para aprender a escribir. Poseer un cuaderno es algo, si no único, sí especial, y por eso los que tenían la suerte de contar con uno lo aprovechaban al máximo, sin dejar espacios o páginas en blanco. El cuaderno era un bien escaso, los niños utilizaban los pizarrines para los primeros palotes, grafías, palabras, números y cuentas. Sólo cuando demostraban su dominio en los trazos se les pasaba al papel.

Junto a los cuadernos hay que considerar el utillaje escolar asociado a la escritura: las plumas, los tinteros, el papel secante, los frascos de tinta. En la segunda mitad del XIX se usaba la pluma de

⁶ MARTÍN FRAILE, Bienvenido y RAMOS RUIZ, Isabel. «Una nueva manera de interpretar los cuadernos escolares: las escrituras al margen». *History of education & Childrens Literature*, 2014, 2/IX, pp. 643-660.

⁷ Estos cuadernos ya han sido objeto de estudio en el año 2008 por la labor conjunta del CeMuPe y el Archivo de la Escritura Popular Bajo Duero.

ganso que el maestro debía afilar y cortar antes de entrar en clase, y que más adelante fue sustituida por los diferentes tipos de plumillas metálicas de fabricación industrial entre las que destacaron las Hernando y Eguren, y que mucho más adelante dieron paso tanto a los lapiceros como a los bolígrafos de colores negro y azul.

Exceptuando algunas zonas urbanas o industriales, durante años los cuadernos de los niños eran generalmente de elaboración artesanal o casera, páginas unidas entre sí para darle la forma adecuada, debido a la precaria economía familiar. Eso sí, se compensaba esta deficiencia con la imaginación de los niños que ilustraban la primera página como portada⁸. Otras veces, se observa que una partida presupuestaria –tal y como reflejan los cuadernos de contabilidad de las escuelas– se destinaba a la compra de cuadernos, muy sencillos, de cubiertas blandas en las que se suele leer el anagrama «Cuadernos» y que luego el maestro repartía entre los alumnos. La historia escolar escenifica un panorama de una etapa larga en que los cuadernos eran muy sencillos, pero a la vez muy cuidados por los alumnos. Su formato se va transformando con el tiempo en otro con portadas más atractivas y mayor número de páginas, cuyo uso va generalizándose en la medida en que es más accesible su compra en los hogares.

Los pocos cuadernos de producción industrial con pastas de cartón duro jaspeadas en colores granates o azules generalmente, corresponden a los cuadernos de la escuela, es decir, a los libros de Actas, de Visitas de la Inspección, Contabilidad, Registro diario de asistencia o los de Matrícula de alumnos. También a cuadernos de programación o de preparación de lecciones del maestro, donde se expresaban los contenidos que iban a explicarse, cómo se iban a enseñar y la finalidad perseguida.

Cuando se estudian los cuadernos hay que tener en cuenta que tras su aparente simplicidad se esconde un complejo entramado de aspectos relevantes en la interpretación del modelo educativo y de la época social en la que se escribió. Desde el CeMuPe el análisis se ha realizado atendiendo a cuatro apartados: el formato y la presentación del cuaderno; la autoría del cuaderno; el contenido, y las clases de cuadernos⁹. Pero además hay ciertas escrituras, las que llamamos «escrituras al margen» que no responden a ninguno de los aspectos anteriores, ni al currículo en sí, sino que están al margen de lo previsible y pautado, que expresan sentimientos, costumbres y acontecimientos históricos, y que, desde nuestro presente del siglo XXI, son un referente esencial para revivir y volver a recorrer la escuela, la infancia y los momentos históricos o sociales señalados del pasado. En todo caso, son una fuente primaria de gran riqueza y flexibilidad que nos acerca a la intrahistoria de las aulas. Los historiadores de la educación dan cuenta y valoran la importancia de un material escrito que muestra lo que la escuela fue y cómo evolucionó al compás de los años.

2. LA ESCUELA DE MORERUELA DE TÁBARA

A principios del siglo XX el panorama de la escuela elemental pública era, en palabras de uno de los inspectores más comprometidos de la etapa, Félix Martí Alpera, «rutinaria, carcelaria y libresca. Es deprimente y desconsolador el cuadro que ofrece la enseñanza en las grandes ciudades, pero el de nuestras escuelas rurales es tristísimo y bochornoso»¹⁰. Solo ciertas instituciones benéfico-docentes o filantrópicas vinculadas a los ideales de una educación progresista e innovadora intentarán escapar de este panorama. La ILE y la JAE (Junta para Ampliación de Estudios) promoverán iniciativas en esta línea.

⁸ MARTÍN FRAILE, Bienvenido y RAMOS RUIZ, Isabel. «Senderos escritos: Los cuadernos escolares del Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca. Líneas de investigación». En *I Encuentro Iberoamericano de Museos Pedagógicos e Museólogos da Educación*. Santiago de Compostela: MUPEGA, 2008.

⁹ MARTÍN FRAILE, Bienvenido y RAMOS RUIZ, Isabel. *Estudio y catálogo de cuadernos escolares. Cuadernos del CE-MUPE*. Salamanca: CeMuPe, Kadmos, 2013.

¹⁰ MARTÍ ALPERA, Félix. *Las escuelas rurales*. Gerona-Madrid: Dalmou-Carles, 1934.

Como se dijo en líneas anteriores, el fruto de la amistad entre Cossío, Giner de los Ríos y Azcárate con el filántropo leonés Francisco Fernández Blanco se tradujo en la creación en 1887 de la Fundación Sierra-Pambley en la provincia de León, con un gran calado social y escolar al apoyar explícitamente a las amplias capas de población de la zona que apenas contaban con recursos económicos ni formación cultural. La Fundación comienza la creación de escuelas¹¹ con una ideología renovadora, que intentaba ante todo corregir los desequilibrios sociales y lograr la integración profesional de sectores desfavorecidos a lo largo de la historia. Junto a la acción educativa se destacaban actuaciones complementarias como cantinas, roperos, mutualidades, cooperativas y asociaciones de antiguos alumnos destinadas a proporcionar manutención alimenticia y escolar de la infancia más necesitada¹².

Fiel a los principios institucionistas, fomentaba una escuela activa. No se debe olvidar que era una zona geográfica deprimida en la que predominaba el semianalfabetismo y la ignorancia, donde los niños apenas iban a la escuela. Constituyó una apuesta ilusionada por el progreso social mediante la educación, que no es sino la aplicación del gran principio ilustrado del siglo XVIII. El esfuerzo se dirigía a promover las prácticas de enseñanza básica y aplicada que permitiera a los alumnos mejorar los hábitos de vida, conseguir un trabajo más racional y productivo que revertiera en el desarrollo de la comarca, contribuyendo así a la mejora de la sociedad. Para ello siguieron las tendencias pedagógicas renovadoras, concediendo becas para formar a sus docentes en las aulas europeas, suscribiéndose a revistas extranjeras y recibiendo pedidos de materiales didácticos empleados en el continente. Además se impulsó el cuaderno, la escritura del alumno, las copias, las redacciones, los apuntes tomados por el niño con el fin de que fuera la actividad y el aprendizaje significativo el centro de la enseñanza, frente a una memorización rutinaria y sin comprensión que se utilizaba en el resto de las escuelas de enseñanza elemental.

En Moreruela de Tábara (Zamora) se estableció una de las escuelas en 1897¹³. Con su pedagogía progresista, muy por delante de la docencia de aquellos tiempos, cumplía las exigencias anteriores, es decir, una dotación importante tanto en los materiales pedagógicos innovadores, en la metodología utilizada y en la formación del maestro. Algo que recuerda una de sus alumnas, centenaria ya, pero viva todavía, quien en un artículo del periódico de *La Opinión* desgrana el sistema del colegio de Moreruela en los años treinta del siglo pasado¹⁴.

Cantón Mayo¹⁵, con respecto a la creación de la escuela de Moreruela, cuenta que:

«Visto el prestigio y buena marcha de la Escuela de Villablino (...), en enero de 1897 fundó D. Paco Sierra otra Escuela de Ampliación de Instrucción Primaria para Niños en Moreruela de Tábara, con la condición de servir a la enseñanza de cuatro pueblos limítrofes: Moreruela, Sta. Eulalia, Pozuelo y Faramontanos. La voluntad del Fundador indica la proporción de alumnos de cada uno de los pueblos: el primero más que el segundo, éste más que el tercero y el cuarto se reserva para cubrir las vacantes de cada promoción si entre los tres pueblos no se reuniera el cupo de treinta».

¹¹ Se crean las escuelas de Villablino, Hospital de Órbigo, Villameca, la Granja-Escuela de Monte Isidro, la Escuela Industrial de Obreros en León; y la escuela de Moreruela de Tábara en Zamora.

¹² VEGA GIL, Leoncio. «Pedagogía institucionista y educación social en Castilla y León», *Revista de Historia de la Educación*, 1997, 16, p. 277.

¹³ Estudios realizados sobre la escuela de Moreruela de Tábara son: GÓMEZ MOLLEDA, María Dolores y SAMANIEGO BONET, Mercedes. «La Institución Libre de Enseñanza, una obra de reforma educativa y social. Su proyección en Zamora». En *Primer Congreso de Historia de Zamora*, Zamora: IEZ, 1993, p. 205-236; CASTERAS ARCHIDONA, R. «Campesinos castellanos, Institución Libre de Enseñanza y filantropía liberal. La Fundación "Sierra Pambley" y la escuela de Moreruela de Tábara (1897-1936)». En *Primer Congreso de Historia de Zamora*, pp. 527-530; CANTÓN MAYO, I. *La Fundación Sierra Pambley. Una institución educativa leonesa*, León: Universidad de León, 1995. Asimismo se ha consultado principalmente la tesis de Celada Perandones, Pablo. *La obra pedagógica y social de la Fundación «Sierra Pambley» en León (1886-1936)*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, 2002.

¹⁴ TRANCÓN PÉREZ, Francisco. «Una experiencia educativa que nació en 1887 y llegó a la provincia de Zamora». *La Opinión*. Martes, 11 de octubre de 2016. Entrevista a Marina Fernández, de 101 años.

¹⁵ CANTÓN MAYO, Isabel. «Don Segundo Álvarez, director de la escuela Sierra-Pambley de León», *Revista de Educación*, 2000, 323, p. 201-236, citando el *Memorándum manuscrito de Vicente Álvarez referido a la Escuela de Moreruela de Tábara*, 1917, p. 1. AFSP.

La extracción social del alumnado requería ser huérfanos, de familia pobre o hijos de obreros, no considerando a los militares y sí a los guardias civiles. Su edad tenía que estar comprendida entre ocho y catorce años, evitando la falsificación de los datos con un certificado parroquial o de la alcaldía. Para ser admitido era indispensable superar un examen de ingreso sobre las materias básicas: lectura, escritura, aritmética, aceptando a los mejor preparados. La enseñanza era gratuita y se facilitaba el material necesario para cada niño.

La escuela¹⁶ estaba situada en un lugar abierto, con zona de juegos y campo, en un edificio de dos plantas, con aulas espaciosas y otras dependencias, amplios ventanales, luz natural y artificial, ventilación, calefacción, servicios, y contaba asimismo con las casas de los maestros adyacentes a la escuela. Además, en Moreruela había un espacio reservado para zona de recreo en la huerta. La calle ocupaba una buena parte de las horas de descanso, de juegos. En el pozo de la huerta se instaló una moto-bomba y se construyó un depósito. Contaba asimismo con una biblioteca reconocida.

El Reglamento recoge lo que se espera del maestro y lo que se espera del alumno, sin dejar lugar a equívoco, con unas funciones y conductas muy claras. Al maestro le corresponde educar y dar ejemplo; al alumno, obedecer, interesarse y esforzarse por aprender, y mantener una conducta y hábitos personales y de convivencia adecuados:

«Los deberes generales de los alumnos están divididos en deberes en la escuela y deberes en la calle. Si, según el Fundador, «el maestro está siempre enseñando» los alumnos también han de demostrar dentro y fuera de la Escuela, la educación que reciben. Los deberes en la Escuela eran: asistencia a clase, incluso si estaban invitados a bodas, fiestas o matanzas; llevar escritas las lecciones; asearse; ser amables; guardar silencio en clase y contestar al ser interrogados por el profesor; saludar a las visitas, etc. Los deberes en la calle son de tipo cívico: no causar daño a intereses ni personas, no tirar piedras, no pelearse, ser ordenados, no blasfemar, guardar orden o compostura en la Iglesia, no jugar dinero, ni concurrir al lugar donde se juegue, ser afectuosos con sus padres y hermanos»¹⁷.

El calendario escolar se regía por el régimen climatológico de la región, por las fiestas tradicionales y el género de vida de la localidad, sin respetar el calendario de la escuela pública. Horario de mañana y tarde, en todos los días no feriados, tres horas por la mañana, desde las nueve hasta las doce, y por la tarde, desde las dos hasta las cinco, buscando la actividad equilibrada de todas las disciplinas. Las vacaciones empezaban en San Juan, y además cuando se intensifican las labores agrícolas la jornada era única o matutina. El tiempo anual venía dado por la decisión de sus docentes al decir que «esta escuela debería cerrarse a últimos de Junio y abrirse a últimos de Agosto»¹⁸.

¹⁶ Recogido de CANTÓN MAYO, *op. cit.* p. 210: «Una tierra sita en el camino de Santa Eulalia, término de Moreruela de Tábara, partido judicial de Alcañices, provincia de Zamora. Tiene de cabida seis celemines, equivalente a dieciséis áreas, setenta y siete centiáreas. Los linderos son: al Saliente con ferreñal de herederos de Teresa Junquera, al Poniente con casa de Eustaquio Espada, al Mediodía con camino con los herederos de Teresa Junquera. Pertenece al Fundador por haberla comprado a D. Victoriano, D. Urbano y Da. Agustina del Pilar Silva Román, según figura en escritura de 7 de diciembre de 1892 ante el Notario D. Manuel Gómez. (...) En parte de esta finca y para que sirviera de Escuela edificó el Sr. Fernández Blanco de Sierra y Pambley una casa de nueva planta, dejando el resto como huerto. La casa edificada para Escuela y habitación del maestro ocupa, en total, una superficie de 259 m² y se compone de un piso y varias habitaciones, siendo su valor total de cuatro mil pesetas. A estos bienes inmuebles se le añaden los títulos de la Deuda y el capital nominal que compartía con el resto de las Escuelas Sierra-Pambley. La Escuela estaba sujeta a la misma reglamentación, Patronato, condiciones de cambio o cierre de las demás Escuelas Fundacionales».

¹⁷ CANTÓN MAYO, Isabel, *op. cit.*, p. 212, citando Reglamento de la Escuela de Moreruela art. 9, 10 y 11. En el *Memorandum* de Vicente Álvarez 1917, AFSP.

¹⁸ CELADA PERANDONES, Pablo, *op. cit.*, p. 3286, citando a ÁLVAREZ-J. FLÓREZ, Moreruela de Tábara, 22 de junio de 1915, MS, Archivo Fundación Sierra Pambley.

3. LOS CUADERNOS DE ALUMNOS DE LA ESCUELA DE MORERUELA DE TÁBARA

3.1. Cuadernos de planas

La caligrafía y la ortografía ocupaban un lugar especialmente significativo en las aulas escolares. Los alumnos aprendían a escribir con diferentes tipos de letras, y utilizaban cuadernillos impresos en los que se practicaban las determinadas muestras caligráficas. La importancia de la escritura se justificaba en palabras de los inspectores de enseñanza porque «la fragilidad de la memoria obliga en todos los momentos de la vida a valerse de anotaciones, imposibles sin conocimientos elementales de lectura y escritura»¹⁹. Como ya se observó en páginas anteriores, primero se aprendían los trazos y la habilidad en las pizarras individuales, después los alumnos se ejercitaban en el papel de los cuadernos:

«No pondríamos la pluma y el papel en sus manos hasta que conociéramos habían adquirido suficiente disposición para hacer buen uso de estos objetos, lo cual depende en gran parte de la edad, o mejor diremos, del desarrollo de su organización. Lo contrario sería desperdiciar papel y contraer malos hábitos en usar dichos instrumentos»²⁰.

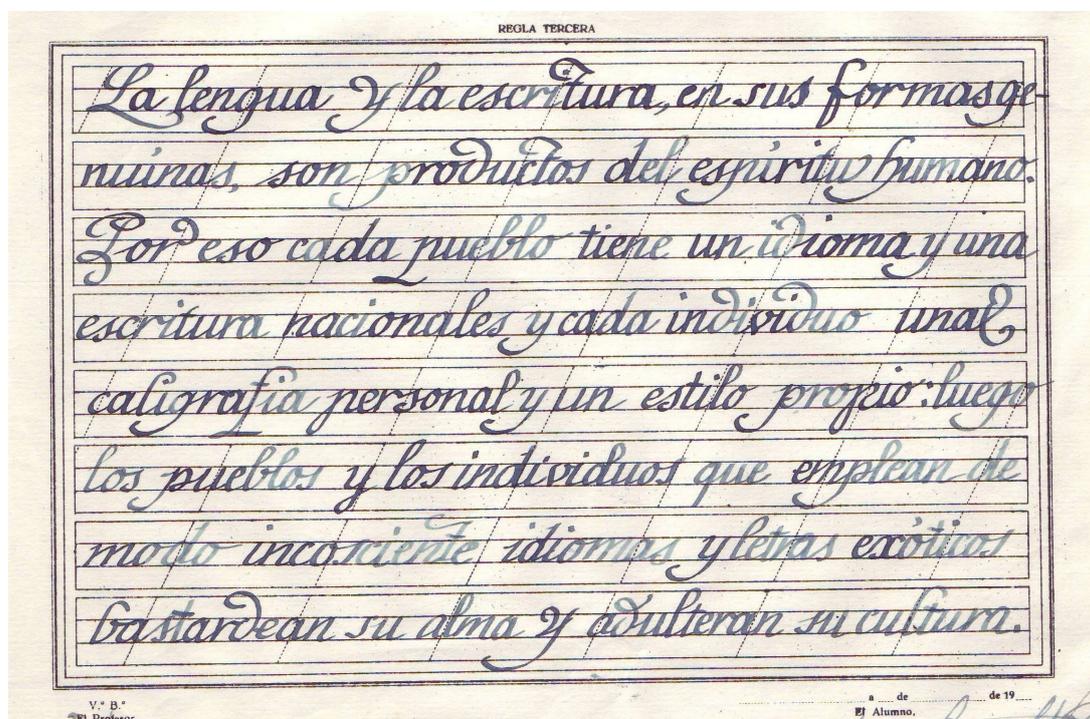


Fig. 1. Cuadernillo de Caligrafía. Fondos del CemuPe.

En las escuelas de Villameca y Moreruela, centradas en la enseñanza elemental, también se practicaba la caligrafía como un aspecto fundamental de enseñanza. Utilizaban para ello una metodología activa, nueva, funcional y atractiva para los alumnos en contraste con la tradicional y memorística de las aulas nacionales públicas.

Los libros de manuscritos escolares se usaron para enseñar a leer diferentes tipos de grafías y sirvieron de muestra en prácticas de escritura, copiando en los cuadernos los modelos de letra que

¹⁹ AVENDAÑO, Joaquín y CARDERERA, Mariano. *Curso elemental de pedagogía. (Obra aprobada por el Gobierno para servir de texto en las Escuelas Normales Seminarios de Maestros del Reino)*. Madrid: Victoriano Hernando, 1859, p. 168-169.

²⁰ *Ibidem*, p. 223.

se ofrecían en estos manuales. Los alumnos de nuevo ingreso leían uno tras otro *Cuore*²¹ o *Juanito*²², poco a poco, pues se interrumpía la lectura para comentarla y asegurar su comprensión. Más adelante, escribían en los cuadernos. Las planas se comenzaban cuando se ingresaba en la escuela, para manejarse con la plumilla, en la caligrafía y en la ortografía. Mediante dictados, copias, resúmenes y redacciones se abordaba una formación cívica y moral, procurando despertar el respeto, la tolerancia, la ayuda mutua, la verdad, la solidaridad social.

La ortografía se iniciaba con el aprendizaje de cada alumno escribiendo su propio nombre, luego se les escribían en el encerado unas cuantas palabras sencillas, al mismo tiempo que las iban copiando en su pizarra; luego las borraban y volvían a escribirlas, esta vez al dictado. Después cada uno corregía las faltas de su compañero y, por último, la escribían, dictadas también, en limpio, en un cuaderno que se les volvía a corregir, haciéndoles ver los errores cometidos. Poco a poco se pasaba a las frases y a los dictados, comenzando algunas reglas sencillas de ortografía.

Las redacciones se hacían de dos formas: coral o individualmente. Para ampliar su vocabulario cada día se buscaban en el diccionario cuatro o cinco palabras cuyo significado desconocían en relación con el texto propuesto, repasando alfabéticamente las palabras que aparecían en el cuaderno diariamente. Asimismo escribían cartas con motivos recogidos de la vida diaria que ofrecían ocasiones propicias para que fueran en verdad útiles. Se hacían concursos y el que mejor lo hacía era encargado de enviarla. La decisión era tomada en asamblea por toda la clase, procurando que todos los alumnos lo lograsen al menos una vez.

El CeMuPe posee cuadernos de planas de Morerueta de Tábara²³ de los que nos separan casi un siglo. Cultura escolar vinculada a la escritura en las aulas, que, de algún modo, informan de modelos educativos y de la mentalidad de una sociedad rural. En ellos se observa la evolución de

los alumnos desde sus primeros escritos –torpes, vacilantes, con faltas de ortografía y letra irregular– hasta la escritura más experta, de trazo regular y firme de los últimos días.

El CeMuPe ha salvaguardado y custodia una colección de cuadernos de planas que corresponden a los alumnos: Manuel Alonso Casado, 1907-1908; Benjamín Crespo León, 1913-1915; Dionisio Carro, 1917-1918; Eustaquio Carro, 1911-1912; Jaime Carro Carro, 1907-1908; Manuel Castro Carro, 1909-1910; Gonzalo Fernández, 1917-1918; José Lucas Fernández, 1909-1910; Antonio Martín Espada, 1907-1910; Eustasio Ramos, 1911-1922; Gabriel Román Espada, 1917-1919; Pedro Román Vara, 1907-1911; Alfonso Ruiz Suárez, 1907-1910; Emilio Ruiz Suárez, 1907-1910; Benjamín Ruiz, 1913-1916; José Villalba Melgar, 1917-1918.

Los cuadernos de planas de Morerueta presentan un formato de tamaño cuartilla. Son páginas sueltas, entre veinte y cuarenta hojas, cosidas con un cordel fino de diferentes colores. A las hojas el paso del tiempo les ha dado un tono amarillento, dorado, pero conservan

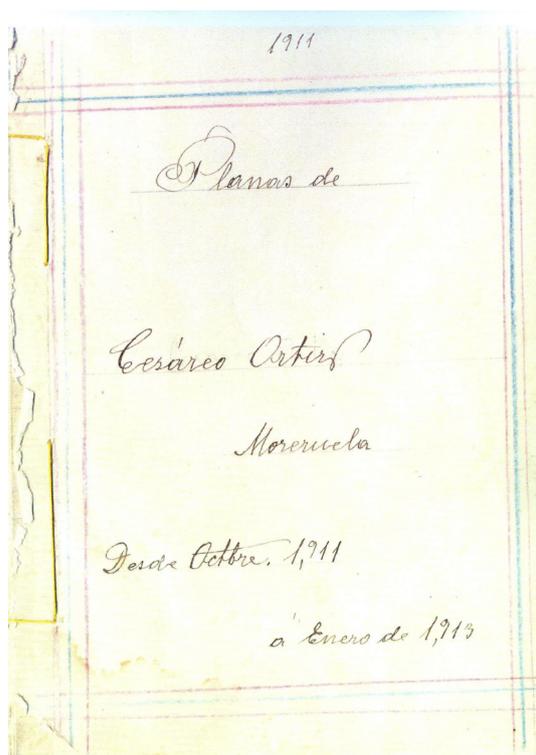


Fig. 2. Portada de un cuaderno de planas de Morerueta de Tábara. Fondos del CeMuPe.

²¹ *Cuore* es un libro de Edmundo D'Amicis, referencia ineludible en las escuelas italianas, desde donde se proyecta a las escuelas españolas como libro de lectura.

²² *Juanito*, de Parravicini, es un libro de lectura que marca la conducta del buen niño.

²³ Los cuadernos de planas pertenecen al Fondo de Cuadernos del CeMuPe.

intacta la escritura de hace cien años. Utilizan tinta que se ha vuelto color sepia y escriben con plumilla en pauta simple. Hay cuadernos que presentan cuadrícula, mientras que otros realizan un lineado único de apoyo a mano. La presentación es esmerada y pulcra, con el título de la copia al principio de la página y con márgenes al lado izquierdo, firmando al final de cada hoja con una rúbrica. La progresión en la competencia de la escritura es notable, con mucha mayor soltura al final.

Los alumnos recuadran la portada con lápiz de color azul y roja y escriben el título en plumilla, anotando en primer lugar a qué se va a dedicar el cuaderno «*Planas*», en segundo lugar el nombre del alumno, en el centro de la página la ubicación geográfica de la escuela «*Moreruela*», para terminar con la fecha de inicio y de finalización.

No responden a un curso escolar, sino que empiezan en un mes cualquiera del curso y pueden acabar hasta dos cursos más tarde, señal de que combinaban la escritura caligráfica de planas, para conseguir una mejor habilidad, con otros ejercicios de los que no queda constancia en este cuaderno con un contenido específico.

La escritura es ante todo la copia o el dictado, pero no la redacción, o la composición libre del alumno; y los contenidos tres: los obreros y el mundo del trabajo; copias del libro *Cuore* de D'Amicis; y las ciencias naturales extraídas de los libros de *Lecciones de cosas* o *lecciones de historia*.

3.1. *El trabajo y el obrero*

La escritura con respecto al mundo del trabajo y del obrero nos hace pensar que en la escuela se intentaba que el alumno fuera independiente y dueño de sus propios actos, pero prevalece una actitud conservadora asociada a valores determinados: les inculca el miedo a las asociaciones, a las huelgas; les advierte del peligro de la engañosa igualdad; e incluso llega a valorar «la llamada a quintas» sugiriendo que «en el ejército se puede llegar de soldado raso a general».

El rastreo a lo largo de los diferentes cuadernos subraya los siguientes apartados, de los que se extraen algunos párrafos significativos:

El obrero: «A veces él mismo es instrumento de su desgracia. Esto ocurre cuando, oyendo sugerencias de otros, se lanza a turbar el orden público. Nada más peligroso para los obreros que el prestar oídos a esas gentes, que están siempre mal contra toda clase de autoridades, que no buscan otra cosa que el desorden que les sirbe (sic) también para sus fines particulares: nada más dulce que la manera de insinuarse de esos perturbadores, cuyas predicaciones no comprenden en toda su extensión los obreros».

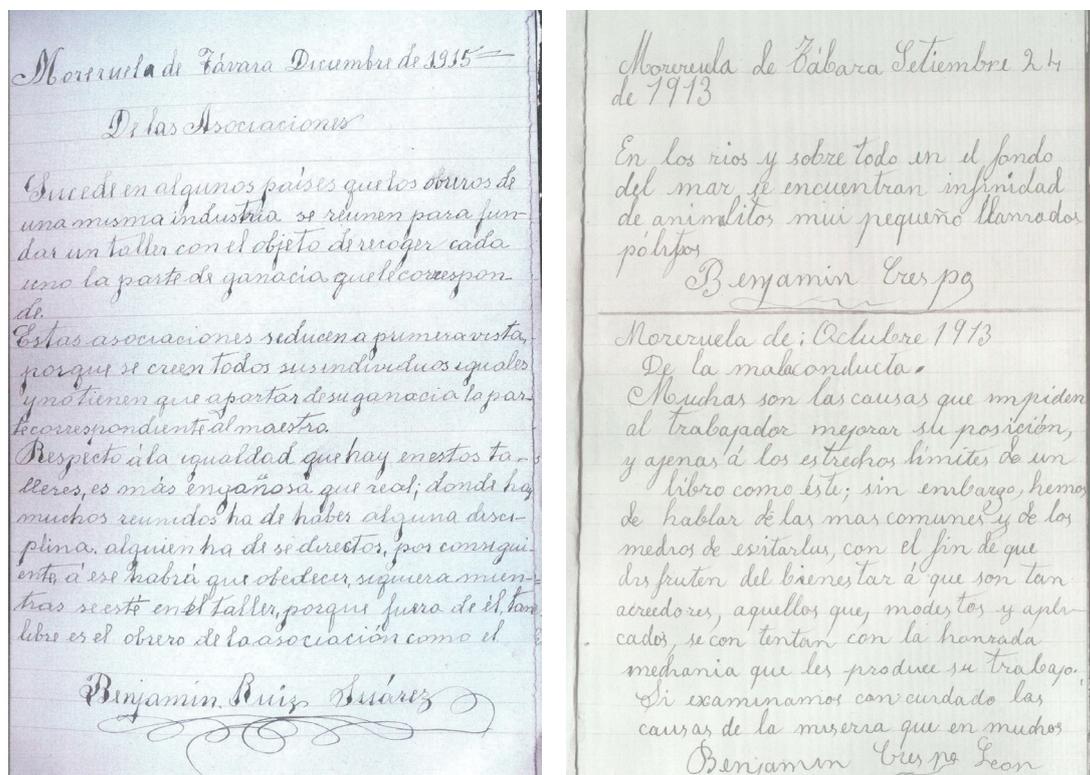
Las Asociaciones, las vacaciones y huelgas, consecuencias de la mala conducta del obrero.

El servicio de las armas: «Al exponer las diversas circunstancias de la vida del obrero, no podemos pasar en silencio el servicio de las armas; cosa tan temida concluido su aprendizaje, ya es oficial, que ya va a empezar a recoger el fruto de sus tareas, pero la quinta le llama, y un número bajo. Para las famitas, y para las madres principalmente es una situación triste, llena de angustia y desesperación, pero no para el joven, que casi siempre se reúne con otros que hallan en su mismo caso, y al compás de los aires nacionales, se despide con el canto en los labios y la alegría en su cara». «En el ejército, el joven honrado y ansioso de aprender tiene mil ocasiones de lograrlo en las diversas poblaciones que reside».

La economía y el ahorro: «No basta para el bienestar del obrero que emplee el día en ganar un buen jornal si le malgasta a medida que lo toma. Si así lo hace siempre será pobre porque malgastando el producto de su trabajo malgasta el tiempo, que es su único capital, sin guardar ni reservar nada en su lugar con que pueda atender a sus necesidades cuando por cualquier desgracia no pueda trabajar».

El trabajo y su necesidad: «Ya sabemos que por el pecado de nuestros primeros padres quedamos condenados a ganar el sustento con nuestro trabajo; es decir, que por aquella falta estamos obligados a emplear nuestro tiempo en cosas buenas y honradas, con objeto de atender con su

producto a nuestra subsistencia y la de las personas que, dependiendo de nosotros (sic), no pueden trabajar por cualquier motivo. Todo aquel que con gusto cumple tan sa grada (sic) obligación, y se afana por adquirir una manera de vivir, experimenta la gran satisfacción que resulta del cumplimiento del deber que es la mayor de todas las satisfacciones».



Figs. 3 y 4. Páginas de planas: «De las asociaciones» y «De la mala conducta». Fondos del CeMuPe.

«Sucede en algunos países que los obreros de una misma industria se reúnen para fundar un taller con el objeto de recoger cada uno la parte de ganancia que le corresponde. Estas asociaciones suceden a primera vista porque se creen todos sus individuos iguales y no tienen que aportar de su ganancia la parte correspondiente al maestro. Respecto a la igualdad que hay en estos talleres, es más engañosa que real; donde hay muchos reunidos ha de haber alguna disciplina, alguien ha de ser el director, por consiguiente, a ese habrá que obedecer. Además todos los operarios no han de tener los mismos conocimientos».

«Muchas son las causas que impiden a los trabajadores mejorar su posición (...); sin embargo hemos de hallar de los más comunes y de los medios de evitarlas con el fin de que disfruten del bienestar a que son acreedores aquellos que, modestos y aplicados, se contentan con la honrada medianía que les produce su trabajo. Si examinamos con cuidado las causas de la miseria que en muchos casos experimentan los trabajadores, hallamos que la principal es el abandono del trabajo para entregarse a la holganza. Ceder a tan perniciosa propensión es perder la dignidad de hombre y condenarse voluntariamente a males sin remedio»

La emigración de los obreros: Junto a esta temática hay una que nos hace retroceder a tiempos en los que la vida de los trabajadores era muy dura, teniendo que marchar de sus tierras hacia lugares desconocidos para poder vivir y encontrar un trabajo. Retratan una sociedad de desigualdad y pobreza a través de la escritura infantil de niños en los primeros compases del siglo XX, para quienes era una práctica habitual de vida la emigración.

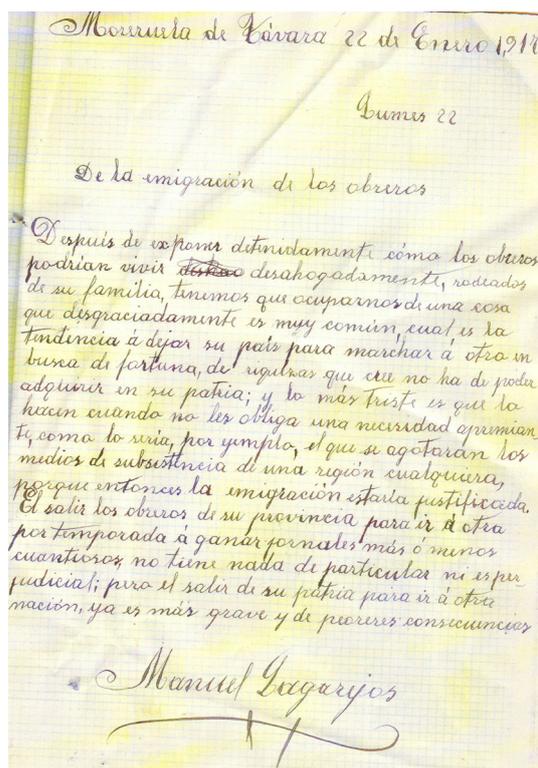


Fig. 5. Página de planas «De la emigración de los obreros». Fondos del CeMuPe.

«Después de exponer detenidamente cómo los obreros podrían vivir desahogadamente, rodeados de su familia, tenemos que ocuparnos de una cosa que desgraciadamente es muy común, cual es la tendencia a dejar su país para marchar a otro en busca de fortuna de riquezas que cree no ha de poder adquirir en su patria; y lo más triste es que lo hacen cuando no les obliga una necesidad apremiante, como lo sería, por ejemplo, el que se agotaran los medios de subsistencia de una región cualquiera, porque entonces la emigración estaría justificada. El salir los obreros de su provincia para ir a otra por temporada a ganar jornales más o menos cuantiosos no tiene nada de particular ni es perjudicial; pero el salir de su patria para ir a otra nación, a es más grave y de peores consecuencias».

3.2. Copia del Cuore o Corazón, de Edmondo de Amicis

Los niños copian en las planas textos del libro *Cuore*, en castellano *Corazón*, una obra del escritor italiano De Amicis. Un libro que exalta valores familiares de unidad, con roles muy marcados del padre al mando del hogar,

madre cariñosa y sensible e hijos obedientes y respetuosos. Los valores de sacrificio, amistad, patria, ciudadanía, trabajo y esfuerzo están siempre presentes, haciéndose eco de los principios de la burguesía italiana. Sin embargo, también se encuentran en sus páginas la consideración del derecho a la educación universal en la enseñanza elemental, el progreso de la sociedad mediante el trabajo cualificado de las diferentes clases sociales, el amor a las clases más humildes.

En España se introduce en las escuelas primarias con un gran éxito, pasando a ser uno de los libros más leídos en las aulas de comienzos del siglo XX. Es el relato de un curso escolar contado y escrito por uno de sus alumnos, en el que se muestra la marcha de la clase y del centro, los hechos que suceden en el entorno y en la sociedad, las relaciones de sus protagonistas: de los compañeros, con el maestro o del padre con el maestro. Para ello se sirve de textos de vida escolar, cartas del padre al hijo con valores de educación, y cuentos que tienen como protagonista a niños con valores cívicos o personales que deberían ser ejemplo de los demás, protagonistas-niños que de una forma u otra realizan actos heroicos para con su patria o con su familia. Es de suponer que el libro sea leído en las clases, comentado y explicado, siendo la copia un ejercicio meramente de repaso para afianzar la ortografía, el dominio de vocabulario y la habilidad caligráfica.

3.3. Copia de contenidos de Ciencias

A la formación en ciencias –materias científicas y aplicadas– se le concede gran importancia en las escuelas de la Fundación Sierra– Pambley. Cantón Mayo cuenta que

«la Escuela disponía un amplio huerto donde los alumnos tenían su parcela de experimentación agrícola que cuidaban y observaban. Los jueves por la tarde iban al campo a dar la clase: medían el ancho del río, recogían minerales, completaban el museo o el laboratorio con ácidos y animales para experimentar y observar. En el laboratorio hacían mapas a escala con meridianos

y paralelos del distrito, del partido judicial, de la provincia y de España en un modelo contextualizado de conocimiento del medio plenamente actual»²⁴.

A su vez, los manuales de *Lecciones de cosas* están muy presentes en el aula. Responden al «método intuitivo» de Pestalozzi, basado en la intuición sensible, en la experiencia, en los sentidos, y tiene como principio «de la cosa a la palabra, de la palabra a la idea». La llegada del movimiento de la Escuela Nueva a principios del siglo XX trae consigo la publicación de manuales escolares titulados *Lecciones de cosas*. La finalidad era poner al niño en contacto con las cosas que le rodean o que se encuentran fuera del ámbito real de la experiencia del niño: mares, el cuerpo humano, funciones del cuerpo humano, accidentes geográficos, fenómenos de la naturaleza, animales, plantas, medios de locomoción, fábricas, máquinas, inventos, etc. Intentan ante todo motivar e interesar a los alumnos, fomentando su curiosidad, favoreciendo las capacidades de observación, comprensión, razonamiento, establecimiento de analogías, ordenación y clasificación.

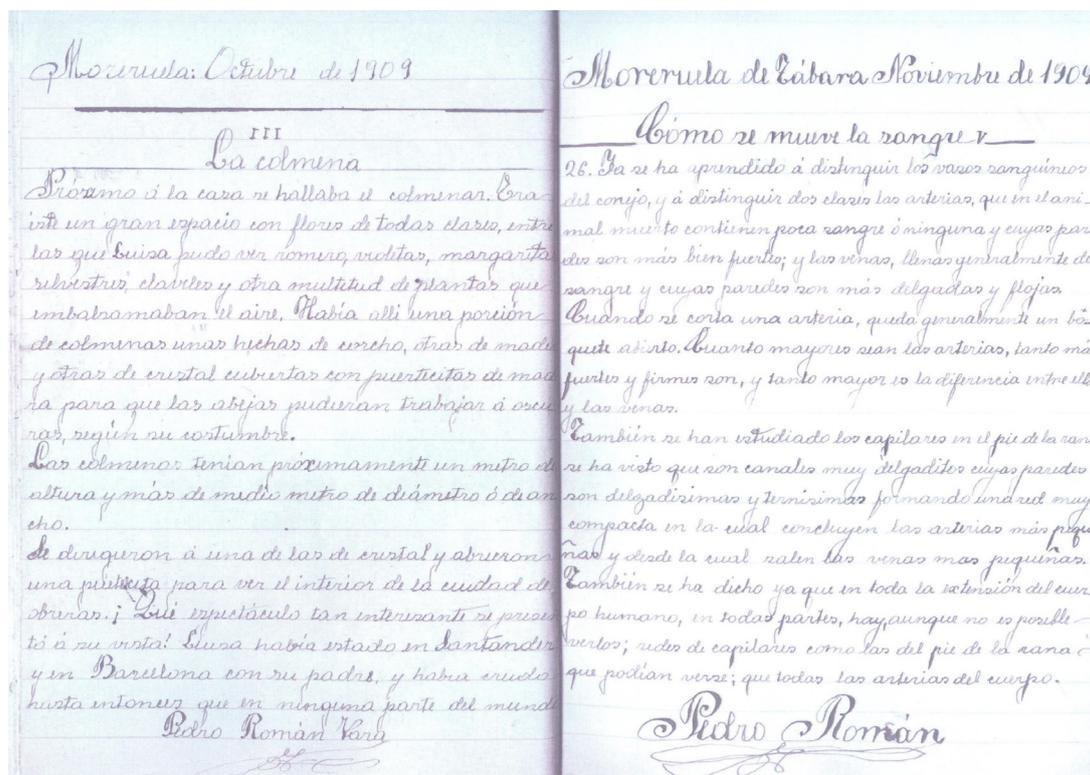


Fig. 6. «Lecciones de cosas»: «La colmena» y «Cómo se mueve la sangre». Fondos del CeMuPe.

«Ya se ha aprendido a distinguir los vasos sanguíneos del conejo, y a distinguir dos clases de arterias que en el animal muerto contienen poca sangre o ninguna y cuyas paredes son más bien fuertes; y las venas, llenas generalmente de sangre y cuyas paredes son más delgadas y flojas. Cuando se corta una arteria, queda generalmente un boquete abierto. Cuanto mayores sean las arterias, tanto más fuertes y firmes son, y tanto mayor es la diferencia entre ellas y las venas.// También se han estudiado los capilares en el pie de la rana: se ha visto que son canales muy delgaditos cuyas paredes son delgadísimas y ternísimas formando una red muy compacta en la cual concluyen las arterias más pequeñas.// También se ha dicho ya que en toda la extensión del cuerpo humano, en todas partes, hay, aunque no es posible verlos, redes de capilares como las del pie de la rana o que podían verse»

²⁴ CANTÓN MAYO, *op. cit.*, p. 212.

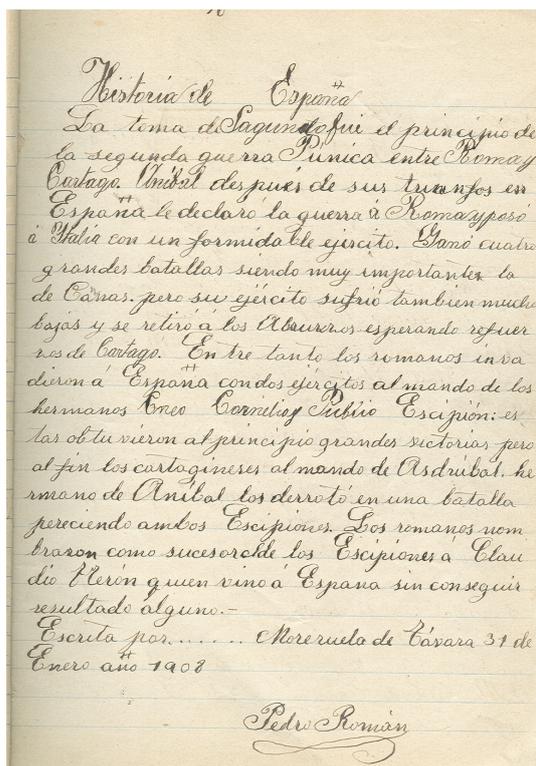


Fig. 7. «Historia de España. La toma de Sagunto». Fondo del CeMuPe.

En los cuadernos de Planas los alumnos recogen textos de los manuales de *Lecciones de cosas* y de la *Cartilla de Física* que les hagan conocer, comprender y apreciar las ciencias naturales: la respiración y los pulmones, la sensación y la voluntad; el alimento, la sangre y la naturaleza de la misma; partes del cuerpo, los castores; los animales; las aves; los nidos de los pájaros; el topo; la curruca sastre; el coral; también planas sobre geografía española. Emplea el maestro las copias, los resúmenes y los dictados en la enseñanza, destacando el lenguaje accesible y atractivo para interesar a los alumnos.

No se olvidan tampoco de la enseñanza de la Historia de España.

«La toma de Sagunto fue el principio de la segunda guerra púnica entre Roma y Cartago. Aníbal después de sus triunfos en España le declaró la guerra a Roma y pasó a Italia con un formidable ejército. Ganó cuatro grandes batallas siendo muy importantes la de Camas, pero su ejército sufrió también muchas bajas y se retiró a los... Enero, año de 1908»

Así pues, los cuadernos de planas de la escuela de Moreruela cumplen una función didáctica de afianzar aspectos caligráficos y ortográficos por una parte; y por otra contribuyen a la formación en unos contenidos y valores determinados. En todo caso, el paso del tiempo nos lleva a apreciar el esfuerzo realizado desde las aulas infantiles por conseguir la motivación de los niños y una enseñanza atractiva.

4. LOS CUADERNOS DE PREPARACIÓN DE LECCIONES DEL MAESTRO

los propios maestros confeccionaban sus programas de acuerdo con las directrices que emanaban de la Fundación. Las materias de Horticultura y Fisiología se priman especialmente en la escuela de Moreruela. De ahí conservamos algunos cuadernos primorosos, cuidados y pulcros utilizados como texto de enseñanza.

4.1. Cuaderno de preparación de lecciones de Horticultura

En España la ley de 1857 hace figurar la agricultura como materia obligatoria de la primera enseñanza elemental. En 1901²⁵ pierde ese carácter obligatorio. En 1903 desde el Gobierno se abrió concurso público para la redacción de cartillas agrícolas regionales con destino a las escuelas de primera enseñanza. Sin embargo las voces de los progresistas se dejaron escuchar: «¿Es acaso con cartillas como se ha de enseñar la agricultura en nuestras escuelas». Se supuso, además, que los maestros tenían una preparación agronómica de la que en realidad carecían.

²⁵ Real Decreto de 26 de octubre de 1901. Es objeto de recomendaciones oficiales por Real Orden de 1909.

En este aspecto, la obra social de la Fundación en esta comarca debe ser reconocida. Destaca el fomento de la labor asociacionista, con la creación del Sindicato de Labradores de Moreruela, una experimentación agrícola que supone un avance para la comarca, con selección de semillas, aclimatación de productos hortofrutícolas, explotación de los prados, plantación de árboles frutales, etc.

Por su parte, en la escuela se enseña la introducción de nuevos cultivos, los ensayos con especies autóctonas, el empleo de abonos, los beneficios del riego o la utilidad de la maquinaria, para que el alumno ponga en práctica más adelante una agricultura racional e inteligente de progreso. Es decir, una formación útil y técnica, que sirva tanto al desarrollo social y económico como al personal:

«Debe aspirarse a dar al niño campesino no el aprendizaje del labrador, sino el gusto y la preparación para ese aprendizaje (...) Ah, y que no haya alumno que carezca de cuaderno agrícola: un cuaderno fuerte y de muchas hojas donde vaya anotando los datos de la experiencia. Este cuaderno debe ser para el niño el mejor tratado de agricultura»²⁶.

«Sin gran esfuerzo de memoria los alumnos llegan a conocer las buenas especies frutales y hortícolas de la comarca, que, por interés general, conviene extender y propagar. Se ponen al corriente de práctica inteligente al mismo tiempo que de procedimientos o sancionados por la experiencias, de tal forma que el campo escolar sea el mejor cultivado y conservado del término municipal y que sirva de tipo y ejemplo en la comarca»²⁷.

Muestra de ello es el cuaderno de preparación de lecciones del maestro destinado a la materia de Horticultura. Es un cuaderno apaisado de 16 x 22cm, con 25 hojas blancas, sin margen y con espiral. En la portada tiene escrito el título *Horticultura* y también la marca del cuaderno, *Orión*. Desde el punto de vista formal se aprecian rastros de correcciones: [h] sobrante tachada con lápiz negro el raspado de palabras; otras veces se mantienen errores ortográficos como vegonia, o ingerto.

Lo que destaca sobremanera es por una parte la gran calidad artística las veintiséis ilustraciones, realizadas con precisión, incluso medidas en cm; y por otra la amplitud de los contenidos expuestos sobre el tema de la horticultura, algo que no hemos encontrado en los cuadernos de escuelas públicas en estos años.

Entre los contenidos se pueden citar: Horticultura: definición, situación, extensión y exposición de la huerta, condiciones agrícolas y económicas, división en cuarteles y parcelas, cercas, muros o tapias, rodrigadura, espalderas, albardilla, plantas de huerta e idea general del cultivo de las mismas: primores, invernaderos, estufas, cajas de germinación o acristaladas, camas sordas, templadas o calientes, defensa contra los vientos, plantas de huerta.//Herramientas o utensilios del horticultor: pala, pala de dientes, azadón, almocafre, escardillo ordinario, azadilla de dientes, rastro o rastrillo, raedera, plantador.//Instrumentos de transporte: carretilla, parihuela, cesto, banasta.//Instrumentos de arboricultura: podadera, podadera en forma de navaja, sierra de mano, navaja de injertar.//Preparación del suelo: desfondo, labores, distribución de la huerta y árboles frutal.

Diferentes modos de multiplicación de los vegetales (por semilla, por acodo, por estaca, por injerto), reproducción por semilla(a voleo, a surco, en hoyos, en plantel o semillero, en tiestos), acodo ordinario (acodo por estrangulación, acodo por torsión, acodo en tiesto, acodo en cepellón), reproducción por estaca (estaca por ramas, estaca por raíces, estaca por hojas), injertos. Condiciones para el buen éxito del injerto, diferentes clases de injertos: Injerto por aproximación (injerto en entalladura, por incrustación) injerto por púa (en hendidura simple, doble, bertenboise, inglesa; injerto en corona; injerto de costado; injerto sobre raíz), injerto por yema (injerto de

²⁶ MARTÍ ALPERA, Félix. *Las escuelas rurales*, Madrid: Dalmáu Carles, Pla, 1934, 2.ª edición, p. 53, 62.

²⁷ MARTÍ ALPERA, Félix: *op. cit.*, p. 43.

escudete, injerto de canutillo), cómo deben cuidarse los injertos, utilidad de los injertos (árboles de pepita, árboles de huesecillo, árboles de cuesco), trasplante, cuidados sucesivos, poda de los árboles, principios generales en que se funda la poda, diferentes formas que se dan a los árboles, poda para fruta, cultivos especiales, cultivo del melocotonero (variedades, suelo y clima, multiplicación, cuidados sucesivos, recolección, enfermedades del melocotonero: la goma, la roja, el blanco o moho, el blanco de las raíces, insectos perjudiciales), cultivo del ciruelo, albaricoquero, cerezo, guindo, peral.

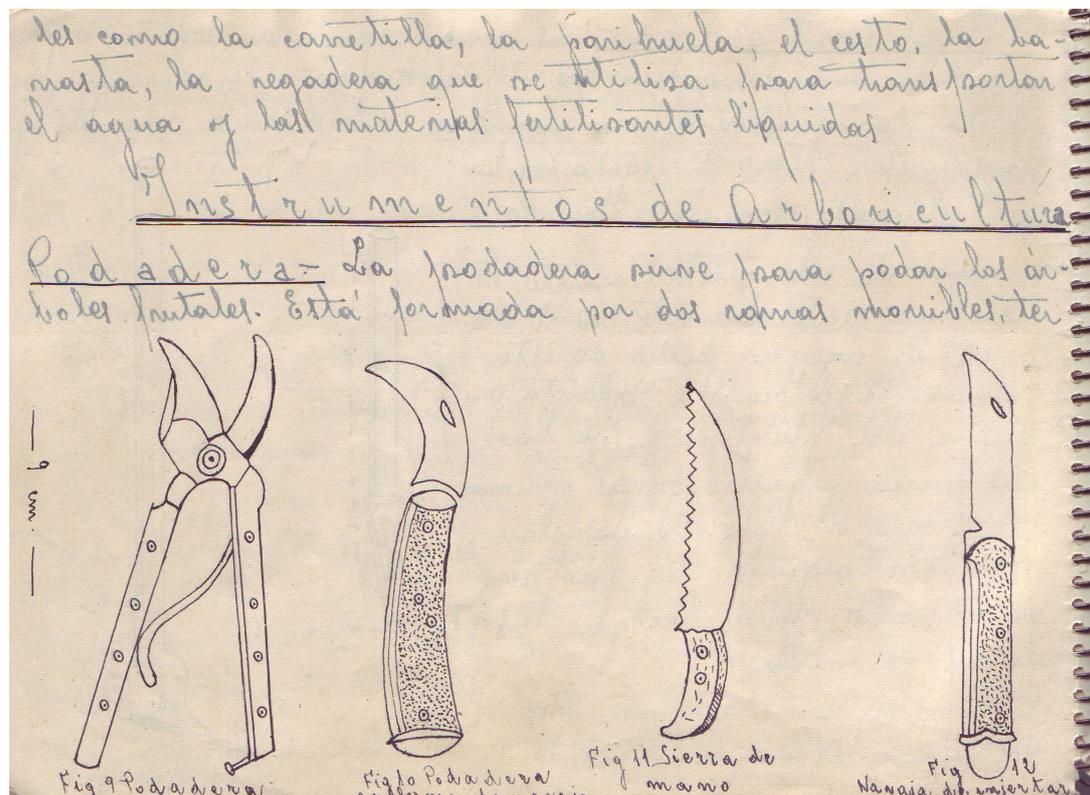


Fig. 8. Página de cuaderno de horticultura. Instrumentos de arboricultura. Fondos del CeMuPe.

4.2. Cuaderno de preparación de lecciones de Fisiología

La enseñanza de la Fisiología se inscribe dentro del movimiento higienista que desde principios de siglo se extiende desde el movimiento renovador que potencia el Museo Pedagógico Nacional al frente de Cossío, quien se preguntaba por la necesidad de formar en higiene y fisiología como asignaturas, con sus textos y programas, y proponía que se descartase lo superfluo y se consignase lo esencial, lo útil, lo elemental, lo que se acomodase a las facultades del niño.

Un eco del mismo es el cuaderno de preparación de lecciones para la materia de Fisiología e Higiene, en el que los alumnos estudian detenidamente las partes y funciones del cuerpo humano. Se trata de un cuaderno apaisado de 16 x 22 cm., con 23 hojas de cuadrícula sin margen y con espiral. En la portada tiene escrito el título Fisiología e Higiene, marca *Orion*. Presenta unos contenidos muy amplios de conocimientos previamente seleccionados. Llama la atención la perfección, cantidad y calidad de los dibujos, diecisiete ilustraciones realizadas a tinta china negra muy fina en donde se vislumbran trazos de lápiz.

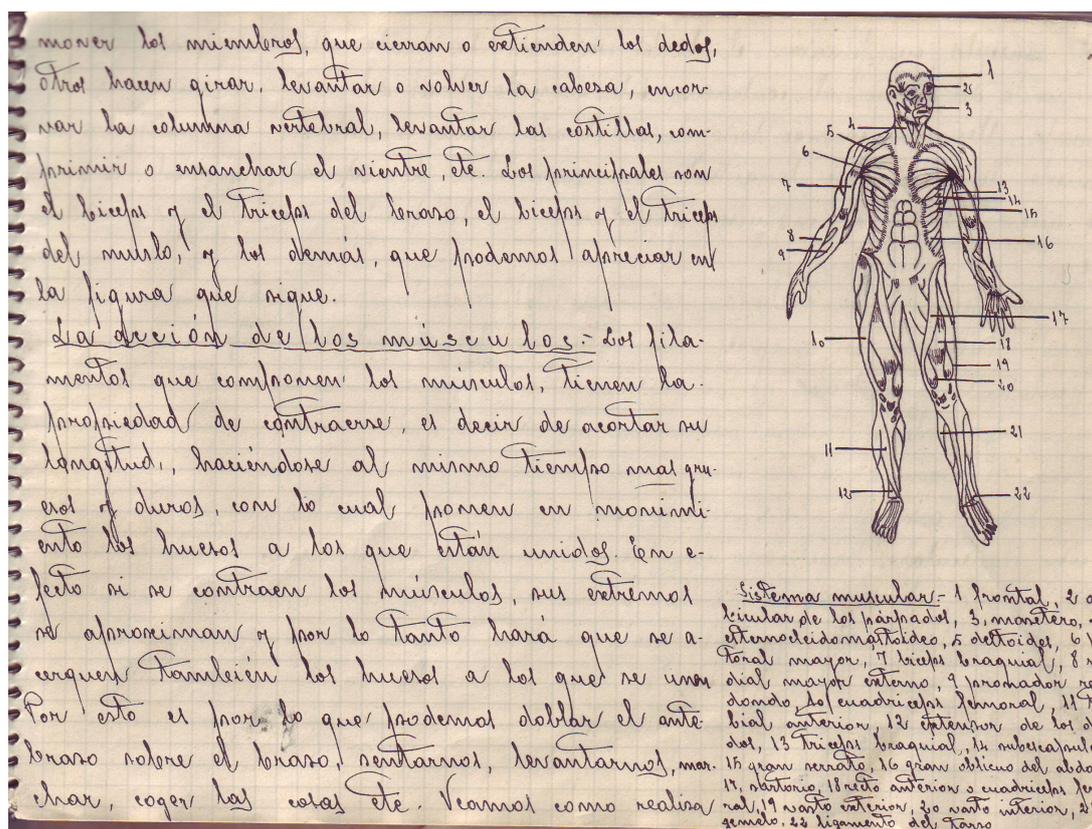


Fig. 9. Cuaderno de preparación de lecciones de Fisiología. Página de los músculos en el hombre. Fondos del CeMuPe.

Desde el punto de vista formal se aprecia el aprovechamiento de toda la hoja, dejando un margen mínimo junto a la espiral, subrayando las palabras importantes con una línea ondulada, así como los títulos en los que hay una jerarquización: dos líneas para las divisiones de primer rango y sólo una para las segundas. Aparecen palabras tachadas, por errores o faltas de ortografía, que se repiten a continuación, de manera correcta y con la misma tinta. El cuaderno ha sido revisado posteriormente, pues hay palabras que faltaban añadidas por encima de la línea de escritura, y otras tachadas en tinta de otro color. También aparece en una ocasión el raspado de una palabra.

CONCLUSIONES

La expansión de la educación popular a principios del siglo XX a través de las fundaciones benéfico-docentes es una de las temáticas más interesantes a considerar en la historia de la educación, de la infancia y de la escuela. Se debe reconocer y valorar en su justa medida la labor de filántropos con una fina sensibilidad social hacia las clases más desfavorecidas y su apuesta por la fundación de instituciones de carácter educativo y formativo, que realizan una labor importante en tareas de apoyo a la escolarización. Dos de las fundaciones más destacadas en la provincia de Zamora son la González Allende en Toro y la Sierra-Pambley en Moreruela de Tábara.

A lo largo de las páginas anteriores se ha realizado un somero viaje al pasado de la escuela de Moreruela de Tábara, para que quede en el recuerdo una de las misiones educativas más destacadas de carácter privado, progresista y renovadoras de una de las zonas geográficas más deprimidas de España en el primer tercio del siglo XX. Merece la atención por los proyectos educativos emprendidos al hilo de las propuestas institucionistas. En su interpretación se ha dirigido la mirada

hacia los cuadernos de planas, de agricultura, de fisiología o de higiene que se han logrado recuperar, porque ha permitido valorar hasta qué punto esta escuela se implicó en una enseñanza vital, práctica y motivadora que supuso un revulsivo para la comarca. Los cuadernos escolares de esta escuela han cumplido su cometido de ser una fuente, un documento y un testimonio con el que regresar hacia una época ya desaparecida para escuchar, ver y sentir modelos de escuela ya alejados de las formas de hoy en día. El Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca, en un intento de acercar el pasado hacia nuestro presente educativo y seguir avanzando en la reconstrucción del panorama escolar de la provincia de Zamora del siglo anterior, custodia dichos cuadernos a la espera de una más profunda investigación.

La experiencia discente/docente del profesor ecuatoriano a través de sus relatos de vida

The learning and teaching experience of Ecuadorian teachers through their life stories

Arsenio DACOSTA

Universidad de Salamanca. Instituto de Iberoamérica

RESUMEN

En este trabajo se analiza un *corpus* de relatos de vida de los alumnos del *Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y Formación Profesional* impartido en Ecuador durante el curso académico 2014/2015. Más allá de su condición de alumnos del citado Máster, los autores de los relatos sitúan en el eje de sus narrativas su condición de docentes en ejercicio y su pasado como discentes en distintos niveles educativos. El trabajo también reflexiona sobre el contexto de producción de estos relatos de vida y sobre las posibilidades metodológicas del enfoque biográfico para la antropología de la educación.

PALABRAS CLAVE: relatos de vida; educación superior; Ecuador; método biográfico; antropología de la educación.

ABSTRACT

This paper analyzes a corpus of life stories from the students of the Master's Degree in Teacher Training in Secondary Education and Professional Training taught in Ecuador in the 2014-2015 academic year. Beyond their status as students of the Master's Degree, the core of their narratives is their teaching at present as well as their own past as learners at different educational levels. The paper also reflects on the context for the production of these life stories, and the methodological possibilities of the biographical approach in the anthropology of education.

KEY WORDS: life stories; higher education; Ecuador; biographical method; anthropology of education.

Recibido: 30/06/2017

Revisado: 25/09/2017

Aceptado: 30/09/2017

0. INTRODUCCIÓN: EXPERIENCIAS DE UN DOCENTE INOCENTE

El presente trabajo ofrece de forma sintética algunos resultados y reflexiones sobre la dinámica generada con un grupo de alumnos y alumnas en torno a la elaboración de sus relatos de vida. Previamente debo contextualizar a dichos alumnos, que lo fueron del *Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y Formación Profesional* impartido en Ecuador durante el curso académico 2014/2015 en el marco de un convenio suscrito entre el Ministerio de Educación de Ecuador y la Fundación Universidad.es –dependiente de su homólogo español–, y en el que participaron la Universidad de Barcelona, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). El ambicioso programa formativo¹ se desarrolló en distintas

¹ En los años 90 del pasado siglo los análisis sobre las políticas del estado ecuatoriano destacaban la enorme deuda social existente, así como la necesidad de «emprender acciones deliberadas orientadas a remover los factores

ciudades ecuatorianas con el fin de formar a más de 2.000 docentes de ese país, recibiendo estos el equivalente de nuestro Máster de Formación del Profesorado². En mi caso, me correspondió impartir docencia en la ciudad de Santa Ana de los Ríos de Cuenca, comúnmente llamada Cuenca, capital de la provincia de Azuay, situada al sur de Ecuador en la región interandina. La ciudad, que con todo mérito fue declarada por la UNESCO Patrimonio de la Humanidad en 1999, cuenta con una población cercana a los 400.000 habitantes, y mostraba, al menos para el observador circunstancial, un gran dinamismo económico y urbanístico.

El Máster tenía un carácter semipresencial, impartándose parte de la misma en Ecuador. La asignatura, diseñada por el Departamento de Antropología Social y Cultural de la UNED, se denominaba «Sociedad, Familia y Educación» y tenía asignada una carga total de 4 créditos ECTS. La parte presencial de la asignatura se impartió en distintos turnos entre los meses de octubre y noviembre. En mi caso, me correspondieron dos grupos de alumnos organizados por especialidades: Matemáticas por un lado (grupo de mañana) y Física y Química³ por el otro (grupo de tarde), sumando un total de 120 personas. A efectos del análisis no encuentro diferencias significativas entre uno y otro grupo, existiendo una casi total paridad de sexo⁴. Aunque algún alumno no llegaba a los 30 años la mayor parte de ellos se situaba en la franja de edad de entre 35 y 45. En cuanto al origen, la mayor parte eran residentes en la provincia de Azuay, aunque también en otras próximas como Cañar, Loja, Zamora Chinchipe, Morona Santiago, El Oro y Guayas. El grupo respondía a la rica variedad étnica de Ecuador aunque era significativo el reducido número de afrodescendientes (entre mis alumnos no había, aunque sí en otros grupos) y de miembros de comunidades indígenas. En relación a esto, tan solo una alumna declaró expresamente pertenecer a una etnia indígena, la *nación*⁵ huaorani. La cuestión se reveló cuando el profesor preguntó por la percepción en términos históricos y actuales de la conquista española y del periodo colonial. Desde mi superficial apreciación, en el contexto en el que nos encontrábamos, la identificación fundamental, expresada verbal y materialmente –incluyo aquí la gestualidad o la indumentaria–, era la pertenecer a los cuerpos docentes de la administración pública ecuatoriana.

Lo verdaderamente destacable e interesante a efectos de la investigación es su doble naturaleza de alumnos (del citado Máster) y docentes en ejercicio (principalmente del último ciclo de lo que allí aún se llama Educación General Básica, que equivaldría hoy a nuestra E.S.O.). También había un número importante de docentes del Bachillerato General Unificado, que prepara a alumnos de entre 15 y 18 años⁶.

El hecho de utilizar relatos de vida como herramienta docente nació de una feliz conjunción de hechos inesperados, entre ellos la necesidad de adaptarnos los profesores españoles a nuestro alumnado. El primero de esos hechos afectaba a la programación que llevábamos preparada desde España (a cada ciudad asignada íbamos en grupos de dos profesores de la misma área), la cual se reveló poco operativa al descubrir que nuestros alumnos no eran recién licenciados de la universidad en su fase de preparación como docentes –como inocentemente esperábamos–, sino docentes

estructurales que generan la marginalidad social y la pobreza de la mayoría de la población» (extraído del denominado *Informe OEF-Ministerio 1994* incluido en: POVEDA HURTADO, Carlos, *et alii*. *Sistema Educativo Nacional del Ecuador: 1994*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador y Organización de Estados Iberoamericanos, 1995). En los últimos años el estado ecuatoriano ha desarrollado políticas activas para reducir la desigualdad social, particularmente en materia de educación superior CONAGHAN, Catherine M. «Surveil and Sanction: The Return of the State and Societal Regulation in Ecuador», *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 2015, 98, p. 7-27), siendo éste el marco político normativizado donde se implementa el Máster de formación del profesorado al que se refiere este artículo.

² Aunque el ámbito es diferente, ceñido a los Máster en Antropología, es sumamente interesante el análisis crítico sobre este tipo de enseñanzas contenido en KROTZ, Esteban, *et alii*. *Las maestrías centroamericanas en antropología sociocultural: hacia una antropología propia*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 2012.

³ Esto fue así salvo una excepción; por un error administrativo, fue adscrita al grupo de Física y Química una docente de Educación Física.

⁴ Sobre esta cuestión, véanse las reflexiones vertidas en el epígrafe conclusivo.

⁵ Así define la constitución de este país a las distintas familias étnico-lingüísticas.

⁶ Fuente: Ministerio de Educación de Ecuador (<https://educacion.gob.ec/>) y Portal Educar Ecuador (<https://www.educarecuador.gob.ec/>).

en ejercicio con muchísima experiencia que tenían que compaginar su Máster con su actividad y con su vida personal. A los alumnos se exigía la asistencia a las clases en bloques continuados de cinco horas diarias por grupo. Además, el alumno tenía que realizar distintos ejercicios escritos y seguir la tutorización *on-line* que se extendió a todo el curso académico, pasar un examen y realizar un trabajo individual por asignatura. Nuestra asignatura, una de las cuatro obligatorias y comunes de todo el programa, tenía una orientación estrictamente antropológica y como competencia específica lograr, según rezaba la guía,

«relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad».

Todo docente se ha enfrentado a situaciones en las que su programación se ha visto desactualizada o, sencillamente, ineficaz. Esta fue mi sensación, no tanto en relación a los contenidos de la materia –que abarcaba cuestiones tan cruciales como la diversidad cultural, la desigualdad y la exclusión, la socialización escolar, etc.–, como al modo de encarar la docencia y las tareas a encomendar a los alumnos. Ahora explicaré a qué me refiero.

El enfoque de clases magistrales se nos reveló a mi compañero Mario Ortiz García, antropólogo mexicano, y profesor tutor de la UNED como yo, un método docente difícil de aplicar con éxito. La organización del Máster había habilitado las aulas en los salones de un elegante hotel, los mismos en los que se celebraban eventos corporativos o celebraciones extraordinarias, como bodas. De ahí las mesas y sillas forradas de tela, la moqueta y las grandes lámparas del salón, al que se incorporaron grandes pantallas de proyección, micrófono inalámbrico y otros medios materiales para la docencia. En fin, tras la primera sesión de cinco horas, tuve que confesar a mis alumnos que me sentía como un telepredicador o un vendedor de aspiradoras. La cuestión no era menor ya que los alumnos estaban claramente desconectados de la dinámica discente. Gracias a nuestras colegas Ana Isabel Holgueras González y Adiel Ruiz Cabezas, que impartían en paralelo una asignatura de Educación, pudimos salir de una dinámica frustrante y poco productiva, buscando soluciones al evidente desanclaje que se estaba fraguando. La primera fue transformar el espacio para minimizar el esquema jerárquico de las clases buscando, en palabras de González Monteagudo, una «estrategia democratizadora»⁷. Para la siguiente jornada movimos todas las mesas y sillas organizadas según un modelo de aula tradicional, y tratamos de crear un espacio más inclusivo. Esto provocó alguna resistencia institucional pero nos permitió –dentro de nuestras posibilidades– crear un ambiente más propio para la comunicación. La segunda decisión fue, cada uno en nuestra aula, olvidarnos de las presentaciones en PowerPoint que sustituimos por pliegos de papel y rotuladores de colores que, diligentemente, nos facilitaron los asistentes del Ministerio. En mi caso, en los días siguientes, dediqué buena parte del esfuerzo colectivo a realizar un análisis de la sociedad ecuatoriana –incluyendo la comunidad escolar– en relación al cambio social o, mejor, la percepción que tenían los alumnos en relación a ello. El docente –el observador– se convertía así en alumno.

Enterrada la clase magistral, opté por una dinámica orientada por la investigación-acción, enfoque que no era desconocido para muchos de los alumnos. La experiencia fue sumamente enriquecedora para mí, y creo que también para los alumnos, identificados a estas alturas como colegas docentes y como expertos de su propia realidad. El resultado de los análisis realizados en grupo, materializados en mapas conceptuales –en ocasiones muy próximos al tan de moda *Visual Thinking*–, fueron expuestos y debatidos en conjunto. Es obvio que los alumnos del Máster eran los verdaderos expertos en el estado de la educación en su país, pero me sorprendió que esa fuera mi perspectiva y que ellos, inicialmente, no lo valoraran de igual forma. Afortunadamente se trataba de una barrera más ficticia que real, que fue fácil de romper, logrando al menos en este

⁷ GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. «Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y epistemológicos», *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 1996, 12, p. 235.

ámbito el empoderamiento del alumno. Más difícil fue descosificar la percepción que tenían mis alumnos de la burocracia educativa y, sobre todo, de los funcionarios del Ministerio, percibidos como enemigos o, en el mejor de los casos, como una traba añadida a las ya existentes en su trabajo cotidiano. Curiosamente, en conversaciones informales con algunos funcionarios ministeriales, percibí una paralela alterización en relación a los docentes en ejercicio, traducida en una análoga sensación de aislamiento, de sentir que los esfuerzos de programación y diseño educativo no eran comprendidos y asumidos por los docentes. Expuse la cuestión a mis alumnos, quienes se sorprendieron de compartir con los funcionarios ministeriales la misma experiencia de aislamiento. Reconocieron que no habían mantenido una conversación con los funcionarios ministeriales fuera de los cauces y temáticas formales. Les sugerí –uno de los pocos consejos que me atreví a darles– que tomaran un café o una cerveza con alguno de ellos, que trataran de ponerle rostro y sentimiento a la maquinaria administrativa, de conocer el punto de vista de los compañeros encargados de la planificación educativa, y de transmitirles sus inquietudes más allá de los reportes de resultados académicos o las auditorías institucionales.

Además de este trabajo grupal, el programa exigía la elaboración de un trabajo individual que cada alumno debía enviar a través de una plataforma *on-line* que aún no conocían, lo que añadía aún más incertidumbre a nuestro desempeño. En las directrices del programa se nos sugería encargar a los alumnos la lectura crítica de algún artículo o capítulo de libro de antropología que fuera relevante en relación al programa. Yo opté por una alternativa, la que expongo aquí, buscando –o eso aprecio hoy– dos objetivos principales y uno secundario. El primero de esos objetivos principales era ayudar al alumno a realizar una reflexión crítica sobre su experiencia educativa a lo largo de toda una vida. El segundo, enseñar las posibilidades de un método como el biográfico desde la perspectiva de investigación-acción o, si se prefiere, con un enfoque participativo⁸. En tercer lugar, por qué no reconocerlo, pretendía no añadir una sobrecarga engorrosa a aquellos que no podían ser considerados, a mi juicio, alumnos universitarios ordinarios sino, ante todo, colegas en la docencia.

Estas reflexiones se elaboraron no mucho después de recibir los últimos trabajos individuales, cuyo plazo de entrega quedó fijado por consenso el día de la Batalla de Pichincha, fiesta nacional que se celebra el 24 de mayo. Según recibía los relatos a través de la plataforma, era más consciente de la experiencia docente vivida presencialmente y de la «situación metodológica»⁹ que ofrecía la interacción con los alumnos a través de distintas plataformas *on-line* (aLF, Facebook y el correo electrónico). Hoy, que retomo estas reflexiones en el momento de darles forma final, los alumnos acaban de recibir su diploma de Máster según me transmiten a través de un grupo de Facebook en el que tuvieron la deferencia de incluirme desde el primer día¹⁰.

1. UNA INVESTIGACIÓN INESPERADA

Desde una posición retrospectiva y reflexiva¹¹, valoro muy positivamente la apuesta por esta modalidad de trabajo individual: la elaboración de su propio relato de vida. La decisión tuvo un efecto inesperado para este profesor ya que a la hora de calificar me encontré ante una evidente

⁸ Así lo defiende HUBER, Günter L. «Aprendizaje activo y metodologías educativas», *Revista de Educación*, 2008, n.º extraordinario, p. 59-81.

⁹ Sobre este concepto, véase VELASCO, Honorio; DÍAZ DE RADA, Ángel. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta, 1997, p. 18.

¹⁰ La docencia en Cuenca se impartió en octubre de 2014. La tutorización *on-line* se extendió hasta junio de 2015, fecha en que se entregaron las actas de la convocatoria ordinaria. Una primera versión de mis reflexiones fue presentada en enero de 2016 en el Simposio «Cultura y Memoria de la Educación» celebrado en el Centro Asociado de la UNED de Zamora. El título lo recibieron los alumnos en mayo de 2017.

¹¹ Como bien señalaron Martyn HAMMERSLEY y Paul ATKINSON la reflexividad es condición esencial de la etnografía y ésta forma parte del mundo social y «por tanto, objeto de la propia investigación» (*Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994, p. 253). Para la cuestión de la reflexividad en el caso específico del enfoque biográfico, véanse: SARABIA, Bernabé. «Historias de vida», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 1985, 29,

paradoja: ¿es posible poner nota a la narración en primera persona de la propia vida? Obviamente no, por lo cual todos los alumnos recibieron la misma calificación por esta tarea, la máxima. Para la realización de la tarea los alumnos no tuvieron restricción alguna respecto de la extensión, enfoque o estilo del trabajo. Se admitían manuscritos o ejemplares mecanografiados, pero la entrega tenía que ser obligadamente a través de la plataforma educativa aLF.

Por mi parte, estando aún en Cuenca, los alumnos recibieron dos peticiones concretas: de un lado, tratar de integrar la reflexión grupal que veníamos haciendo en clase en relación al cambio social en Ecuador y, de otro, no dejarse arrastrar por la identificación literal entre trascurso escolar y experiencia educativa. Dicho de otra forma, les pedí de forma expresa que no se ciñeran exclusivamente a la educación institucionalizada, insistiendo en lo interesante de reflexionar sobre su educación no formal, sobre los valores y aprendizajes recibidos en el seno familiar y en otros ámbitos socialización¹². Les pedí, en suma, que no despreciaran en el relato valores, normas y «conocimientos para saber vivir» a los que se ha referido Honorio Velasco¹³.

También dedicamos un par de horas de nuestra apretada agenda para definir metodológicamente el relato de vida desde la perspectiva de la antropología –como si hubiera una única opción– tratando de insistir en que no es propiamente una etnografía –podríamos discutir la pertinencia de las denominadas *autoetnografías* en este sentido– pero que sí puede ser un testimonio de enorme valor antropológico y una poderosa herramienta de formación¹⁴. De forma sintética, las diferencias que se señalaron entre el relato de vida y la investigación etnográfica fueron el objeto (yo/el otro), la dimensión experiencial y científica, el juego de perspectivas emic/etic, el carácter introspectivo de una y el crítico de otro, la dimensión metodológica y el enfoque cultural del proceso etnográfico y, finalmente el diferente carácter aspiracional de ambas, testimonial y teórico, respectivamente.

Por último, no tanto para la elaboración del relato de vida como para que percibieran las posibilidades metodológicas de esta herramienta en su aplicación al medio escolar –particularmente en relación a la gestión de la diferencia– les sugerí algunas lecturas facilitadas a través de la plataforma aLF¹⁵.

2. RELATOS DE VIDA: NARRATIVAS Y EXTRAÑAMIENTO

El conjunto de estos trabajos individuales ha permitido formar un corpus de 118 relatos de vida cruzados¹⁶ –conservados en formato Word y PDF– que, en conjunto, suman un total de 590 páginas. Para la publicación de este trabajo se solicitó a cada alumno el consentimiento

p. 209; y BUECHLER, Hans; BUECHLER, Judith Maria. «El rol de las historias de vida en antropología», *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 1999, 19, p. 249.

¹² SERRA, Carles. «Etnografía escolar, etnografía de la Educación», *Revista de Educación*, 2004, 334, p. 166.

¹³ Conferencia inaugural del Simposio «Cultura y Memoria de la Educación» celebrado en el Centro Asociado de la UNED de Zamora en 2016. Ver texto introductorio del dossier.

¹⁴ Así lo considera GONZÁLEZ MONTEAGUDO, *op. cit.*, p. 234, presentando un granado elenco de autores que apoyan tal consideración.

¹⁵ Dichas lecturas tenían como finalidad que exploraran las posibilidades de aplicar el método en su práctica docente, no ofrecer un modelo literario para su tarea. Las lecturas recomendadas para dicho fin fueron: GIL CANTERO, Fernando. «Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación», *Teoría de la Educación*, 1997, 9, p. 115-136; LÓPEZ PASTOR, Víctor M.; GARCÍA-PEÑUELA, Ana; PÉREZ BRUNICARDI, Darío; LÓPEZ PASTOR, Esther; MONJAS AGUADO, Roberto. «Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de educación física», *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 2004, 4/13, p. 45-57; GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. «Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes», *Encounters on Education*, 2007, 8, p. 85-107; DE ROSA MORENO, Lourdes. «¿Investigamos juntos? Personas con discapacidad, historias de vida y emancipación», *Revista Educación Inclusiva*, 2010, 3/3, p. 11-22; y LÓPEZ DE MATORANA LUNA, Silvia. «Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2010, 14/3, p. 149-164.

¹⁶ Seguimos, en este punto, la taxonomía establecida por PUJADAS MUÑOZ, Joan J. *El método biográfico, el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: C.I.S., 1992, p. 47.

expreso para utilizar un material que había sido concebido para un fin exclusivamente discente y no como material de investigación. Dicha solicitud, concretada en febrero de 2017, incluía por mi parte el compromiso a custodiar la documentación, a no revelar datos que pudieran ser comprometidos y a mantener el anonimato de los autores¹⁷. De los 118 alumnos, 100 dieron su consentimiento expreso y positivo; el resto no se comunicó conmigo en ningún sentido, por lo que no se han utilizado sus relatos. A pesar de que no pocos expresaron no tener problemas con un uso sin restricciones del material a efectos de la investigación descrita, se ha omitido cualquier elemento identificador de los autores citando cada relato en orden a una sencilla clave numérica que garantice el anonimato.

En este punto debo explicar por qué este artículo se titula «la experiencia discente/docente» y no «la experiencia educativa», aunque tenga que adelantar una conclusión: salvo alguna excepción, y a pesar de las sugerencias expresadas, la mayor parte de los contenidos de este centenar largo de relatos de vida tiene un enfoque experiencial exclusivamente escolar, casi podríamos decir que curricular. Me he preguntado si este resultado no es fruto de una deficiente explicación por mi parte sobre el enfoque biográfico en investigación o sobre el carácter del trabajo solicitado. Sin duda esto es posible, pero me inclino en este caso a pensar en la dificultad de desprenderse los autores de los relatos de su autoidentificación con su dedicación profesional. En mi experiencia en España he podido comprobar, particularmente en maestros de educación infantil y primaria, una íntima y poderosa identificación existencial con el ejercicio docente.

La segunda conclusión más o menos sorprendente está en relación con algunos aspectos que no se recogen en los relatos de vida pero que, al contrario, tenían un gran protagonismo en los análisis realizados en clase sobre el cambio social y el medio escolar en Ecuador. Por ejemplo, la emigración exterior, percibida de forma particularmente negativa, como una suerte de fracaso colectivo, con efectos indeseados en la estructura familiar y, particularmente, en el comportamiento de los jóvenes¹⁸. Durante el análisis grupal, entre otras preocupaciones comunes estaban la cuestión de la drogadicción¹⁹ y de la sexualidad, cuestiones que, a pesar de percibirse como amenazas a la práctica docente y a la convivencia escolar, apenas se vislumbran en los relatos de vida. Sin embargo, otro de los aspectos centrales en los análisis macro grupales, el de los cambios institucionales en el ámbito educativo ecuatoriano, éste sí tenía una presencia constante en los relatos.

No creo que exista una intención deliberada de ocultar o destacar uno u otro aspecto; el efecto posiblemente se deba al medio escogido, el relato de vida, o mejor a la perspectiva personal, experiencial del yo, que ésta plantea. Por el contrario, entre los temas recurrentes que sí aparecen en los relatos, no me sorprendió encontrar algunos como las migraciones interiores del medio rural a la ciudad²⁰, la emigración exterior legal²¹ o ilegal²², y lo que eso implicó a las familias del autorretratado, las dificultades culminadas en el éxito escolar de todos los protagonistas, y un tema si no universal, sí bastante común, como el de la infancia como un lugar de añoranza y pérdida²³.

¹⁷ En esto me he guiado por las *Orientaciones deontológicas para la práctica de la antropología profesional* consensuadas por la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español (F.A.A.E.E.) en 2014 (<https://faaeantropologia.com/acerca-de/orientaciones-deontologicas/>).

¹⁸ Algunos de los aspectos revelados en el aula y en los relatos se confirman en HERRERA, Gioconda; CARRILLO, María Cristina; TORRES, Alicia (eds.). *La migración ecuatoriana: transnacionalismo, redes e identidades*. Quito: FLACSO Ecuador, 2005; y PEDONE, Claudia. «Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva transatlántica», *Athenea Digital*, 2006, 10, p. 154-171.

¹⁹ «Los problemas de los estudiantes son mayores, la mayoría poseen problemas de drogas, alcoholismo, vienen de hogares destruidos lo cual repercute en sus estudios» (relato 027).

²⁰ «pero los habitantes de ese lugar emigran a las grandes ciudades, y prácticamente la parroquia de U[...] solo se queden los ancianos y niños». (relato 049). Para el tema específico que nos ocupa en relación a la docencia en el medio rural, véase, SOTO ARANGO, Diana Elvira. «La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1980», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 2011, 14/18, p. 211-242.

²¹ A España o a Inglaterra (relatos 029 y 045).

²² Relato 039, en este caso a los EE.UU.

²³ «Intentar escribir sobre uno mismo... cuando el alma está marcada por el dolor tan grande por la muerte reciente de mi Mamita, es una tarea harto difícil; recuerdos y añoranzas irrumpen la mente, una niñez de la que muy poco recuerdo, tal vez, influida por la muerte de mi Papito cuando apenas tenía 3 años, 7 meses, acontecimientos que

En relación a lo anterior, lo revelado y lo no revelado, lo que une a ambos es sin duda el marcado subjetivismo de estos relatos, conclusión obvia por otro lado. Sin ánimo de ser sistemático, de entre los temas objetivados, querría destacar algunos recurrentes que me han resultado especialmente significativos.

Uno de esos temas es el de los modelos y transmisión de valores sociales. En este *corpus* hay dos fuentes: los modelos familiares y los modelos docentes, y como decía, en los relatos están más presentes los segundos. Los datos referidos a la familia son pasados casi de forma obligada y sintética, aunque con alusiones a ciertos valores «tradicionales» aprendidos en el seno familiar de definición algo difusa²⁴. En algunos casos, está claro el interés por ocultar una mala relación familiar²⁵, pero su falta de peso relativa en la narración creo que obedece al condicionamiento del trabajo no solo por mi parte, sino también por el enfoque del yo-docente del protagonista. Incluso en muchos casos en los que los modelos familiares son positivos y han influido decisivamente en los protagonistas, esto se debe a la presencia en la familia de docentes, como en el caso del relato 003: «Es decir, en mi familia, por vocación, más que por tradición, estamos de una u otra manera, vinculados a la educación»²⁶.

Hay un recurrente recuerdo, por lo menos en un tercio de los relatos, a aquel docente de referencia, aquel que en un momento de la vida marca el interés o, en los términos que muchos autores se expresan, la *vocación docente*. Una *vocación* que se sintetiza en este testimonio del autor del relato 022: «algunos de mis profesores que dejaron una huella marcada en mi vida». Se identifica a maestros concretos que marcaron positivamente el transcurso escolar de los autores, generalmente en alusión al carácter empático de los mismos²⁷, a la positiva influencia en términos vocacionales²⁸ o al éxito académico²⁹. Sin embargo, son dos los fenómenos más señeros en relación a lo anterior: el primero, la idealización de los modelos docentes positivos en lo que el relato 014 denomina «un Buen Maestro»³⁰; el otro, la reconstrucción de la experiencia como alumno en términos docentes, es decir, la recomposición de la memoria proyectada hacia el presente por los autores de varios relatos. La actividad de los profesores del pasado se lee en términos de ejemplaridad³¹, compromiso³², exigencia y responsabilidad³³ con los que se identifica a los «buenos docentes»³⁴. Esos referentes coinciden exactamente con la autoimagen aspiracional que implícita o explícitamente se destila en la redacción de estos relatos: «la labor de un profesor no solo representa compartir el conocimiento, sino también dar ejemplo de honestidad, valor, respeto y lealtad, espero dar siempre lo mejor a mis estudiantes»³⁵.

forjan el espíritu humano y lo enfrenta con emociones fuertes que condicionan muchas de nuestras acciones». (relato 075). Sobre esta cuestión, en relación a los relatos de vida de los emigrantes y descendientes de emigrantes castellanos y leoneses en América, véase DACOSTA, Arsenio; BLANCO, Juan Andrés. «La construcción de una memoria común», en *III Premio Memoria de la Emigración Castellana y Leonesa*. Zamora: Junta de Castilla y León y otros editores, 2012, p. 15.

²⁴ «A pesar de ser humildes, nos enseñaban buenos modales (valores)» (relato 002); «costumbres, normas, reglas, valores etc., eran tan marcados en el tradicionalismo con un místico respeto a los padres que jamás podíamos alzar la mirada así ellos estarían equivocados de manera especial mi padre fue demasiado fuerte de carácter [...]» (relato 009).

²⁵ En algún relato, el tiempo parece haber suavizado el juicio sobre el progenitor: «mi padre un hombre trabajador, de profesión carpintero, claro con errores como todos, bueno grandes errores, machista, autoritario y con vicios (cigarillo y alcohol), pero bueno a pesar de sus defectos, un hombre responsable en cuanto a la alimentación vestimenta y estudio de nosotros» (relato 069).

²⁶ Ascendientes docentes en los relatos 005, 006, 008, 018, 037 y muchos más.

²⁷ Relatos 018, 038 y 049, entre otros.

²⁸ «[...] escuela particular religiosa, ahí el director de la misma, nos enseñaba el amor de enseñar, ser solidario con el prójimo y que entendamos el valor de aprender para así educar a lo que necesita, considero que este fue un factor preponderante para mi vocación de docente». (relato 037).

²⁹ «Tuve una profesora los tres primeros años de secundaria y un profesor los 3 últimos años, sus enseñanzas me sirvieron para enfrentar la vida universitaria con éxito». (relato 039).

³⁰ El énfasis que proporcionan el entrecorillado y las mayúsculas son del original.

³¹ Relato 051 o 065. Como en las referencias que siguen, hay numerosísimos casos dentro de la colección de relatos, así que reduzco las referencias.

³² Relato 014 o 091.

³³ Relato 050 o 075.

³⁴ Relato 002.

³⁵ Relato 088.

Obviamente, no todos son modelos positivos. Se critican –y mucho– los métodos memorísticos de enseñanza³⁶, la relación alumno-profesor basada en la disciplina, y por descontado, los castigos físicos y sobre todo psicológicos sufridos a manos de sus profesores por los protagonistas durante su transcurso escolar. Aun así, en algunos relatos se percibe una suerte de añoranza en relación a un mundo –ya pretérito– definido por valores que dominaban esa relación o la de los niños y adolescentes con sus padres. Una añoranza que también se refiere a la práctica docente, un tiempo donde el profesor era respetado socialmente frente a la actualidad donde y, cito literalmente un párrafo del relato 043: «en mi país aún ser docente es lo último en profesiones, esperemos que el gobierno consiga cambiar esto».

Otro tema común en la experiencia vital de la mayor parte de los narradores es el del maltrato escolar, incluyendo en él los castigos proporcionados por los profesores³⁷, el bullying³⁸ y, también, la falta de respuestas del sistema educativo pretérito a los problemas de adaptación o aprendizaje del alumno³⁹. La escuela aparece así como un entorno duro, inflexible en palabras de la autora del relato 006: «La inflexibilidad de la escuela me sometía a constantes temores y fobias». Se sintetiza ese pasado, que podemos localizar en torno a las décadas de 1970 y 1980, en una frase repetida en varios testimonios; «*la letra con sangre entra*»⁴⁰.

Un sistema escolar que, en aquel tiempo, era incapaz de gestionar las diferencias individuales, sociales, étnicas o culturales. Curiosamente, no existen apenas referencias a manifestaciones expresas a problemas étnicos, aunque están latentes⁴¹. De hecho, una de las pocas referencias al respecto –e inesperada para mí– la expresa la autora del relato 001 cuando escribe: «me sentí diferente y excluida de los demás niños por ser rubia y de ojos claros, exclusión que duró durante la niñez». No obstante, la cuestión –como decía– está latente, como en el relato 066 en el que, bajo el maltrato docente, la narradora desvela un abierto racismo. Más habitual, dentro de las remembranzas de la infancia, está la cuestión de la segregación de niños y niñas en la escuela, que se identifica abiertamente con «el racismo o el machismo» en el relato 026⁴².

Más comunes son las referencias al tratamiento diferencial por razón del origen social. En los relatos ese clasismo se daba en las escuelas religiosas, pero también en las civiles o *fiscales*, como se denominan en Ecuador, tal y como narra el autor del relato 024, hoy profesor de secundaria del área de Ciencias: «Aquí la mayoría de los docentes eran muy segregacionistas ya que por ser campesino, casi no me tomaban en cuenta»⁴³. Por ello me resulta significativo que, tanto en relación al pasado como al presente de los autores de estos relatos, se identifique el respeto como principal valor docente e,

³⁶ Relatos 004, 011, 031, 032 y 035, por ejemplo.

³⁷ Relatos 007, 022, 069 y 089. En no pocas ocasiones los castigos son infringidos por los padres tras el reporte del profesor, caso narrado, por ejemplo, en el relato 012: «Mi vida y la de mis hermanos fueron muy sufridas porque nuestra madre nos daba una latigueda por trimestre, según ella que los profesores le decían que no nos sabíamos las tablas».

³⁸ «pero cuando salía al patio las cosas cambiaban pues en el recreo tenía que lidiar con niños mayores a mí uno y dos años, quienes a veces me quitaban los alimentos o teníamos que darles como “boleto” para poder usar los juegos, fue así como aprendí que en las escuelas los más fuertes mandan». (relato 018). En términos análogos, relatos 039 o 100.

³⁹ «En esta etapa primaria tuve muchos problemas de aprendizaje, los cuales mis maestras no pudieron ayudarme a superar, ya en ese tiempo la educación era la tradicional y me tildaron de “ociosa”, me hicieron a lado, por lo que crecí con un cierto resentimiento hacia los profesores». (relato 043).

⁴⁰ Relatos 004, 006, 008, 018, 024, 031, 044, 071, 075, 087.

⁴¹ Una profesora confiesa los errores pasados cometidos por su inexperiencia: «siendo tan joven, tuve problemas con los estudiantes indígenas porque en ese tiempo no sabía de interculturalidad [...], todo lo sabía por cultura general pero nada de aplicar a la práctica y sin querer era egocéntrica [sic], hasta que un día la comunidad me llamó la atención, luego reflexione y cambie de actitud y mi docencia cambió» (relato 009). Sobre los esfuerzos –y fracasos– en Ecuador en relación a la interculturalidad, compárese el panorama que ofrecía Catherine WALSH hace casi 20 años («La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa», *ProcesoS. Revista Ecuatoriana de Historia*, 1998, 12, p. 119-128) con el reciente análisis de Marta RODRÍGUEZ CRUZ («¿Interculturalidad para todos? Políticas Públicas y prácticas educativas en Ecuador», *Perifèria. Revista de recerca i formació en antropologia*, 2015, 20/1, p. 110-148).

⁴² También ofrecen indicios de ello los relatos 009 y 074.

⁴³ En términos muy similares, relatos 009, 010 o 027.

incluso, se vincule al éxito académico⁴⁴. No en vano, el concepto de respeto –como recuerdo, práctica o aspiración– está expresamente formulado en más de un tercio de los relatos.

Uno de los temas recurrentes es el de los cambios de paradigma educativo o, si se prefiere, el de los desafíos de la reforma escolar en la que está actualmente inmersa Ecuador. Es un tema amplísimo que materialmente suele ocupar la reflexión final de muchas de los relatos de vida recopilados. Se critica, por ejemplo, la distancia entre la teoría pedagógica y la práctica docente, lastrada tanto por razones de contexto, institucionales, así como de resistencia al cambio por parte de algunos profesores⁴⁵. En algunos relatos las críticas son mucho más específicas, por ejemplo, la importación de modelos docentes de otros países⁴⁶, la masificación en las aulas⁴⁷, las dificultades para educar reflexiva y críticamente (a pesar de que formalmente haya un cambio de paradigma educativo)⁴⁸, las trabas burocráticas (e incluso la corrupción⁴⁹) y, sobre todo, la falta de respeto actual hacia el profesor algo se confronta con las experiencias narradas de su propio pasado. Por ejemplo, los padres, colaboradores acrílicos con el docente en el pasado, se perciben actualmente como una fuente de conflicto, amenaza e intimidación, algo que se expresa abiertamente en algún relato pero que, sobre todo, fue objeto de análisis recurrente durante alguna de las sesiones dedicadas al trabajo en grupo durante mi estancia en Cuenca. Dejaré de lado esta cuestión ahora, dado que carezco de información para profundizar en ello. No obstante, no quisiera restarle valor cuando, en las narraciones y en la interacción formal e informal con los docentes ecuatorianos, esta cuestión se planteaba como central. Dos imágenes, facilitadas por sendos alumnos del Máster, pueden ejemplificar las posiciones extremas –que no por ello antagónicas– en relación a la autovaloración del docente ecuatoriano. Para la primera, presento un dibujo de una veterana profesora de secundaria que representa al docente de su país como un gato metido en un saco. La sensación de asfixia que transmite se contrapone con otra imagen que, en un e-mail, me transmitió un compañero suyo, igualmente veterano, con el siguiente mensaje: «[en nuestra escuela] existen muchas limitaciones pero estudiantes y maestros somos felices».



⁴⁴ «La relación entre compañeros y profesores fue muy buena, se basaba en el respeto y la consideración mutua. Mi desempeño académico fue bueno al igual que el de mis hermanas». (relato 021).

⁴⁵ «La educación ha evolucionado de una pedagogía verticalista (Pedagogía Bancaria de Paulo Freire) a una Pedagogía Liberadora donde el docente y el discente aprenden juntos en colaboración, donde el docente es el orientador, guía aplicando estrategias adecuadas para que el estudiante adquiera aprendizajes significativos, si bien es cierto todavía falta mucho que hacer y que cambiar especialmente nuestras mentalidades de maestros tradicionalistas, pero estamos ya en el camino y la capacitación a través de esta maestría estoy segura que dará muchos frutos en bien de la educación de nuestro país». (relato 050).

⁴⁶ «Durante mi labor docente la enseñanza-aprendizaje se regía a lo implantado por el Ministerio de Educación que ese entonces se llamó al programa educativo “Reforma Curricular Consensuada”, que no era más que otra reforma caduca que ya fue implementada en otros países y que no se obtuvieron resultados positivos» (relato 50; en términos similares, relato 029).

⁴⁷ Relato 067.

⁴⁸ «La sociedad ha ido acostumbrándose a estas reformas en la educación las mismas que han sido muy difíciles que vayan acoplándose ya que es difícil tanto para los estudiantes como para ellos aceptar que ahora el estudiante es el principal protagonista de su aprendizaje y que el profesor solamente es el facilitador en la construcción de su conocimiento, la educación hoy en día es vivencial y le sirve al estudiante para pueda resolver los problemas de la vida diaria, nos ayuda a formar ciudadanos reflexivos, críticos y llenos de valores que sean útiles en la sociedad». (relato 019).

⁴⁹ Relato 033.

3. CONCLUSIONES

Para terminar quisiera recapitular acerca de algunas ideas, provisionales y quizá desordenadas, en relación a esta experiencia discente-docente de los profesores ecuatorianos reflejadas en sus relatos de vida.

En primer lugar, podríamos hablar de un cierto sesgo de género, es decir, la forma de elaborar o recuperar la biografía de los alumnos del Máster sufre la codificación de su artefacto literario, escrito con una única voz y con carácter retrospectivo. En segundo, el marcado subjetivismo de estos relatos, algo consustancial a cualquier género memorialístico, sea oral o escrito. A pesar de ese subjetivismo⁵⁰, las narraciones se articulan en relación al hecho curricular, a la organización de la vida en relación a los niveles educativos superados. En tercer lugar, la *escuela* –incluyendo bajo esta etiqueta también el instituto o la universidad– está en el centro de los relatos, como elemento central del proceso educativo. Todos los relatos, sin excepción, están focalizados a la experiencia escolar. A modo de resumen, el título «Mi lugar en los pupitres» del relato 018 es suficientemente expresivo.

En cuarto lugar, e independientemente de la calidad literaria de las narraciones –cuestión irrelevante para nuestro análisis– los relatos son sumamente valiosos en relación a los distintos contextos sobre los que se articulan. Como ha defendido recientemente José Ignacio Monteagudo Robledo⁵¹, las escrituras personales se ven sometidas a distintos contextos. Uno básico es el contexto personal, con su dialéctica de revelaciones y ocultaciones en relación a la propia vida. Otro de estos contextos es el situacional, con toda la influencia que ejercieron sobre la escritura de los relatos los requerimientos académicos del Máster. Finalmente, cabe destacar el contexto institucional⁵², la *escuela* en un sentido amplio del término, como institución clave en la construcción de prácticas y símbolos estatales⁵³. Una escuela marcada aquí por el cambio social y por las reformas del sistema educativo de Ecuador, pero sobre todo por la activación de la memoria ejecutada en el marco institucional y de sociabilidad –presencial y virtual– del propio Máster. En este sentido, el hecho de que estos relatos surgieran de una tarea escolar creo, siguiendo a González Monteagudo, que no les resta valor⁵⁴.

En quinto lugar, se desvela la naturaleza negociada de la experiencia educativa, actual fenómeno que creo universal en sistemas de educación pública estatal. Podríamos hablar de la sumisión

⁵⁰ Quizá debiéramos hablar de «juego de intersubjetividades» como hacen SANZ HERNÁNDEZ y, en términos no muy diferentes, GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. «Las historias de vida», p. 231). Algunas autoras, como Carmen ASCANIO, defienden incluso que esta subjetividad debe ser tratada no como obstáculo sino «como fuente de conocimiento» («Biografía etnográfica». En Ángel AGUIRRE Baztán, ed. *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Boixareu Universitaria, 1995, p. 214). A pesar de ello, deben ser destacadas las prevenciones metodológicas de Pierre Bourdieu acerca de lo que tan brillantemente denominó «la ilusión biográfica» (BOURDIEU Pierre. «L'illusion biographique», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1986, 62-63, p. 69-72). Desde una perspectiva constructivista, y parafraseando a Franco FERRAROTTI (*Storia e storie di vita*. Roma-Bari: Laterza, 1981; citado por GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. «Las historias de vida», p. 227) podríamos hablar de un «juego de mediaciones» del individuo en relación a la reconstrucción que hace él mismo de su propio transcurso vital, de las relaciones sociales vividas en el pasado y que condicionan el relato en el presente, y finalmente, de dicho individuo con el investigador.

⁵¹ *Antropología y lenguaje en la correspondencia familiar: el contexto discursivo en las cartas de Antonia de Frutos García (1967-1986)*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, 2015, en especial, p. 83 ss. Disponible en: <https://gredos.usal.es>

⁵² «No puede entenderse adecuadamente la vida de un individuo sin referencias a las instituciones dentro de las cuales se desarrolla su biografía». (MILLS, Charles Wright. *La imaginación sociológica*, México: F.C.E., 1961, p. 174).

⁵³ La construcción de la idea de estado-nación a través de la *escuela*, una «institución total» en términos de Goffman o «institución disciplinante» en los de Foucault, es un lugar común en la literatura científica (GOFFMAN, Erving. *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Nueva York: Doubleday, 1961, p. 321 ss.; y FOUCAULT, Michel. *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*. París: Gallimard, 1975, respectivamente). Para el caso español, véase: POZO, María del Mar del. «Hanging Spain on the walls: Images and building of national identity from the schools (1875-1975)», en Flocel SABATÉ, ed. *Conditioned Identities. Wished-for and Unwished-for Identities*. Berna: Peter Lang, 2015, p. 175-202.

⁵⁴ GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. «Las historias de vida», p. 231. Este autor alude específicamente a las colecciones de relatos o historias de vida obtenidas en el marco de un concurso o convocatoria pública.

del discente al docente en el pasado que se confronta con una relación actualmente definida por lo contrario, una suerte de sumisión del docente al discente (y a su medio social, pero también el entorno institucional), que en el mejor de los casos es percibida en términos de negociación. Una negociación mal objetivada en relación al pasado, ya que al mismo tiempo se añora la autoridad social de un modelo de docente que, al mismo tiempo, se rechaza en relación a una metodología y práctica obsoletas. Además, de forma sutil, se instala la idea de que esa negociación entre docentes y discentes⁵⁵ tiene que articularse hoy en torno al respeto y la empatía⁵⁶, al menos en un plano teórico. Estudios similares realizados en Guinea Ecuatorial revelan una misma tensión y una misma centralidad del maestro como figura moral en contextos de cambio social⁵⁷.

El conjunto de las narrativas analizadas –y posiblemente también mi propia observación– presenta límites evidentes a la hora de plasmar las diferencias individuales de la percepción y práctica de cada uno de los autores sobre su propia vida. Las condiciones de la producción de la información en este caso, junto con las prácticas de identificación señaladas, condicionan poderosamente la naturaleza de los resultados, siendo claramente limitados en relación a la diversidad de las acciones sociales que se esconden bajo cada uno de los relatos⁵⁸. Por sí solo el análisis narrativo no permite configurar una etnografía, y en ningún momento he pretendido suplantarla.

Hecha la precisión anterior, desde una perspectiva metodológica los relatos de vida –y más cuando se suma una colección significativa como es el caso– permiten conocer una realidad social a través de la mirada de uno de los agentes de cultura (perspectiva *emic*), posición que ofrece, en principio, un no calculado extrañamiento⁵⁹. Además, nos facilitan el análisis de cómo ese agente se interpreta discursivamente a sí mismo en términos históricos y contextuales. Y, por descontado, nos permite percibir cómo el sujeto modula su propia realidad en el presente y en el pasado en términos de identificación, lo que en última instancia convierte la escritura del relato de vida en una práctica identitaria.

Desde esa perspectiva, pero también desde la meramente docente y experiencial, estos relatos de vida permiten desvelar el valor sociológico, psicológico e histórico del relato personal, es decir, revelar cómo nos construimos –y nos construyen– socialmente. Los relatos aportan, en este caso, una documentación valiosa sobre la evolución del proceso⁶⁰ educativo en Ecuador y nos hacen reflexionar, en un plano mayor, sobre la relación entre educación informal y educación escolar. Por último, este análisis nos acerca a los actores sociales, humanizando y reivindicando a los docentes, algo urgente tanto en Ecuador como en España.

⁵⁵ «Claro que eso no implica obsequiar notas, ni llegar a la mediocridad; pero sí se puede negociar mediante el diálogo con nuestros discentes para llegar a un acuerdo mutuo» (relato 005)

⁵⁶ «En todas estas etapas educativas: primaria, secundaria y la universitaria predominaba el memorismo y el maltrato, sobre todo psicológico, como método de educación e instrucción que los docentes implementaban para ganarse el respeto en el aula, lo que provocó que durante los primeros años como docente novato practique ese modelo de enseñanza; sin embargo, como bien se dice “la experiencia no es un accidente” y fue ésta junto al acervo pedagógico que he ido adquiriendo gracias a los diferentes cursos de mejoramiento y perfeccionamiento profesional a los que he asistido, los que me ayudaron a lograr una relación más empática con mis estudiantes». (relato 024).

⁵⁷ SOTO ARANGO, Diana E. *et alii*. «Formación de docentes en Guinea Ecuatorial. Historias de vida de maestras en prospectiva al 2020», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 2016, 18/27, p. 67-94. En esta investigación participa la Dra. Adielá Ruiz Cabezas, una de nuestras compañeras de experiencia docente en Cuenca, Ecuador.

⁵⁸ VELASCO y DÍAZ DE RADA, *La lógica de la investigación etnográfica*, p. 216, nota 1.

⁵⁹ Sobre el extrañamiento, véase VELASCO y DÍAZ DE RADA, *La lógica de la investigación etnográfica*, p. 147 ss.

⁶⁰ «Por su propia naturaleza, las historias de vida conducen al análisis procesual». (BUECHLER y BUECHLER, «El rol de las historias de vida en antropología», p. 255).

61 tesis sobre sociología de la educación de Pierre Bourdieu. Coda: la enseñanza de las humanidades, o por una sociología clínica de la educación¹

61 theses on the sociology of education of Pierre Bourdieu.
Coda: the teaching of the humanities, or in favor
of a clinical sociology of education

Manuel GONZÁLEZ DE ÁVILA
Universidad de Salamanca

RESUMEN

Este texto resume las principales tesis de sociología de la educación contenidas en la obra de Pierre Bourdieu, las articula entre sí y las hace converger hacia una descripción de las debilidades, pero también de las posibilidades, de la enseñanza de las humanidades. Aunque situándolas sucintamente en su contexto histórico, social, económico y político, la Francia de los años 60 del siglo XX y hasta su entrada en el XXI, el punto de vista desde el que aquí son consideradas dichas tesis es predominantemente antropológico, generalizador.

PALABRAS CLAVE: educación; arbitrariedad cultural; violencia simbólica; conformismo; reproducción social; cambio social; humanidades.

ABSTRACT

This paper summarizes the main theses of sociology of education contained in the work of Pierre Bourdieu, articulates them and does them converge towards a description of the weaknesses, but also of the possibilities of teaching humanities. Although placing them briefly in their historical, social, economic and political context, France in the sixties of the twentieth century and until its entry into the twenty-first, they are considered from a predominantly anthropological, generalizing point of view.

KEY WORDS: education; cultural arbitrariness; symbolic violence; conformism; social reproduction; social change; humanities.

Recibido: 30/06/2017
Revisado: 04/08/2017
Aceptado: 30/09/2017

0. INTRODUCCIÓN

El objeto de esta sociología de la educación es el sistema de enseñanza francés anterior a la ola neoliberal, un sistema estatal, centralizado, homogéneo y de vocación republicana.

Las tesis que siguen deben considerarse en tanto constructos sociológicos, diversamente relacionados con la experiencia concreta de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, institutos y universidades franceses.

¹ Este texto se inscribe dentro del proyecto *Inscripciones literarias de la ciencia. Lenguaje, ciencia y epistemología* (FFI2014-53165-P), Programa Estatal de Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento.

Dicho esto, se las ha considerado fundamentalmente desde una perspectiva antropológica y formulado así en su más amplia generalidad posible, con el objeto de que destaquen en ellas su alcance teórico, su poder heurístico y su capacidad para servir como patrón relacional y comparativo.

Las tesis recopiladas responden además a momentos diferentes del trabajo sociológico de Pierre Bourdieu sobre la educación, un trabajo que se extiende a lo largo de cuatro décadas. Las últimas de entre ellas se ocupan específicamente de las humanidades, y tienen que ver con nuestro presente cercano y con los debates en curso sobre el modo de organizar racionalmente tales estudios, condición de posibilidad de la defensa de su necesidad y de su utilidad sociales.

Aunque todas las tesis de este compendio se encuentran estrechamente entrelazadas, las hemos agrupado bajo siete epígrafes para orientar su lectura.

Al final del artículo se encontrará una bibliografía que, a falta de ser exhaustiva –los análisis de la educación y del sistema de enseñanza, fundamentales para una sociología general, se hallan presentes en casi todas las obras del autor–, referencia las principales monografías y artículos de Pierre Bourdieu sobre este asunto.

1. ENSEÑANZA, ARBITRARIEDAD CULTURAL Y VIOLENCIA SIMBÓLICA

1.1. La enseñanza está estrechamente relacionada con las relaciones entre las clases sociales.

1.2. Las relaciones entre las clases se basan, entre otras cosas, en la violencia simbólica, parte de una teoría general de la violencia. La violencia simbólica consiste en la imposición de determinadas relaciones de sentido (significaciones) como legítimas, y en el disimulo de las relaciones de fuerza (de las luchas y los conflictos) que se hallan en el fundamento de las relaciones de sentido.

1.3. Toda acción pedagógica es violencia simbólica, y por tanto violencia social, porque es la imposición por un poder arbitrario de una cultura arbitraria, que expresa los intereses (materiales y simbólicos) de los grupos y clases dominantes.

1.4. Toda acción pedagógica es violencia simbólica porque esa cultura arbitraria es la de una clase o clases dominantes, y excluye otras culturas posibles, de otros grupos y clases. En otras palabras, toda educación es etnocéntrica.

1.5. La cultura que se enseña nunca es necesaria, física o metafísicamente, pues no dispone de legitimación absoluta: no hay instancia de legitimación de la legitimidad cultural.

1.6. La cultura que se enseña resulta, en cambio, sociológicamente necesaria: debe su existencia a las condiciones sociales de las que es producto.

1.7. El sistema de enseñanza tiene como misión la reproducción cultural, y la reproducción cultural tiene como función la reproducción social, entendida como la reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases y los grupos sociales.

1.8. Porque el sistema de enseñanza reproduce la cultura legítima, y porque la cultura legítima a su vez tiende a reproducir la estructura social, el sistema de enseñanza es una apuesta vital para toda sociedad, que se somete a sí misma a una permanente reforma educativa, y a un incesante debate sobre la permanente reforma educativa.

1.9. Es imposible separar la enseñanza de la violencia: una enseñanza sin violencia es un falso mito idealista, ya que el sistema de enseñanza detenta el monopolio de la violencia simbólica legítima.

1.10. La acción del sistema de enseñanza implica necesariamente la autoridad pedagógica (el poder simbólico de los docentes) y la autonomía de la instancia encargada de ejercerla (la independencia relativa e ideal del sistema de enseñanza respecto del resto de los campos sociales, y en primer lugar del político, del económico, del religioso, etc.).

1.11. Solo gracias a la autoridad pedagógica y a la autonomía de la instancia encargada de ejercerla es posible ocultar las relaciones de fuerza que subyacen en el sistema de enseñanza, y legitimar la violencia pedagógica que se ejerce en él.

1.12. Solo gracias a la autoridad pedagógica y a la autonomía de la instancia encargada de ejercerla puede producirse la difusión de una ideología dominante de la cultura legítima como única cultura auténtica, esto es como cultura universal.

2. EL TRABAJO PEDAGÓGICO

2.1. El trabajo pedagógico inculca un *habitus* secundario sobre el *habitus* primario, de clase o de grupo, que todo sujeto posee –o más bien por el que es poseído–.

2.2. El *habitus* se define como un conjunto de modos sociales de ser y de hacer; el *habitus* contiene los principios a través de los cuales el sujeto percibe y evalúa el mundo social en el que actúa; el *habitus* vendría a ser la gramática de sus prácticas.

2.3. La educación, que propende a implantar un *habitus* específico en los alumnos, constituye así una genealogía empírica de la conciencia.

2.4. El *habitus* secundario inculcado por la pedagogía se caracteriza por ser durable (se mantiene toda la vida, aun con modificaciones parciales), transponible (se manifiesta en múltiples ámbitos diferentes: en el trabajo, el ocio, la alimentación, la cultura, la indumentaria, etc.) y exhaustivo (reproduce lo más completamente posible, en las prácticas que engendra, los principios de la arbitrariedad cultural de un grupo o de una clase).

2.5. El *habitus* es así el factor de «coherencia» interna y externa del sujeto, y de su integración en la clase o en el grupo.

2.6. Los *habitus* están más o menos cercanos, según la clase o el grupo al que se pertenece, a la arbitrariedad cultural enseñada, lo cual facilita o dificulta el aprendizaje de esa arbitrariedad cultural.

2.7. El trabajo pedagógico transmite sobre todo, más que el saber práctico sobre las cosas, el dominio lógico y simbólico de las operaciones abstractas, y en particular el lenguaje culto y la relación del sujeto con el lenguaje culto.

2.8. La cultura y el lenguaje culto son un monopolio de clase, aun cuando parezcan universales; tal monopolio nace de una relación de familiaridad con la cultura legítima.

2.9. El monopolio de clase sobre la cultura y el lenguaje cultivado es denegado y ocultado socialmente mediante estrategias como la de la «mitificación del don natural» (según la cual habría gentes congénitamente capacitadas para la cultura, y otras incapacitadas), la del «racismo de la inteligencia» (que segrega a los estudiantes distribuyéndolos en «disciplinas para listos» y en «disciplinas para tontos»), y la de la «ideología del mérito personal» (cuando el mérito suele estar asociado al carácter permanente y acumulativo de las ventajas de partida de las que disfrutaban los alumnos de las clases privilegiadas).

2.10. Entre las variables que condicionan la selección y el éxito escolar se encuentran:

2.10.1. El origen social, que determina las elecciones de carrera (escoger ciencias o letras, estudios teóricos o técnicos etc.).

2.10.2. El capital lingüístico y cultural heredado, que además lleva incorporado el saber necesario para su explotación y rentabilización en el mercado académico.

2.10.3. El *ethos* de clase, que orienta la evaluación de los conocimientos del alumno al evaluarse favorable o desfavorablemente su apariencia, sus maneras, sus actitudes corporales, sus modos de vestir, etc.

2.11. En consecuencia, el sistema de enseñanza tiende a consolidar las desigualdades de nivel social constituyéndolas en desigualdades de nivel escolar. Y sin embargo, la mayoría de las teorías de la educación practican la «indiferencia a las diferencias de clase»; incluso lo hacen aquellas teorías aparentemente más críticas que impugnan globalmente la «represión» o la «frustración» provocadas por el sistema de enseñanza.

2.12. En realidad, el sistema de enseñanza es intrínsecamente ambivalente, porque oscila entre sus ideales universales y la consagración de la desigualdad social: trata de proporcionar la misma educación para todos y en las mismas condiciones, pero ratifica el privilegio y lo arbitrario.

3. EL SISTEMA DE ENSEÑANZA Y LA REPRODUCCIÓN DEL ORDEN SOCIAL

3.1. El sistema de enseñanza es el principal instrumento para la construcción de la realidad social y de la visión que de ella se tiene. El sistema de enseñanza fabrica:

3.1.1. El poder simbólico, al imponer los criterios de reconocimiento del valor cultural y estético.

3.1.2. Las distintas *illusios* (ilusiones) que alimentan el poder simbólico, al fomentar la adhesión del alumnado a la propia enseñanza y, más allá de ella, al arte, a la literatura, etc.

3.1.3. Los consumidores conformes con la ortodoxia cultural, los sujetos ilusionados con el arte, la literatura, etc., y convencidos del poder simbólico de estos (y de su capacidad para participar en él).

3.2. El sistema de enseñanza elabora la sociodicea del mundo social, esto es su justificación y legitimación globales, casi teológicas, basadas en el saber teórico y en la habilidad retórica.

4. ENSEÑANZA, CONFORMISMO E INCONFORMISMO, POLÍTICOS Y EPISTEMOLÓGICOS

4.1. A través de la sumisión a las disciplinas escolares y a las jerarquías culturales, el sistema de enseñanza infunde la disposición al respeto de las convenciones y de las jerarquías sociales: en otros términos, el conformismo político.

4.2. A través de prácticas textualistas, formalistas y retóricas como modos de relación con la cultura, el sistema de enseñanza impone el escolasticismo, es decir el conformismo epistemológico.

4.3. El inconformismo ante el sistema de enseñanza se halla siempre en posición de debilidad. Suele darse entre los estudiantes escasa resistencia contra la arbitrariedad, pues prima el fatalismo, la resignación y la interiorización de las sanciones escolares como adelantos de la subordinación y de la dominación futuras a las que la mayoría de aquellos estarán sometidos.

4.4. Tampoco abunda una resistencia entre el profesorado que supere la mera declaración verbal de intenciones reformadoras. Superarla exigiría practicar una crítica ilustrada de la propia crítica ilustrada de la institución escolar, hacer un ejercicio de autorreflexividad que trascendiera el mero voluntarismo moral o la simple política de buenas intenciones pedagógicas, tan fáciles de asumir como poco eficaces. En este punto la sociología podría ser de utilidad.

5. LA CRÍTICA SOCIOLÓGICA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

5.1. La utilidad crítica de la sociología, en punto a la transformación de la enseñanza, procede de que la investigación sociológica lleva a cabo una negación de la denegación social de los vínculos entre enseñanza y clases sociales. Por ello mismo, la investigación sociológica produce un efecto a la vez de «trivialidad» (porque todo el mundo sabe que el éxito o el fracaso en las instituciones de enseñanza está en buena medida condicionado por el origen social de los alumnos) y de «sacrilegio» (porque es un conocimiento que se reprime o se silencia para garantizar las apariencias de neutralidad y de objetividad del sistema de enseñanza).

5.2. La sociología de la educación debe ayudar a contrarrestar este doble efecto de trivialidad y de sacrilegio provocado por lo que enuncia, para conseguir que se objetiven y se conozcan las desigualdades sociales de los alumnos ante el sistema de enseñanza y ante la cultura transmitida por el sistema de enseñanza.

5.3. Con todo, la sociología sostiene que no hay determinismo mecánico, ni individual ni colectivo, en la educación: el patrimonio cultural no favorece siempre o por igual a todos, y el sistema de enseñanza no es totalmente rígido ni monótono en su funcionamiento, por lo que cabe una mejora, racional y realista, de la educación, basada en una pedagogía explícita y autoconsciente.

6. EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

6.1. Para cambiar el sistema de enseñanza, es imprescindible aprovechar los momentos de crisis estructural en las relaciones entre aquel y la sociedad, por ejemplo cuando se da un desequilibrio entre la producción de titulados y las posibilidades sociales objetivas que abre o no abre el título académico (cuando los títulos académicos no valen nada por ser sobreabundantes)².

6.2. Con el mismo objetivo de favorecer la ruptura política, el sistema de enseñanza ha de difundir las experiencias de contestación y transformación del orden establecido, e intentar cambiar las estructuras cognitivas de los alumnos, reforzando la autonomía del orden simbólico, esto es su independencia parcial respecto de las condiciones sociales en las que surge y se implanta.

6.3. El sistema de enseñanza puede y debe participar activamente en los «debates» y «polémicas» sobre las «cuestiones públicas» que son, en realidad, luchas sobre el sentido del mundo social y sobre su devenir y su futuro, y que forman parte del devenir y del futuro de ese mundo.

6.4. A pesar de todas las dificultades a las que tiene que enfrentarse, el sistema de enseñanza sigue siendo la única vía de acceso a la cultura para las clases desfavorecidas, y por tanto el único instrumento disponible para una potencial democratización verdadera de la cultura.

7. UN CASO PARA UNA SOCIOLOGÍA CLÍNICA DE LA EDUCACIÓN: LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES

7.1. Sociológicamente hablando, las humanidades destacan, de entrada, por el *ethos* específico que suelen exhibir sus representantes. Ese *ethos* se constituye en torno al disimulo de la

² Sin embargo, tal desequilibrio es flagrante en las sociedades europeas desde hace al menos veinte años, sin que haya provocado una puesta en cuestión radical del sistema de enseñanza por parte de quienes padecen sus perjuicios, los estudiantes y sus familias, a quienes además se les aconseja cínicamente, desde los poderes públicos, que sigan acumulando diploma tras diploma, para intentar resolver ilusoriamente la devaluación de la formación académica mediante más formación académica devaluada, lo cual no hace sino reforzar el círculo vicioso de su devaluación universal. Ello invita a pensar que la sociología necesita una nueva teoría de la dominación social que tome en cuenta el hecho constatado de que «crisis» no implica «revolución»; y a menudo, ya ni siquiera «contestación» (nota del compilador).

inconsistencia intelectual de sus disciplinas, a la compensatoria visión carismática de sí mismos y de los autores de los que se ocupan, al narcisismo desfalleciente y contrariado, al travestimiento en amor por el saber de cierta *libido dominandi*, a la sublimación del individualismo en el ideal de la meditación solitaria, al onirismo ideológico y al terrorismo conceptual de las exigencias maximalistas y puramente retóricas, que se satisfacen por el mero hecho de ser enunciadas, etc.

7.2. Sin embargo, a pesar de que resulta fácil criticar al sujeto de las humanidades, al humanista, en su estereotipia social, el mayor problema de las humanidades es científico y reside en su debilidad epistemológica, y en la falta de método de sus investigaciones.

7.3. Así, las humanidades no suelen, por ejemplo, ser capaces de comprender y de asumir la arbitrariedad de los objetos culturales y su contingencia, su incesante sucesión histórica: antes bien, prefieren esencializarlos y naturalizarlos, considerándolos eternos y necesarios (por ejemplo, un canon de obras maestras intangibles).

7.4. Además, las humanidades reemplazan con frecuencia la lógica del conocimiento riguroso de esos objetos históricos por el saber ordinario, e incluso por el «sentido común», proyectando prenociones y prejuicios sobre su significado e implicaciones, lo que constituye un fenómeno extremadamente peligroso para el estatuto y la función social de las disciplinas humanísticas.

7.5. Dicha explotación del saber ordinario y del sentido común las conduce a contentarse con una metodología sin método: domina en ellas el textualismo como ideología profesional legitimadora, es decir la creencia en que los textos, filosóficos o literarios, y también las obras artísticas, son autónomos y autosuficientes, y en que por ende basta con someterlos al «análisis interno», ahistórico y antisociológico, para dar cuenta suficiente de los mismos.

7.6. Semejante análisis interno está basado en un conjunto previsible de procedimientos retóricos, formalistas, abstractos y eufemísticos que abocan las humanidades al ensayismo, es decir a la estetización de sus objetos y a la fabricación sobre ellos de «efectos de estilo» antes que de conocimientos verificables y objetivables.

7.7. Como resultado lógico de todo lo anterior, la enseñanza de las humanidades muchas veces carece de contenido y de información, siendo puramente iniciática. De hecho, en las Facultades de Letras el trabajo propende a limitarse a la manipulación de palabras, una manipulación disfrazada de reinterpretación creativa de la cultura, o de comentario inspirado de las obras del canon, o de «antiacademicismo académico», etc.

7.8. La manipulación de palabras, el verbalismo, fomenta a la par la producción incesante de falsas novedades discursivas, de «modas intelectuales» que contribuyen a desarrollar la aludida imagen romántica de la labor humanística como creación libre e inspirada, y la rutinización efectiva de las prácticas docentes; lo cual agrava, circularmente, las consecuencias negativas de la falta de técnicas intelectuales específicas de las humanidades.

7.9. La única vía para corregir las mentadas dificultades es la necesaria autorreflexión de los especialistas en humanidades, la objetivación de su *ethos* y de sus finalidades científicas y políticas. La atención y la vigilancia deben ser esenciales para ellos: hay que conseguir que las humanidades se conviertan en «ciencia con conciencia», como desean serlo las disciplinas sociales (la antropología, la sociología, la historia, etc.).

7.10. Esa introducción de conciencia autorreflexiva y de vigilancia científica y política es tanto más capital para las humanidades cuanto que, pese a su formalismo y a su retoricismo, las humanidades forman parte del campo de producción cultural, y son por tanto un escenario de la lucha simbólica de todos contra todos.

7.11. La lucha de todos contra todos adquiere, en las humanidades, la forma de dos tipos de competición, una externa y otra interna. La apuesta de la competición externa es el llegar a deventar el monopolio del discurso legítimo sobre el mundo social, esto es a imponer las categorías

y las clasificaciones mediante las cuales pensamos ese mundo y lo enunciamos. La apuesta de la competición interna es el ascenso en la jerarquía profesional, que a su vez facilita el ejercicio del monopolio de la producción del discurso legítimo, de la visión autorizada, sobre el mundo social.

7.12. Así abundan en humanidades, por ejemplo, las polémicas «externas» sobre asuntos como «la posmodernidad», «el fin de los grandes relatos», «la interculturalidad», «el multiculturalismo», «el poshumanismo», «la memoria», «la literatura y el arte de minorías» (especialmente de orientación genérica), etc., asuntos que acaban filtrándose en el discurso social a través del periodismo y de la divulgación, y que incitan a las humanidades a politizarse superficialmente, pues dan una imagen parcial y bienpensante del campo político.

7.13. Además, parejos asuntos favorecen trabajos que reemplazan el rigor científico por la crítica puramente política, lo que por una parte los priva de toda utilidad política real y, por otra, tiene muy malas consecuencias científicas. En la mayoría de los casos, se trata de «inversiones» hechas por investigadores científicamente poco competentes que pretenden compensar gracias a la naturaleza política de sus temas su falta de capital científico específico.

7.14. Dicha competición externa, conducente a una politización aparente y de las apariencias, no sirve para compensar el funcionamiento ordinario de las instituciones, que gira en torno a la reproducción rutinaria y conformista de los programas de pensamiento, incluso de los de temática presuntamente inconformista.

7.15. Por si fuera poco, las polémicas de las que se nutre la competición externa entre especialistas en humanidades pueden alcanzar una violencia extrema: en ellas siempre se siente la tentación de practicar las explicaciones *ad hoc* mediante argumentos *ad hominem*, lo cual tiene de nuevo muy malas consecuencias científicas y epistemológicas.

7.16. En cuanto a la competición interna entre los especialistas de humanidades, la liza por la carrera y los cargos a ella asociados se ha vuelto total durante las últimas décadas, institucionalizándose y legitimándose gracias a la «evaluación» de la enseñanza y de la investigación, verdadero rito de vida y muerte simbólicas de los universitarios y prodigioso instrumento de control político. El control suele interiorizarse en forma de «autocontrol», y garantiza la sumisión y la explotación de sí mismos por parte de los profesores e investigadores. Huelga decir que tampoco las consecuencias científicas y epistemológicas son en este punto favorables al desarrollo de la ciencia autónoma y exigente, como puede probar una sociología objetivadora –clínica– del campo universitario.

7.17. En realidad, el horizonte político último de las humanidades, en el que se disolvería la competición interna y externa entre sus representantes, o en el que al menos se modificaría su naturaleza y sus objetivos, no podría ser otro que el de la revolución simbólica, la cual coincidiría con una *metanoia* individual (con una transformación profunda del pensamiento del sujeto que hace esa revolución).

7.18. Pero la revolución simbólica permanecerá como una utopía imposible mientras no se cumplan sus condiciones sociales de posibilidad. En efecto, para que los intelectuales pudieran transformarse y transformar el mundo gracias al pensamiento humanístico, sería imprescindible que tal transformación coincidiese con un estado de fragilidad de la estructura social, de las instituciones del orden establecido, un estado de fragilidad que las hiciera susceptibles de ser transformadas. Los cambios, individuales y colectivos, nunca pueden tener, como única causa necesaria y suficiente, el poder mítico de las tomas de conciencia y de las afiliaciones simbólicas, es decir la mera producción o el simple consumo de obras culturales, o su enseñanza, su transmisión autorizada. Y eso marca los límites de la virtual influencia, ética y política, a la par de las obras culturales y de los estudios de humanidades que las toman por objeto.

BIBLIOGRAFÍA

(PRINCIPALES MONOGRAFÍAS Y ARTÍCULOS DE PIERRE BOURDIEU DEDICADOS A LA EDUCACIÓN)

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964 [Traducción española: *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009].
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970 [Traducción española: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular, 2008].
- BOURDIEU, Pierre. «Le racisme de l'intelligence». En *Questions de sociologie*. Paris: Minuit, 1984, p. 264-268 [Traducción española: «El racismo de la inteligencia». En *Cuestiones de sociología*. Barcelona: Istmo, 1999, p. 261-265].
- BOURDIEU, Pierre. *Homo Academicus*. Paris: Minuit, 1984 [Traducción española: *Homo Academicus*. Madrid: Siglo XXI, 2013].
- BOURDIEU, Pierre. «L'École, démon de Maxwell?». En *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil, 1994, p. 40-44 [Traducción española: «La escuela, ¿demonio de Maxwell?». En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997, p. 34-39].
- BOURDIEU, Pierre. *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris: Raisons d'agir, 2004 [Traducción española: *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama, 2006].
- BOURDIEU, Pierre. *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil, 1997 [Traducción española: *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama, 1999].

Leer y escribir en la formación de profesores contra la pedagogía del espectáculo

Reading and writing in teacher training against the spectacle pedagogy

Andréa PAVÃO

*Instituto de Educação de Angra dos Reis
Universidade Federal Fluminense*

RESUMEN

En este ensayo se busca reflexionar sobre el papel de la lectura y de la escritura en la formación de profesores como antídoto contra la «pedagogía del espectáculo». Se entiende por pedagogía «del espectáculo» o «del entretenimiento» el conjunto de prácticas educativas en las cuales los productos de las acciones pedagógicas valen más que el desarrollo de las acciones en concreto. A partir de las contribuciones de autores como Debord, Marx, Benjamin y Stallybrass, creemos que la pedagogía hegemónica no es inmune a la influencia de los procesos de reificación y espectacularización, característicos de la modernidad, sino que está inmersa en la lógica del «nuevo siempre igual». A través de la adhesión acrítica a modismos supuestamente progresistas, esta pedagogía casi siempre conduce a la reproducción de viejas fórmulas travestidas por nuevos envases que sirven, en última instancia, a la reproducción del *status quo*. Además, el mecanismo de reificación de ideas facilita el consumismo fácil de respuestas prefabricadas. Este consumo acrítico sustituye la capacidad intelectual de construir preguntas sobre problemas concretos o filosóficos de la rutina escolar. Así, por una parte, no se producen los cambios necesarios y, por otra, se embota lo que podría llegar a ser el «espíritu (verdaderamente) crítico» de los profesores. Estos mismos profesores siguen, desgraciadamente, reproduciendo ideas ajenas sin comprenderlas, aunque defiendan, con gran entusiasmo, «la autonomía del pensamiento». ¿Cómo apostar por la capacidad transformadora de la educación cuando los propios profesores no se autorizan a pensar? A partir de estas reflexiones y de la observación participante en diferentes espacios de formación de profesores en Brasil, se concluye que la apropiación del uso verdaderamente autónomo de prácticas de lectura y escritura en la formación de profesores constituye una estrategia política imprescindible para la superación de la lógica del espectáculo en el mundo de la educación y, en consecuencia, en la mejora sustantiva de la enseñanza básica como un todo.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores; cultura escrita; pedagogía del espectáculo.

ABSTRACT

The aim of this essay is to reflect on the role of reading and writing in the teachers training as an antidote against the «spectacle pedagogy». The «spectacle pedagogy» or «pedagogy of entertainment» is understood as the set of educational practices in which the products of pedagogical actions are worth more than the development of its concrete actions themselves. Based on the contributions of authors such as Debord, Marx, Benjamin, Rancière, and Stallybrass, it is understood that pedagogy is not immune to the influence of the processes of reification and spectacularization, characteristic of modernity. In the contrary, the hegemonic pedagogy is immersed in the logic of the «new always the same». Through the uncritical adherence to supposedly progressive discourses, the hegemonic pedagogy almost always reproduces old formulas with new labels. After all, that serves to reproduce the status quo. Moreover, the reification mechanism of ideas makes easy the consumerism of prefabricated responses. This unconscious consumption hampers the intellectual capacity to construct questions about concrete or philosophical problems of everyday school life. On the one hand, the necessary changes do not take place and, on the other hand, it hampers everything that could become the «(truly) critical spirit» of teachers. Those teachers continue to reproduce, indeed, others' ideas without understanding them, even though they defend, with great enthusiasm, «the autonomy of the thought». How to bet on the transforming capacity of education when teachers do not authorize themselves to think? Based on these reflections and participant observation in different spaces of teacher training in Brazil, it is concluded that the appropriation of the truly autonomous uses of reading and writing practices constitutes an essential political strategy for overcoming the logic of the spectacle in the world of education and, consequently, in the substantive improvement of basic education as a whole.

KEY WORDS: Teacher training; writing culture; spectacle pedagogy.

0. INTRODUCCIÓN

–Entonces, ¿qué haces tú para ganarte la vida?
–Soy profesora en la carrera de Pedagogía.
–¡Traidora! ¿De tus manos salen aquellas pesadas
que nos tocaban las pelotas en el «insti»?
–Bien, ni todas son mujeres, ni todas son «pesadas»...
–¿Pero que les enseñas tú en concreto?, ¿de qué van las
asignaturas de esta carrera?
–Al fin y al cabo, lo que enseño yo a los futuros
maestros es... a leer y escribir. En realidad, las
asignaturas sirven solamente de pretexto.
–¿Pero no puede ser! ¿Tus alumnos entran en
la «uni» sin saber leer y escribir?

Este es un fragmento del diálogo que mantuve hace unos años con un viejo compañero del instituto. Decirle que enseñaba a leer y escribir a estudiantes del grado superior lo dejó perplejo. Podría haber hecho un listado de todas las asignaturas que he impartido, prácticamente todas de la carrera, pero al contestarle así, me di cuenta de que, en realidad, no hago más que intentar enseñarles a leer, escribir y pensar mínimamente.

Este ensayo se desarrolló a partir de la observación participante de los quince años de actividad profesional en la carrera de Pedagogía, impartiendo clases en cinco prestigiosas instituciones de Río de Janeiro, si bien la labor de investigación con el foco de interés en el papel de la lectura y la escritura en la formación de maestros había empezado unos años antes, durante el máster, con la observación de las prácticas espontáneas de lectura y escritura de maestros en formación. Aquella investigación dio origen a un primer trabajo de reflexión sobre la autonomía como categoría para comprender estas prácticas¹.

Esa realidad es tan inquietante que desde aquellos años me dedico a investigar exclusivamente el papel de la lectura y la escritura en la formación de maestros. Estoy convencida de que el hecho de que los profesores no sepan leer y escribir de forma autónoma es el más relevante de todos los problemas brasileños, contra el cual se tendría que luchar con todos los recursos posibles. ¿Y por qué este problema no se impone como uno –si no el principal!– de los mayores problemas brasileños, el origen de todos los demás? En primer lugar, es un problema poco visible. Y es poco visible porque suena muy incómodo y políticamente incorrecto. Se prefiere, por lo tanto, plantear otros problemas que suenan más sofisticados, como la falta de integración entre teoría y práctica en los currículos de Pedagogía, la defensa de la transversalidad de las asignaturas, las cuestiones de género, el hecho de que las minorías étnicas no estén suficientemente contempladas en los libros didácticos, además de otros discursos como la importancia de valorar el bagaje del alumnado, y denunciar el «contenidismo» y el autoritarismo de los maestros que se suponen los «detentores del saber y del poder». Hay quien defiende que lo más importante no es saber leer y escribir, sino «saber leer el mundo y las imágenes». No digo que estos temas no sean relevantes para la calidad de la enseñanza, pero hay que reconocer que existen causas más radicales (de raíz) del fracaso de la enseñanza en Brasil. Estos problemas, más comúnmente apuntados, podrían ser comprendidos

¹ PAVÃO, Andréa *et alii*. «Leitura e escrita fora das salas de aula em uma escola de formação de professores: vivência ou experiência?». *Leitura, Teoria & Prática*, 2000, 35, p. 59-68.

como seudoproblemas de una «seudoconcreticidad», según Kosik². Importa sobremanera buscar la «concreción» por debajo de la «seudoconcreticidad».

Mi hipótesis es que por debajo de todo eso está la falta de autonomía de la lectura y la escritura: solucionarla garantizaría las condiciones materiales para que cada profesor fuera capaz no solamente de reproducir discursos, sino, sobre todo, de pensar por sí mismos la realidad y los problemas de la escuela.

En este ensayo pretendo, pues, reflexionar sobre la autonomía de la lectura y de la escritura como antídoto contra la «pedagogía del espectáculo», de la «seudoconcreticidad» y aquellos discursos que se presentan como progresistas pero que, al fin y al cabo, contribuyen, paradójicamente, a que el fracaso no solo se mantenga, sino que sea ocultado por seudoproblemas. Para eso, antes de nada, me parece necesario dar a conocer las condiciones materiales de la profesión, así como el perfil socioeconómico de aquellos que acceden a la carrera de Pedagogía en Brasil y su relación con la cultura escrita.

Resulta indispensable tener en cuenta que, en Brasil, la carrera de profesor es una de las menos valoradas y que los maestros brasileños se encuentran entre los que menos cobran en todo el mundo, incluso si tomamos como referencia nuestros vecinos latinoamericanos. Según datos de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos)³, Brasil es uno de los países de esa organización que peor remunera a los profesores, solamente por encima de Indonesia. El profesor de enseñanza fundamental en Luxemburgo es el que recibe los mejores sueldos, con 66.085 dólares de retribución anual, mientras que la media salarial de todos los países evaluados es de 29.411. El sueldo anual medio del maestro brasileño es de 10.375 dólares. Por ser una carrera muy poco atractiva, casi nunca es primera elección, antes bien se constituye como única posibilidad de acceder a la enseñanza de nivel superior para los alumnos menos preparados.

Con salarios tan bajos, los estudios de magisterio (en Brasil, el Grado en Pedagogía) son, por supuesto, de los menos concurridos, y al requerir las notas de corte más bajas para su acceso atraen, consecuentemente, a los estudiantes con los peores resultados en la enseñanza básica. Según Louzano⁴, solamente un 10% de los interesados en la carrera docente están entre los mejores alumnos de bachillerato del país. Los estudiantes que hacen la selectividad para Pedagogía, en Brasil, suelen ser hijos de padres poco escolarizados, con renta muy baja. En general, son los primeros de la familia en acceder a la universidad. La gran mayoría ha estudiado en el sistema público de enseñanza, el cual presenta los peores niveles de calidad, con maestros mal pagados e infraestructura precaria. Según datos del MEC/INEP⁵, solamente el 36% de las escuelas brasileñas tienen bibliotecas, por ejemplo. O sea, casi el 70% de los estudiantes ni siquiera tienen acceso a libros.

Los estudiantes de pedagogía son, como suponía mi amigo, mayoritariamente mujeres (92%). Entre ellas, un elevado porcentaje tiene edad superior a la esperada en este nivel de enseñanza (32 años de media, cuando debería estar entre 18 y 24), están casadas o lo van a hacer a lo largo de la carrera, y son o van a ser madres. Precisamente, muchas tardan más de lo habitual para graduarse porque, entre otras razones, se quedan embarazadas durante la carrera. La mayoría actúa ya como maestras. Eso ocurre porque, en general, son mujeres que hicieron un ciclo formativo profesional que las habilitaba para impartir clases en los primeros años del primer ciclo de la educación primaria. En Brasil, aún hoy, no se exige la formación universitaria para trabajar en este nivel de enseñanza. Esas mujeres terminan ingresando en el mercado laboral, sea en la red pública

² KOSIK, Karel. «Capítulo 1». *A Dialética do Concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 7.ª Ed. 2002.

³ Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório nacional Pisa 2012: resultados brasileiros. Brasília: 2014. Disponible en: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Consultado el 14/03/2017.

⁴ LOUZANO, Paula *et alii*. «Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil». *Estudos em Avaliação Educacional*, 2010, 21, 47, p. 543-568.

⁵ Brasil. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2013: resumo técnico. Brasília, INEP, 2014. Disponible en: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Consultado el 10/08/2015.

de enseñanza (a través de oposición pública), sea en la red privada. Algunas de ellas, después de algunos años de magisterio, optan acceder a la universidad buscando principalmente mejoras salariales, además de alejarse de la docencia, fatigosa y mal pagada. De esta manera, intentan lograr algún tipo de ascensión social, aunque ese desplazamiento sea tan poco significativo como dejar el aula para desempeñar un cargo administrativo en la escuela. Pocos son quienes acceden al grado de Pedagogía con intención de continuar estudios de postgrado y llegar a ser profesores universitarios, donde ganarían mejores salarios.

La universidad es, para estas mujeres, por lo tanto, su tercera jornada de trabajo, entre la docencia y las tareas de casa. Con sueldos tan bajos, de hecho, no es raro que los maestros trabajen en dos escuelas a la vez, en turnos respectivos de mañana y de tarde, para complementar el presupuesto familiar. Por la noche van a la universidad, después de una doble jornada de trabajo. Las tareas domésticas se hacen al volver a casa y en los fines de semana. Poco tiempo queda para estudiar. Graduarse en estas condiciones no es tarea fácil y no se trata de un proyecto individual, sino colectivo, que implica el esfuerzo de la familia e incluso de compañeros de trabajo. Los esposos, según sus relatos, colaboran poco. En este sentido, muchas investigaciones⁶ apuntan a las dificultades de estos estudiantes (que trabajan mientras estudian) para dedicarse a las tareas de la carrera de Pedagogía: básicamente leer y escribir además de las prácticas.

A lo largo de sus historias personales, aprendieron, evidentemente, a leer y escribir, pero tienen muy poca familiaridad con estas prácticas, haciendo usos marginales y poco prestigiosos de la lectura como leer y escribir pequeñas anotaciones, leer informes, carteles y etiquetas. Se puede decir que hacen *usos periféricos de la cultura escrita* (usos poco legitimados y poco útiles en los procesos de aprendizaje formal, que tienen escaso rendimiento escolar, según Bourdieu). Con el WhatsApp, por ejemplo, prefieren comunicarse por mensaje de audio. Cuando, por fuerza, tienen que escribir, han de contar con la ayuda de modelos previos. Según declaraciones espontáneas y entrevistas, estas mujeres leyeron menos de un libro en los últimos dos años. No leen periódicos. En su escaso tiempo libre, se relajan viendo la televisión o van a la iglesia. La mayor parte es evangélica y lee pequeños textos de la Biblia que conocen mejor por prácticas orales y colectivas de lectura⁷.

Esta es la realidad en Brasil. Este es el perfil mayoritario de los estudiantes brasileños de Pedagogía, lo cual nos da una idea de la dificultad que tienen estos alumnos para leer los textos de sociología, antropología o psicología incluidos en el currículo del grado de Pedagogía. La pregunta evidente es: pero si no son capaces de leer, ¿cómo se van a graduar? La verdad es que los niveles de exigencia en la carrera de Pedagogía suelen ser muy bajos en comparación con las demás, aunque las calificaciones académicas de la carrera de Pedagogía suelen ser las más elevadas⁸. Como resultado, la gran mayoría accede a la titulación sin convertirse en lectores autónomos. Gomes⁹ observó, por ejemplo, que la mayoría de los maestros no leía en voz alta a sus alumnos de primaria, e incluso advirtió de que esto sucede independiente del grado de formación de los maestros, sea en

⁶ GATTI, Bernardete Angelina *et alii*. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011; Rocha, E. P. A. «O perfil do aluno de Pedagogia: uma leitura do Relatório Síntese do ENADE 2005 da área de Pedagogia». Trabalho de Conclusão de Curso. Mimeo. Maringá: UEM, 2011.

⁷ CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.

⁸ Resulta cuando menos curioso notar que las calificaciones académicas de las carreras de Pedagogía, en las cinco instituciones observadas, suelen ser mucho más elevadas en comparación con carreras cuyo acceso es reconocidamente más difícil, como Medicina y Derecho, por ejemplo. Al lado de la carrera de Pedagogía, todas las «licenciaturas» (estudios de grado orientados a la docencia en enseñanza secundaria), así como las demás carreras de humanidades, suelen exhibir altas calificaciones. Al mismo tiempo, son las carreras que atraen los estudiantes con peores resultados en la selectividad. Este dato empírico es interpretado por los demás estudiantes como un índice de que la carrera de Pedagogía es «más fácil» y corrobora su bajo valor social en el campo académico. Se podría decir que hay, en Pedagogía, una «cultura de la evaluación positiva» que llega hasta a ser defendida explícitamente con el argumento de que es necesario «elevar la autoestima de los estudiantes». De donde se puede inferir, lógicamente, que los estudiantes de Pedagogía no suelen tener la autoestima muy elevada. La «cultura de la evaluación positiva» no deja de tener relación con la idea de «pedagogía del espectáculo», como espero ser capaz de demostrar.

⁹ GOMES DE MORAIS, Arturo. «Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil». *Revista Brasileira de Educação*, 2012, 17/51, p. 551-742.

nivel técnico o universitario. Este dato nos lleva a una triste conclusión: los grados de Pedagogía no son capaces de ayudar a que los estudiantes superen sus dificultades iniciales. En los informes de sus prácticas, estudiantes de Pedagogía ratifican que muchos maestros evitan leer en voz alta a sus alumnos y, cuando se atreven, lo hacen con tanta incertidumbre que son incapaces de atraer la atención de los niños.

1. USOS PERIFÉRICOS Y AUTÓNOMOS DE LA CULTURA ESCRITA

Cuando utilizo el término «lectura y escritura autónomas»¹⁰ me estoy refiriendo a prácticas que se desarrollan sin que sean dirigidas, diferentes de leer un capítulo de un libro didáctico y contestar sus preguntas bajo orientación pedagógica en la escuela, durante el tiempo de clase, por poner un ejemplo escolar. Para participar de este tipo de práctica no hace falta más que ser mínimamente obediente, y lo mismo pasaría con la lectura oral y colectiva de la Biblia en una iglesia bajo orientación de un pastor. No es garantía de que tanto el alumno disciplinado cuanto el creyente dedicado sean lectores perdurables, capaces de protagonizar prácticas de lectura y escritura más allá de la escuela y de la iglesia, cuando no haya cualquier obligación u orientación desde un lector experto en posición de autoridad sobre ellos.

Se supone que los lectores y escritores autónomos son aquellos que, en sus carreras como usuarios de la cultura escrita¹¹, desarrollaron las siguientes habilidades sociales: han construido criterios de selección (saben elegir, por sí mismos, qué leer); aprendieron a concentrarse (a controlar su ansiedad, a mantener un ritmo de lectura); aprendieron a preservar sus momentos de privacidad y soledad imprescindibles en el acto de lectura individual; dominan un conjunto de disposiciones corporales adecuadas; conocen estrategias de adquisición de material de lectura (saben utilizar las bibliotecas públicas, frecuentan mercadillos de libros de segunda mano, saben descargar libros electrónicos por Internet); en su presupuesto, priorizan gastos para la lectura (adquisición de material impreso, soportes electrónicos de lectura, acceso a Internet, estanterías, entre otros); en la gestión de su tiempo libre, priorizan tiempo para leer; participan de comunidades de lectores en las cuales intercambian impresiones sobre lo que leen, además de sugerencias de otras lecturas; saben expresar su pensamiento personal a través de la escritura sin un modelo previo ni demanda exterior. Son, por lo tanto, capaces de leer y escribir en las condiciones que sean, y, sobre todo, independientes de orientación externa, sea pedagógica o de cualquier otro tipo (religiosa o laboral, por ejemplo). Un paso muy importante es la construcción identitaria como *alguien que lee y escribe*.

En Brasil, según un informe sobre las prácticas lectoras¹², cuanta más edad se alcanza, menos se lee. Entre los géneros más leídos, después de la Biblia (por indicación de los pastores), están los libros didácticos (prescritos por los profesores). De donde se puede concluir que, una vez cesa la obligación de leer, son pocos los brasileños que siguen leyendo cuando terminan los estudios. Aunque sean capaces de leer, carecen de autonomía para ello y tienen poca familiaridad con la cultura escrita en su vida cotidiana. Se puede decir que no lograron incorporar el *habitus*¹³ de la cultura escrita. Entendemos cultura escrita como el conjunto de prácticas sociales que son mediadas por la escritura (*stricto sensu*) y que comportan leer y escribir, a la vez o por separado.

¹⁰ PAVÃO, Andréa *et alii*. «Leitura e escrita fora das salas de aula em uma escola de formação de professores: vivência ou experiência?». *Leitura. Teoria & Prática*, 2000, 35, p. 59-68.

¹¹ PAVÃO, Andréa. «¿Cómo se hace un lector? Una etnografía de la carrera de usuarios de cultura escrita a través del análisis de ocho películas». En *XIII Congreso de Antropología: «Periferias, fronteras y diálogos»*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 2014, p. 2454-2476.

¹² AMORIM, Galeno (org.). «Retratos da Leitura no Brasil». São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2015.

¹³ BOURDIEU, Pierre. «A distinção: crítica social do julgamento». São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

En este punto se encierra un perverso ciclo vicioso. Considerando que las prácticas de lectura y escritura son prácticas sociales, no innatas¹⁴, estamos obligados a admitir que para participar de estas prácticas es necesario contar con la mediación de usuarios expertos. Los hijos de trabajadores que van a la escuela no conviven, en su medio de socialización primaria, junto a sus familiares, con lectores y escritores autónomos. No ven, por ejemplo, a nadie leyendo o escribiendo autónoma y espontáneamente en su tiempo libre. Para acceder a aquellas prácticas, estos niños, a diferencia de los hijos de las clases medias, son mucho más dependientes de la escuela. Pero si sus maestros no son, ellos mismos, usuarios autónomos de la cultura escrita, la escuela no les da esa oportunidad y, así, si llegan a convertirse en usuarios autónomos de la cultura escrita, ocurre a través de otras mediaciones en la vida social (asociaciones de vecinos, sindicatos, juegos de roles¹⁵, entre otros), un poco por casualidad, y no como resultado concreto de una política pública.

Con esto, parece evidente la necesidad de que las carreras de Pedagogía sean capaces de cumplir este difícil reto: hacer que los estudiantes de magisterio, que presentan tan poca familiaridad con la cultura escrita al acceder a la universidad, a lo largo de su carrera lleguen a convertirse en usuarios autónomos, aunque no suficientemente expertos. Sabemos que no hay manera de que los maestros formen futuros lectores y escritores sin que la cultura escrita haga parte efectiva de sus vidas.

Los datos de las evaluaciones del MEC/INEP¹⁶ relativos a los índices de lectura y escritura también pueden ayudar a comprender lo que se entiende por «lectura autónoma». Según estos datos veremos por ejemplo que, entre la población brasileña global considerada alfabetizada (91,3%), más de una cuarta parte (27%) son analfabetos funcionales. Entre los niños de ocho años de edad, solamente un 44,5% presenta habilidades adecuadas de lectura y un 30,1% de escritura. En el último informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) de 2009, que evaluó alumnos de 15 años entre países de la OCDE, Brasil se ha quedado en la 55.^a posición en cuanto al dominio de la lectura. Casi la mitad (49,2%) de los estudiantes brasileños no llega al nivel 2 de competencia en lectura, siendo 6 el nivel máximo. Según los parámetros del informe PISA¹⁷, el nivel 2 de competencia puede ser dividido en dos subniveles. El más alto es caracterizado por el dominio de las siguientes habilidades:

«Tareas en este nivel exigen que los alumnos localicen una o más informaciones independientes enunciadas de manera explícita, que reconozcan el asunto principal o el objetivo del autor en un texto sobre un tema conocido, o que establezcan una simple conexión entre la información contenida en el texto y conocimientos de la vida cotidiana. Las informaciones exigidas sobre el texto normalmente son evidentes y, cuando existen, las informaciones concurrentes son limitadas. El lector es orientado explícitamente a considerar los factores relevantes en la tarea y en el texto»¹⁸.

El nivel más elevado de competencia se caracteriza por el dominio de las siguientes habilidades:

«Tareas en este nivel normalmente exigen que el lector realice múltiples inferencias, comparaciones y contrastes, que sean detallados e precisos. Exigen demostración de una comprensión total y detallada que puede implicar integración de informaciones de uno o más textos. Las

¹⁴ BOURDIEU, Pierre; Bresson, François; Chartier, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

¹⁵ PAVÃO, Andréa. «A Aventura da Leitura e da Escrita entre Mestres de Role-Playing Game». 2.^a ed. ampl. e rev. São Paulo: Devir, 2000.

¹⁶ Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2012. Brasília, DF, 2012. Brasil. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Consultado el 14/03/2017.

¹⁷ Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório nacional PISA 2012: resultados brasileiros. Brasília: 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Consultado el 14/03/2017.

¹⁸ *Op. cit.*, p. 42.

tareas pueden exigir que el lector lidie con ideas desconocidas, en presencia de informaciones concurrentes destacadas, y que cree categorías abstractas para interpretaciones. Tareas de reflexión y evaluación pueden exigir que el lector formule hipótesis sobre un texto complejo relativo a un tema desconocido, y que lo evalúe de forma crítica, tomando en consideración criterios y perspectivas múltiples, y aplicando comprensión sofisticada que vaya más allá del texto. En este nivel, la precisión del análisis y la atención a los detalles imperceptibles en los textos son condiciones importantes para tareas de acceso y recuperación»¹⁹.

A partir de los datos de este informe se concluye que solamente la mitad de los estudiantes brasileños llega al nivel medio de enseñanza (el bachillerato) con capacidad de localizar y recuperar informaciones en un texto simple, mientras la otra mitad ni siquiera es capaz de desarrollar esta habilidad, y solamente mínimos porcentuales son capaces de desarrollar reflexión y análisis en la lectura. Lo más desalentador es que no se produce, en los tres años de bachillerato, la superación de estos índices de baja competencia y, por consiguiente, la mayor parte de los estudiantes brasileños accede con estos bajos niveles a la enseñanza superior. Como hemos dicho anteriormente, son los estudiantes con las notas más bajas quienes buscan el grado de Pedagogía.

Es asimismo necesario recordar que, según datos del PNE –Plan Nacional de Educación–²⁰, una cuarta parte (25,2%) de los profesores de la enseñanza básica (infantil, primaria y secundaria obligatoria) no tienen formación superior. Según el censo escolar de 2013²¹, el número de profesores legos (sin ni siquiera el nivel fundamental completo) creció un 35%, representando el 7,7% de los docentes que actúan en las escuelas brasileñas.

A partir de estos datos, se puede concluir que la mayor parte de los maestros brasileños no son usuarios autónomos de la cultura escrita y no son, por lo tanto, un ejemplo para que sus alumnos puedan aprender el conjunto de disposiciones que componen el *habitus* de la cultura escrita.

2. LAS DIFERENTES FORMAS DE RELACIONARSE CON LA CULTURA ESCRITA

Tomamos como punto de partida que la cultura oral precede la cultura escrita, al menos históricamente, y que mientras la primera está basada en prácticas sociales que se hacen a través de la comunicación oral, la segunda reúne prácticas sociales que se hacen a través de algún sistema de escritura, sea o no el alfabético. En nuestro caso, específicamente, estamos interesados exclusivamente en el sistema alfabético. Se puede decir, también, que las sociedades contemporáneas son grafocéntricas, o sea, que la gran mayoría de sus prácticas sociales dependen de la escritura y, por lo tanto, están implicadas en actos de lectura y escritura.

Aunque la sociedad contemporánea sea grafocéntrica, muchos autores creen necesario distinguir diferentes maneras de relacionarse con la cultura escrita. Desde el punto de vista sociológico, por ejemplo, Chartier²² creó dos categorías para analizar las prácticas de lectura: la lectura oral y colectiva, por un lado, y la lectura silenciosa e individual por otro. Chartier reconoce el invento de Gutenberg como divisor de aguas entre estas dos categorías, pero defiende la idea de que ocurren sincrónicamente en la sociedad contemporánea. Desde la perspectiva lingüística de la pragmática, se pueden calificar las prácticas de lectura según su nivel de competencia, o sea, según la capacidad de comprensión, abstracción y análisis crítico. Esta es, como vimos en el apartado anterior, la

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Brasil. Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2014. Disponible en: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Consultado el 10/08/2015.

²¹ Brasil. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2013: resumo técnico. Brasília, INEP, 2014. Disponible en: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Consultado el 10/08/2015.

²² CHARTIER, Roger, *op. cit.*

manera mediante la cual el informe PISA intenta clasificar las diferentes maneras de relacionarse con estas prácticas. Desde el punto de vista antropológico, propongo un otro par conceptual: «lectura autónoma» frente a «lectura dependiente (o dirigida)», como hemos ya comentado.

Hay, sin embargo, autores que defienden la circularidad entre oralidad y escritura y critican cualquier tipo de distinción y jerarquía entre las diferentes maneras de relacionarse con la cultura escrita. Este discurso está basado en la idea de que una vez inmersos en una sociedad grafocéntrica, todos están involucrados en prácticas de lectura y escritura, solo que de maneras distintas, así que establecer jerarquías entre ellas sería imponer los modelos de relacionarse con la cultura escrita propios de las elites, devaluando las formas alternativas. Estos autores²³ se relacionan con los *estudios culturales* y prefieren, por lo tanto, hablar de *culturas escritas* en lugar de *cultura escrita*.

Estamos de acuerdo con que, en las sociedades posindustriales, la cultura escrita es indisoluble de la cultura oral, y que, además, está presente en todas las dimensiones de la vida social moderna. De la misma forma, se puede reconocer fácilmente, en la vida contemporánea, la circularidad entre prácticas de lectura oral/colectiva y cultura silenciosa/individual. Y es verdad, asimismo, que en las diferentes prácticas de lectura con las cuales nos implicamos en el día a día necesitamos diferentes niveles de competencia. Es cierto que hay, por tanto, circularidad entre las diferentes formas de relacionarse con las diferentes prácticas de lectura y de escritura, así como diferentes soportes (papel o los diversos medios electrónicos).

Aunque la motivación inicial de la crítica a las distinciones entre las diferentes formas de relacionarse con la cultura escrita sea por la no segregación, estos discursos acaban por favorecer, paradójicamente, los procesos de discriminación toda vez que niegan el hecho de que las poblaciones que ocupan posiciones marginales en el conjunto de las prácticas alrededor de la cultura escrita prestigiada se encuentran en situación de gran desventaja.

Creemos, al contrario, y en concordancia con los estudios pioneros de Goody²⁴ sobre la cultura escrita a partir de un enfoque antropológico, que la escritura es una herramienta del intelecto que permite el desarrollo de la abstracción del pensamiento, que el acceso a la cultura escrita es extremadamente elitista y produce mucha desigualdad porque concede muchísimo poder a quien domina sus usos más socialmente valorados. Reconocer que la cultura escrita produce desigualdad no significa estar de acuerdo con ello, sino todo lo contrario: señala la necesidad de luchar para la superación de esta desigualdad a través de la democratización de los usos más prestigiados de la cultura escrita.

Dado el papel central del dominio autónomo (no dependiente) de la cultura escrita en el desarrollo de habilidades cognitivas y de su relación con el raciocinio abstracto²⁵, es necesario reconocer que la cultura escrita constituye la base de la enseñanza formal. Teniendo en cuenta que, en una sociedad de clases altamente desigual como la brasileña, el acceso a la cultura escrita es también desigual, nos parece evidente el papel estratégico de la escuela en la democratización del dominio de los usos más centrales de la lectura y de la escritura. Por otro lado, siendo la lectura y la escritura prácticas sociales no innatas, no debemos ignorar el papel específico de los profesores en esta mediación²⁶.

Por lo tanto, intentar que los futuros maestros de los hijos de las clases trabajadoras, en los países subalternos, tengan acceso a la cultura escrita hasta al punto de que sean usuarios autónomos, se convierte en uno de los mayores retos para los profesores del Grado de Pedagogía, al menos en Brasil.

²³ STREET, Brian. «What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy and Practice», *Current Issues in Comparative Education*, 2003, 5/2, p. 77-91.

²⁴ GOODY, Jack. *Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Presença, 1988.

²⁵ GOODY, Jack; Watt, I. *As consequências do letramento*. São Paulo: Paulistana, 2006. Olson, D. *El mundo sobre papel: El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 1998.

²⁶ PETIT, Michelle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003, 3.ª reimp.; VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (org.). *Mediação, cultura e política*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001; LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

Entendemos el leer y escribir como oportunidad de movilidad social, pero, sobre todo, de ampliar las capacidades de abstracción. La capacidad de abstracción, a su vez, es la única manera de mirar críticamente alrededor, reconociendo las causas necesarias de las desigualdades, por ejemplo, pero también las de muchos otros problemas cotidianos. Como diría Paulo Freire²⁷, esta capacidad es condición necesaria para desplazarse de la conciencia ingenua hasta la conciencia crítica.

En esta línea, defendemos el acceso y democratización no a cualquier uso de cultura escrita (pues sus usos corrientes, periféricos y dependientes son ya democráticos), sino a aquellos de mayor prestigio (centrales, autónomos, de elevados niveles de competencia) y que, por lo tanto, abren mayores posibilidades de ocupar posiciones sociales a partir de las cuales se puede disfrutar de un mayor número de bienes, incluyendo los bienes de mayor prestigio producidos por la sociedad moderna y que permanecen inaccesibles a la mayor parte de la población. Esta desigualdad se verifica entre los países centrales respecto a los periféricos y, en especial, en el interior de sociedades muy desiguales como es el caso de Brasil.

A partir de esta discusión, propongo otro par conceptual, basado en la división mundial del trabajo²⁸, para comprender las prácticas de cultura escrita según su relación con las formas más prestigiadas y, por lo tanto, más próximas al poder: «prácticas periféricas» frente a «prácticas centrales». Este par conceptual se relaciona con otro respecto a los modos de operar con la cultura escrita: «prácticas dependientes» *versus* «prácticas autónomas». Esta conceptualización interesa en cuanto que subraya la relación de dependencia entre aquellos que se limitan a los usos periféricos de la cultura escrita y los que dominan los usos centrales.

El conocido trabajo de Kalman²⁹ sobre los intercambios que se realizan en los escritorios públicos de la plaza de Santo Domingo entre escribanos profesionales y analfabetos que acuden a ellos es ejemplar de esta relación de dependencia a través de lo que Petrucci³⁰ llamó «delegación de escritura», característico de sociedades parcialmente alfabetizadas. Se entiende por escritura delegada aquella que no se hace autónomamente, sino a través del auxilio de un usuario que domina niveles más centrales y avanzados de la cultura escrita. Según este autor:

«La distribución social de las capacidades de leer y escribir siempre se dio y se da según líneas de desarrollo y agregación irregularmente distribuidas, que terminan por generar zonas de alto desarrollo junto a otras de profundo subdesarrollo, que en cierta medida repiten el recorrido de la relación distributiva entre las zonas de riqueza y las de pobreza. En definitiva, “llenos” de escritura ubicados sobre todo en las ciudades y en los estratos socialmente avanzados, a los que flanquean y contraponen zonas geográficas y socialmente “vacías”, pobladas por analfabetos o “semianalfabetos gráficos”; con la paradoja (...) de que las cúspides de la cultura escrita y las zonas “ágrafas” pueden coexistir, como en Chicago (o entre otras grandes ciudades) a distancia de pocos kilómetros, los que separan Michigan Avenue del inmenso gueto negro»³¹.

En Brasil, tenemos un buen ejemplo de escritura delegada en la película *Estación Central*³², en la cual una maestra jubilada escribe, por dinero, cartas de inmigrantes analfabetos para sus familiares. Aunque esta película suele ser citada para ilustrar la tesis de que no es necesario saber leer y escribir para tomar parte de prácticas sociales (como escribir cartas) de la cultura escrita, queda evidente la relación de dependencia y vulnerabilidad de los que no dominan el sistema de escritura, puesto que son fácilmente engañados. En una escena emblemática, al final del día, la protagonista lee las cartas redactadas a una compañera y, mientras se ríen, seleccionan las que van a enviar en el correo. Al juzgar, por ejemplo, que el marido de una que se quedó en la ciudad natal,

²⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogía do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17.ª ed.

²⁸ FURTADO, Celso. *O mito do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

²⁹ KALMAN, Judith. *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

³⁰ PETRUCCI, Armando. *La ciencia de la escritura: primera lección de paleografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

³¹ PETRUCCI, Armando, *op. cit.*, p. 39-40.

³² *Central do Brasil*, de Walter Salles, 1998.

no merece su amor y preocupaciones, deciden no enviarla, quemándola. Ejercen, así, el papel de *moiras*³³ controlando el destino de aquellos que no son capaces de escribir solos y traicionando, por cierto, su confianza. Es fundamental tener en cuenta que, en una sociedad de clases, los usuarios autónomos de la cultura escrita extraen plusvalía de los usuarios no autónomos, dependientes o periféricos. Y es en esta posibilidad (de extraer la plusvalía) donde reside la relación de dependencia y poder.

Hay que tomar en cuenta, asimismo, que los usos periféricos y delegados están relacionados con los puestos de trabajo que demandan menor calificación y, consecuentemente, menor remuneración, mientras que aquellos que dominan los usos centrales y autónomos tienen acceso a los puestos de trabajo más cualificados y con mejores sueldos. En el caso de la educación, por ejemplo, mientras los profesores universitarios producen sus escritos con sus teorías y conceptos (que son llamados literalmente «productos académicos»), los maestros de primaria, como usuarios periféricos y dependientes, se limitan a consumir esos productos. Los bajos niveles de dominio de la cultura escrita representan, además, un obstáculo al conocimiento y posibilidad de defensa de sus derechos. O sea, no hay simetría ni igualdad entre estos diferentes modos de relación con la cultura escrita, antes bien se puede decir que, a través de esta distinción, se produce la división social del trabajo en la sociedad capitalista.

La reproducción acrítica en Brasil de discursos relativistas sobre la cultura escrita ha difundido la idea de que no se debe imponer a los hijos de los trabajadores la norma culta de la lengua, ni tampoco ofrecerles la literatura canónica y dominante, sino que estos tienen que valorar su propia cultura, basada en la narrativa oral. Según nuestro punto de vista, esta perspectiva ideológica contribuye más bien para la fetichización de las prácticas periféricas por parte de aquellos que dominan las prácticas más valoradas en el mercado de cambios simbólicos. De hecho, la demanda de escritura delegada es un testimonio de que la sociedad contemporánea crea la necesidad de dominio de formas cada vez más complejas de la cultura escrita y que los que conocen estas formas adquieren mayor poder en la sociedad de clases. No por casualidad este discurso ha sido difundido por la UNESCO justamente en los países periféricos, mientras que en los sistemas educativos de los países centrales el énfasis sigue puesto en las prácticas «dominantes» de la cultura escrita³⁴.

3. LA SOCIEDAD DEL ESPECTÁCULO

*Y sin duda nuestro tiempo... prefiere la
imagen, copia del original, la
representación a la realidad, la apariencia
al ser. Él cree que la ilusión es sagrada y
la verdad es profana.*

Feuerbach³⁵

Cuando utilizo el término «espectáculo» me estoy refiriendo al concepto de Guy Debord³⁶, filósofo influyente en los movimientos parisinos del Mayo de 68 de París, desarrollado en su conocido libro *Sociedad del espectáculo* a partir del concepto marxista del fetichismo de la mercancía. Por eso, para comprender el concepto de espectáculo en Debord, es necesario volver a visitar el concepto de mercancía, así como el de fetichización, en el propio Marx.

³³ En la mitología griega, las *moiras* eran la personificación del destino y controlaban el metafórico hilo de la vida de cada ser humano.

³⁴ STREET, Brian. «Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil», *Cadernos CEDES*, 2013, 33 (89), p. 51-71.

³⁵ APUD DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espectáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p. 13.

³⁶ DEBORD, Guy, *op. cit.*

Marx³⁷ había demostrado que, a través del medio de producción capitalista, el producto del trabajo humano, además de su habitual valor de uso, adquiere un valor de cambio que se mide a través del precio de otro producto intercambiable como es el dinero. En su libro *El abrigo de Marx*, Peter Stallybrass³⁸ nos ofrece un maravilloso ejemplo de estos dos conceptos fundamentales, a partir de la biografía de Marx, que me parece especialmente útil y didáctico.

Cuenta Stallybrass que mientras Marx escribía su obra maestra enfrentaba serias dificultades financieras y tenía la costumbre –y la necesidad, por supuesto!– de llevar a casas de empeño pertenencias personales: cubiertos de plata, relojes y, cuando la crisis era más aguda, empeñaba su viejo abrigo. Pero sin el abrigo no se podía acceder a la biblioteca del Museo de Londres, en la cual Marx consultaba obras clásicas mientras escribía la suya. Este era el valor de uso del viejo abrigo para Marx y, podemos decir, sin temor a excesos, para el pensamiento contemporáneo. Lo que ocurre es que el abrigo de Marx, en cuanto mercancía, valía muy poco, puesto que estaba bastante viejo, raído y desteñido. Por lo tanto, su valor de cambio, el precio que se le atribuía en el mercado de objetos de segunda mano, era muy inferior a su valor de uso. Es el precio, atribuido a los productos del trabajo humano, en los mercados de intercambios, lo que los convierte en mercancías.

Marx observaba, además, que el valor de cambio no tiene una relación directa con el tiempo dedicado a la producción de las mercancías, sino que hay algo poco tangible, que él llama literalmente «fantasmagórico», en el proceso de atribución del precio, de su valor de cambio. Así, como se sabe, la corrección de los deberes de los alumnos, para la cual una maestra dedica toda la mañana, por ejemplo, vale muchísimo menos, en el mercado laboral, que una hora de trabajo de un empresario ejecutivo. Esta acción milagrosa, invisible de valoración de la mercancía, es a lo que Marx llama «fetichización». Es a través de una especie de encantamiento mágico como el producto del trabajo del empresario, en este ejemplo, vale más que el del trabajo de la maestra.

A esta compleja teoría sobre la mercancía en el modo de producción capitalista, Debord añade el concepto de espectáculo. Según él, el espectáculo es el proceso a través del cual la unidad entre la realidad y su representación se deshace de tal manera que la apariencia se sobrepone a la realidad de modo casi religioso. Por lo tanto, el espectáculo es la supremacía de la apariencia, la negación de la realidad.

La relación de necesidad con el producto del trabajo es lo que determina su valor de uso. A través de la fetichización de la mercancía y su espectacularización, sin embargo, la relación de necesidad se vuelve prescindible. Así, es posible que un simple objeto decorativo adquiera un enorme valor de cambio. Imaginemos, para dar un ejemplo, cuánto estaría dispuesto a pagar un turista japonés por un simple porrón de pueblo. Cualquier niño de pueblo ya ha probado alguna vez esta experiencia totalmente mágica e inexplicable por la cual objetos cotidianos adquieren valores exorbitantes. ¿Cuánto valdría el mismo abrigo de Marx hoy día, entre sindicalistas anticapitalistas? Seguramente no se les ocurriría ahorrar ningún céntimo para tener la oportunidad de sacarse al menos una foto con este objeto que les trae la memoria del icónico personaje.

La espectacularización es, por lo tanto, el proceso por el cual se infla el valor real de un determinado producto, por razones que trascienden lo material. Absolutamente todo en la sociedad capitalista puede convertirse en mercancía y se encuentra sometido a las reglas del mercado y su fantasmagoría alegórica, incluso los productos culturales³⁹.

A través de la fetichización o fantasmagoría, las imágenes de los productos ocultan el recuerdo del modo en que las mercancías han sido producidas. Así, las mercancías, en la condición de objeto de consumo, se ven alienadas de su modo de producción, adquiriendo un valor fantasmagórico, como se hubiesen sido creadas por sí mismas o siempre hubiesen existido. El trabajo alienado es justamente el trabajo cuyo producto es una mercancía. Algo a lo cual será atribuido un precio. Cuando tiene cabida preguntarse «¿cuánto vale eso?», «¿por qué cantidad de dinero se vende?»,

³⁷ MARX, Karl. *O Capital*, livro I, volumen I. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

³⁸ STALLYBRASS, Peter. *O casaco de Marx: roupas, memória, dor*. Belo Horizonte: Autêntica: 2008, 3.ª ed.

³⁹ ADORNO, Theodor. W. & Horkheimer, M. A. «Indústria cultural». En COHN, Gabriel (org). *Comunicação e indústria cultural*. Editora Nacional/Editora Universidade de São Paulo, 1971.

estamos seguramente delante de una mercancía y, por lo tanto, del trabajo alienado, característico de la sociedad capitalista.

En el interior del modo de producción capitalista, para que las mercancías encuentren un hueco en el mercado, es preciso que les sea agregado un valor simbólico. Y, en la modernidad, como nos enseña Benjamin⁴⁰, el valor más apreciado es la novedad. Así, el modo de producción capitalista no cesa de producir mercancías que se convertirán en cosas sin valor, lo que se suele llamar obsolescencia programada.

Absolutamente todo que circula en la modernidad es, potencialmente, mercancía. Todo tiene su precio, circula en los mercados y se puede vender, en especial por ser novedad. Eso ocurre también con los bienes inmateriales, sean amores, proyectos, ideas u opiniones. Prácticamente ya no hay convicciones, en los términos de Benjamin. Las opiniones, por supuesto, se comportan exactamente como cualquier mercancía. En realidad, las opiniones se han convertido en la mercancía más valorada de la actualidad. Hay, como sabemos, una poderosa industria de producción de opiniones que es, en efecto, la base de lo que se suele llamar sistema de democracia representativa. Facebook, entre otros medios, es una especie de supermercado de opiniones que influye directamente sobre el sistema electoral, base de la democracia representativa.

La sociedad del espectáculo descrita por Debord es una sociedad en la cual el trabajo humano es alienado y produce mercancías que son fetichizadas y espectacularizadas, habiéndose producido una ruptura entre la unidad del trabajo y su producto. Según Debord⁴¹ «la sociedad modernizada hasta la fase del espectacular integrado se caracteriza por la combinación de cinco aspectos principales: la incesante renovación tecnológica, la fusión económico-estatal, el secreto generalizado, la mentira sin contestación y el presente perpetuo».

Por «incesante renovación tecnológica» se comprende la fetichización de lo nuevo, tal como describe Benjamin⁴² en sus trabajos de crítica a la modernidad. Benjamin nos habla del «idéntico siempre nuevo», de la «repetición infernal del siempre-igual», del «nuevo siempre viejo, y del viejo siempre nuevo». Para el filósofo de Frankfurt, la «creencia en el progreso, en su infinita perfectibilidad, y la representación del eterno retorno son complementarios».

La «fusión económico-estatal» dice respecto a la perversa alianza entre el estado, el mercado y su economía. En el vacío de políticas públicas volcadas para la educación en Brasil, por ejemplo, florece un gran mercado de productos pedagógicos. Son métodos y materiales didácticos desarrollados por empresas privadas y que compran las escuelas, incluso las públicas⁴³. La manera sorprendente mediante la cual los estados capitalistas son capaces de socorrer a los bancos privados en crisis y dar la espalda a los desempleados también puede ser un buen ejemplo en la actualidad de esta fusión. En este nivel de la sociedad modernizada, los intereses privados valen más que los intereses públicos.

El «secreto generalizado» sería esta fantasmagoría que hace que las mercancías adquieran valor en sí mismas. Benjamin llamaría eso «sueño colectivo». Este es el efecto de la alienación. Benjamin dice literalmente que la sociedad moderna está dormida en un presente sin futuro ni pasado, sin historia, y no desea despertar. Este olvido colectivo de la tradición, esta falta de memoria, es lo que Debord llama «mentira sin contestación» y «presente perpetuo».

⁴⁰ BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7.^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

⁴¹ *Op. cit.*, p. 175.

⁴² BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, 7.^a ed.

⁴³ CÁRIA, Neida Pena; ANDRADE, Nelson Lambert de. «Material didático sob a lógica de mercado: uma questão de política pública». *Cadernos ANPAE*, 2011, 11, p. 11.

4. LA PEDAGOGÍA DEL ESPECTÁCULO O DE ENTRETENIMIENTO

Víspera del Día de la Madre. Mientras imparto la asignatura de Alfabetización, y hablo específicamente sobre la importancia de que los alumnos comprueben sus hipótesis a través de la escritura espontánea, mis alumnas, que son ya maestras, están todas ocupadas en hacer tarjetas de felicitaciones para el Día de la Madre. ¡No se les ocurre relacionar lo que aprenden con su propia actividad! Cortan y pegan corazones. Una tarjeta para cada madre. Tomaron un poema de un sitio de Internet. A los niños les tocará colorear y poner sus nombres de su propia mano. Hoy no pude soportar y les pregunté por qué no les dejaban escribir y dibujar las tarjetas y, a pesar del tema de la clase, una de ellas me contestó: «¡Porque todavía no saben escribir! Ni siquiera les presenté todas las vocales y, además, dibujan fatal. Quedaría una chapuza».

(Diario de campo, 2002)

A partir de este preámbulo, podemos empezar a reflexionar sobre como la lógica de la espectacularización afecta al campo de la educación. Es evidente que, como producto de la modernidad, no hay razón alguna para suponer que la pedagogía moderna pudiera mantenerse incólume a esta lógica. Pero, ¿cómo la lógica del espectáculo se reproduce en el campo de la pedagogía? Eso ocurre cuando los productos de las acciones pedagógicas valen más que el desarrollo de las acciones en concreto. Cuando determinados productos pedagógicos, sean discursos, opiniones o materiales didácticos, están «de moda» y adquieren un valor de cambio espectacular e inflado que, en realidad, no corresponde a su valor de uso, o sea: todos desean consumirlos, aunque no conozcan su utilidad concreta ni, por supuesto, la motivación que los ha generado. El problema de la pedagogía del espectáculo es que, con el consumo irreflexivo de determinadas ideas pedagógicas, la apariencia de que se está haciendo algo progresivo oculta un no hacer pedagógico o un mal hacer. Al fin y al cabo, estos productos pedagógicos no son más que entretenimiento que distraen los pedagogos de los verdaderos problemas de la educación.

El valor de uso de una idea pedagógica o un material didáctico, una vez puestos en práctica, es su capacidad de generar cambios significativos en la realidad de las personas hacia las cuales se orienta la acción pedagógica, que va desde enseñar los chicos a utilizar cubiertos hasta no tener actitudes machistas, pasando por manejar las reglas del sistema de escritura alfabética o del sistema numeral decimal, entre otros. La pedagogía tiene un aspecto civilizatorio, sea cual sea la sociedad en cuestión, sea cual sea lo que se esté enseñando. La pedagogía es, fundamentalmente, aprendizaje intencional e interesado. Aunque sea posible aprender cosas sin que haya intención por ambas partes, en nuestro caso nos vamos a detener en el aprendizaje formal y escolar, porque es el que se encuentra bajo las políticas públicas del estado y se produce de manera no espontánea o casual, sino intencional y con inversión de presupuesto público.

La espectacularización de las prácticas pedagógicas se produce básicamente a través del proceso de apropiación aligerada de conocimientos producidos en otros campos epistémicos⁴⁴. Una marca importante de la espectacularización es la fuerte presencia de la renovación pedagógica en el nivel discursivo y su ausencia en el nivel de las prácticas concretas. Para una mejor comprensión, vamos a centrarnos en unos tantos ejemplos concretos.

Analizando la historia de las ideas pedagógicas sobre alfabetización en Brasil, Mortatti⁴⁵ nos llama atención sobre uno de los aspectos de la espectacularización: la «incesante renovación». En los inicios de la democratización del acceso a la enseñanza en Brasil, en el siglo XIX, se observó una especial dificultad para alfabetizar los niños de las capas populares. Ante ese problema se sucedieron métodos tras métodos que se autoproclamaban más innovadores que los antecesores. En realidad, cada uno de estos nuevos métodos de alfabetización no era más que mercancía. En este

⁴⁴ TEIXEIRA, Anísio. «Ciência e arte de educar». En *Educação e o Mundo Moderno*, 1987, 2.^a ed.

⁴⁵ MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, CONPED, 2000.

caso en concreto, la industria editorial se movilizaba para colocar nuevas cartillas en el mercado pedagógico —ejemplo oportuno de la «fusión económica-estatal», uno de los cinco aspectos del espectáculo, como se ha comentado anteriormente—. Lo que se hacía patente era la creencia mágica en el progreso de los métodos pedagógicos, de tal modo que cada método era un «nuevo siempre igual», algo nuevo que ya nacía con vocación de hacerse viejo: métodos sintéticos, analíticos, sintéticos analíticos, etc. Mientras los métodos y materiales didácticos se renovaban, el problema que enfrentaban los hijos de analfabetos o semianalfabetos persistía y no era tratado de forma concreta, o sea, en la búsqueda de sus causas necesarias.

Fueron los trabajos de Emilia Ferreiro y Ana Teberoski⁴⁶, en los años 1970, los que supieron abarcar la concreción del problema con dos preguntas esenciales e indispensables. Primera pregunta: ¿Por qué a los niños más pobres les es más penoso aprender a leer y escribir? Segunda pregunta: ¿Qué piensan estos niños sobre el sistema alfabético de escritura mientras se les obliga a copiar los deberes de las cartillas?

A partir de estas dos preguntas, se ha demostrado que los niños, en especial los de las zonas urbanas, llegan al colegio con unos conocimientos previos sobre la escritura alfabética bastante avanzados, por el simple hecho de haber tenido contacto con la escritura en situaciones concretas de su entorno familiar, al convivir con padres que están inmersos en la cultura escrita, mientras que los niños de las zonas rurales, o cuyos padres no desempeñan prácticas cotidianas de lectura y escritura, llegan al colegio sin saber cosas tan elementales como, por ejemplo, que la escritura alfabética es una representación de la lengua oral o que se escribe de izquierda a derecha.

Más allá de esto, se demostró que la lengua escrita es un producto social y, por lo tanto, debería ser presentada a los niños en sus usos sociales y no a través de cartillas descontextualizadas de su realidad. Sobre todo, los trabajos de Ferrero han apuntado la necesidad de que estos usos fuesen presentados en la educación infantil y que todos los niños, independiente de su origen social, tuviesen acceso a este nivel de enseñanza. Además, en consonancia con las contribuciones de la psicogenética de Piaget, se comprobó que los métodos son ineficaces si no se da la oportunidad de que los niños pongan a prueba sus hipótesis sobre el funcionamiento del sistema alfabético.

Cuando estos importantes descubrimientos fueron asumidos por el campo de la pedagogía, después de alguna resistencia, se pusieron de moda y hasta se convirtieron en algo hegemónico, al menos en el nivel discursivo. Hoy día, es muy raro que un colegio no declare que su proyecto político pedagógico está orientado por «una perspectiva constructivista o socio-constructivista». Esto adquirió un valor de cambio impresionante en el mercado simbólico de la educación. Si la escuela es constructivista, seguramente su matrícula será más cara.

Muy bien. ¿Pero cómo la sociedad del espectáculo se ha apropiado de los descubrimientos de Ferreiro? Primeramente, los editores de cartillas, literalmente, la amenazaron de muerte, puesto que su trabajo empírico dejaba clara la inutilidad de estos materiales. Después, trataron de incorporar la «novedad» convirtiéndola en mercancía. Se han dedicado, desde entonces, a cambiar la apariencia de las «cartillas», que pasaron a llamarse «libros». Han cambiado su orientación hacia la verticalidad (las cartillas tradicionales solían ser horizontales en Brasil) y con mucho más colorido. Cambiaron los textos morales religiosos por otros políticamente correctos (al final, se sustituyó un discurso dogmático por otro). La palabra «método» fue substituida por «procesos de construcción» y así los libros de alfabetización pasaron a llevar títulos con gerundios, como «aprendiendo y construyendo la escritura». Entre la inmensa cantidad de géneros discursivos escritos que circulan en la vida social (como las tarjetas de felicitaciones, por ejemplo), estos modernos libros eligieron preferentemente las etiquetas de productos comerciales como refrescos, chocolates, detergente (algunos bastante alejados del mundo infantil), entre otros. Estos pseudocambios se aceptaron como buenos, sus productos fueron apreciados, y, como magia, de un día para otro, lo demás se convirtió en viejo y obsoleto. La novedad fue impuesta a través de documentos oficiales. Los nuevos libros fueron adoptados por los gobiernos en grandes cantidades para uso público, pero

⁴⁶ FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

los maestros, que por utilizar estos materiales creen estar siendo modernos, no han llegado a comprender las ideas más radicales de Ferreiro. Probablemente jamás la han leído; como mucho, la han escuchado mientras cortan y pegan corazones y poemas de Internet.

Al mismo tiempo, los cambios proporcionaron un nuevo envase para las mismas prácticas de siempre. Un ejemplo, comentado con pesar por Ferreiro: las fases de desarrollo psicogenético, que ella misma había observado y descrito, se convirtieron en una nueva nomenclatura para las antiguas etapas de la teoría de la disposición, rechazada precisamente por Ferreiro. Por otra parte, la perjudicial práctica de separar a los niños según su nivel de desarrollo no fue concretamente superada. Además, las maestras pasaron a utilizar las fases descritas por Ferreiro como si fuesen etapas sucesivas de un método, que habrían de superarse una tras otra.

En Brasil, la «pedagogía de los proyectos» se ha convertido también en mercancía. La idea original es crear un plan transversal a través de una motivación que tenga que ver con la realidad de los alumnos. En la práctica, los proyectos suelen ser idealizados e impuestos por la dirección de la escuela o son copiados entre los maestros. Imaginemos un proyecto de alfabetización sobre «el Mundial de Fútbol». La maestra va enseñar geografía, matemáticas, ciudadanía, género y muchas otras cosas de forma lúdica (el imperativo de la ludicidad también se ha convertido en mercancía, por supuesto)⁴⁷ e interdisciplinar a través de ese tema general. El proyecto acaba con la *culminación*. Lo que ocurre es que la culminación se convierte en un reto en sí mismo. Cuando eso se da (y no es poco frecuente que se dé), tenemos la expresión máxima del espectáculo, la representación irreal de la pedagogía real. Puede que la maestra haya planeado hacer un libro con la producción escrita de los alumnos, y un juego que ellos han supuestamente inventado en clase. En el día de la presentación, se hace una gran fiesta. Los padres son invitados. Todo se convierte en espectáculo. En realidad, desde el principio, todo no ha sido más que mercancía, puesto que este era, desde el principio, el fin en sí mismo. El espectáculo pasa a ser la finalidad como afirmación de la apariencia sobre la esencia. La negación de la vida real, con toda su complejidad y contradicciones. Expresión máxima de esto es el hecho de que muchos maestros pasan noches insomnes recortando y pegando cosas que deberían ser hechas por los alumnos. Ahí está la inversión: la culminación no es el producto de un proceso de aprendizaje, con sus necesarias ambigüedades, sino una mercancía para complacer a los padres (especialmente cuando se trata de escuelas privadas en las cuales los padres son clientes), para presumir ante los compañeros o el director. Es esta inversión la que caracteriza la espectacularización: lo accesorio se convierte en lo espectacular perjudicando la relación con lo que es realmente necesario. Y es cierto que, aunque haya buenas excepciones, esta inversión es la norma. Según Debord, «el espectáculo es el guardián del sueño de una sociedad que no desea despertar».

Un último ejemplo puede ser muy ilustrativo para el lector menos familiarizado con el tema de la alfabetización. Es el caso de una experiencia personal. Cuando mi hija estaba en el colegio, recibí un comunicado de que debería llevar un envase de 120g de un producto específico que sería utilizado en un proyecto de reciclaje. Como en casa no consumíamos ese producto, para que mi hija participara en la actividad, se lo pedí a una vecina, que tenía uno sin empezar pero de un tamaño mayor. Aunque me pareciera un poco tramposo, traspasamos el contenido para un frasco y liberamos el envase para que mi hija lo llevara al colegio. Pero, para mi gran sorpresa, al día siguiente mi hija traía un comunicado del colegio: el envase no serviría para el proyecto de reciclaje porque no era de 120g, como había sido solicitado. La profesora escribió: «Mami, sabemos que no es fácil encontrar este producto en envase de 120g, pero una de las madres consiguió adquirirlo en la tienda tal». O sea, la maestra, para realizar un proyecto ecológico de reciclaje, nos estaba pidiendo que comprásemos un producto para vaciar su contenido y usar el envase en un trabajo de manualidades. Nada menos ecológico, por supuesto. En este caso, la inversión entre la apariencia y la realidad de la actividad pedagógica es ejemplar.

⁴⁷ Sobre los problemas con lo lúdico, ver PAVÃO, Andréa. «Ludicidade, leitura e escrita: uma perspectiva crítica». En *15.º Congresso de Leitura do Brasil*, Campinas: COLE, 2005.

Habría una infinidad de ejemplos para demostrar cómo la pedagogía se espectaculariza. Creo, sin embargo, que los que hemos comentado son suficientes para comprender que, en general, las innovaciones pedagógicas suelen llegar a la escuela, de la mano de los «teóricos de la educación» (*productores de escrita*), de forma impositiva, con poca o ninguna participación de los maestros (*consumidores de escrita*). En el caso concreto de Brasil, es necesario tener en cuenta que los maestros no son lectores autónomos y, por eso, les cuesta apropiarse críticamente de ideas, teorías o materiales didácticos nuevos. La mayoría no llega ni siquiera a leer los informes de referencia, y los aprenden por tradición oral o imitación, incorporando esos planes y normativas oficiales pasiva y superficialmente. Así, se suman también a la fantasmagoría del secreto generalizado, sin contestación. Las novedades pedagógicas se convierten en mercancías, y están sujetas a la fetichización y la espectacularización como cualquier otro producto de consumo.

Está claro que estas innovaciones no son malas en sí mismas, pero tampoco nos parece adecuado decir que sean buenas cuando son tomadas como un bien en sí mismas. Son malas, precisamente, porque se han convertido en mercancía que se impone a consumidores alienados (los maestros, en nuestro caso), sujetos a sus efectos fantasmagóricos. Lo que desean es consumir más de lo mismo, más de lo nuevo siempre igual.

Siempre hay mercaderes que venden soluciones para los eternos problemas de la educación. Eso también es una forma de alienación, una vez que estos problemas no son de la educación en sí, sino de la sociedad capitalista que no cesa de producir desigualdades. Lo que desean estos señores no es solucionar los problemas educativos, sino ocultar sus causas necesarias, y, por supuesto, crear más mercancías. La educación es uno de los campos más proficuos para el fenómeno de la espectacularización. A los políticos les encanta. Sus renovadas propuestas pedagógicas no son más que un espectáculo pirotécnico para ocultar el persistente fracaso de la educación básica brasileña.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En este punto, retomo la cuestión de partida: ¿Cómo puede ser que la lectura y la escritura sean un antídoto contra la pedagogía del espectáculo?

En un curioso libro, Rancière⁴⁸ cuenta la increíble aventura pedagógica de un maestro francés, Joseph Jacotot, que, en 1818, con la restauración de la monarquía, se exilió en los Países Bajos, donde pasó a impartir clases de francés. Pero, como no conocía nada del holandés, el desafío era inmenso, hasta que topó con una edición bilingüe del *Telémaco* (que cuenta las aventuras del hijo de Ulises) y, sin darles más explicaciones, a través de un intérprete, les pidió solamente que, después de la lectura, escribiesen, en francés, sus impresiones sobre el libro. Lo que sucedió, según los relatos, fue sorprendente: los alumnos, sin recibir lecciones sobre la lengua, fueron capaces de expresarse en francés con bastante desenvoltura. A partir de ahí, Jacotot habría creado un método de enseñar lo que no sabía él mismo, y se cuenta que incluso consiguió enseñar a tocar el violín sin jamás saberlo.

Su presupuesto era que las explicaciones embrutecen y que solo a través del enfrentamiento directo con lo desconocido se puede llegar a comprender algo de verdad. Así, proponía la pedagogía de la emancipación contra la de la explicación. Para esto, está claro, es imprescindible, no solo leer y escribir, sino hacerlo autónomamente, sin las muletas de las explicaciones de una inteligencia supuestamente superior.

El caso de Jacotot corrobora la hipótesis con la cual abro este texto: basta dominar los niveles más altos de lectura y escritura, además de tener acceso a material escrito (desarrollar las habilidades de la carrera de usuario de la cultura escrita), para aprender lo que sea. Antes de nada, es necesario desear estudiar y aprender. Este es el principio básico y la condición indispensable para

⁴⁸ RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

que el aprendizaje ocurra. Lo único que puede una acción pedagógica es encender el deseo por aprender a transformarse (saber algo que antes no se sabía), y enseñar a buscar el conocimiento. Ahí está implícito el propio pensamiento. El pensamiento como este movimiento entre el saber y el no saber instigado por el deseo y la curiosidad.

Hoy día, con la extraordinaria expansión de los sistemas de búsqueda por Internet, es totalmente dispensable que los maestros se ocupen de transmitir informaciones (los nombres de los ríos de un país, las partículas citoplasmáticas, los elementos químicos, las fases de desarrollo cognitivo según Piaget, etc.).

El acceso a las informaciones nunca ha sido tan asequible, sin embargo, entre los diversos usuarios de la cultura escrita hay mucha desigualdad respecto a la autonomía/dependencia con la cual cada uno maneja esta avalancha de información. La manera de manejar las informaciones ampliamente difundidas a través de la cultura escrita, en especial, en soporte digital, es el diferencial que produce y reproduce relaciones de poder. Por un lado, cuanto más autónomas, más centrales, más cerca del ejercicio de poder y, por otro lado, cuanto más dependientes (de aquellos que indican, que pasan las informaciones ya elaboradas en forma de opiniones), más periféricas son y, por lo tanto, más vulnerables a las acciones de poder de los que mantienen una relación de mayor autonomía hacia las informaciones circundantes. Por un lado, productores, por otro, consumidores. Además de tener acceso a las informaciones, es indispensable ser capaz de procesarlas, hacer inferencias, asociar una información a otra, habilidades que pocos estudiantes brasileños dominan, según revela el informe PISA.

Es necesario despertar la mente. Sin la capacidad de pensar, todo se transforma en liturgia, en repetición automática. Los discursos más progresistas, hechos mercancía, tienen menos utilidad que un pensamiento auténtico que no tenga mucho éxito en el mercado simbólico de ideas. En general, hay que decirlo, las ideas más interesantes no se venden muy fácilmente. Para triunfar, una idea necesita guardar cierta proximidad al sentido común y, por lo tanto, no provoca ninguna discontinuidad importante con lo establecido. No me estoy refiriendo aquí al «pensamiento crítico» (sea lo que sea eso, por encima del carácter mercadológico que lo hace circular, venderse y consumirse), sino más bien el libre pensar, el pensar activo, autónomo, creativo, curioso y riguroso. La capacidad de hacerse preguntas sobre la realidad y de intervenir sobre ella con honestidad.

Importa tener en cuenta, también, el procedimiento de lectura que Eco⁴⁹ llamó *sobreinterpretación*. Ante la incapacidad de interpretar las ideas originales de un autor, muchos maestros proyectan, sobre los textos que leen, ideas preconcebidas que no se podrían, de manera alguna, inferir a partir de lo escrito. En las asignaturas de Pedagogía, suele ocurrir que se saquen las mismas ideas de diferentes autores. Los mismos bordones que circulan y se consumen con facilidad son producidos a partir de autores de tradiciones muy distintas, como si todos dijese siempre, por ejemplo, que «se deben valorizar los conocimientos de los alumnos y su realidad».

El discurso de que en una sociedad letrada todos tienen acceso a la cultura escrita no es más que un mito que legitima y reproduce las relaciones de poder entre aquellos que hacen usos autónomos de esa cultura escrita y los que no hacen más que usos dependientes de los primeros (escritura delegada).

Así, me parece claro que lo más revolucionario (en el sentido de producir rupturas con el pasado, o sea, de ser innovador de hecho) que pueden hacer los maestros en sus acciones pedagógicas es enseñar a pensar, y, si concebimos la escritura como tecnología del intelecto, enseñar a leer y escribir de forma autónoma parece ser un antídoto eficaz contra este estado de letargo y alienación colectivos en el cual solamente repetimos el espectáculo infernal de lo «siempre-igual». Incluso cuando consideramos ser creativos, estamos solamente repitiendo, copiando patrones, consumiendo mercancías en las cuales la apariencia no es más que simple apariencia, donde el ser no es más que parecer ser.

⁴⁹ ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Pero, si los maestros no son capaces de pensar autónomamente, ¿cómo podrían hacer pensar a los alumnos? Por eso, defiende la importancia de trabajar las habilidades más avanzadas de leer y escribir en la formación de los maestros. Aunque reconozcamos que la cultura escrita tiene un poder de emancipación limitado y no deseamos lanzar una nueva mercancía en el mundo de la pedagogía, nos parece acertado decir que la relación directa con la lectura haría a los maestros despertar de su sueño y de su trabajo alienado, a través del cual no les cabe más que repetir.

La pedagogía del espectáculo no requiere, de hecho, que los maestros tengan una relación autónoma con la cultura escrita. Basta con que sean capaces de consumir las mercancías del mercado educativo, fortaleciendo estos productores de soluciones baratas.

Al final, en la sociedad del espectáculo, aprender y estudiar tiene poco valor simbólico. Es, por lo tanto, algo que no se convierte fácilmente en mercancía y tiene un valor de uso muy restringido, desgraciadamente. Tiene muchísimo más valor, en nuestra sociedad, aparentar que se aprende y se estudia, o sea, la espectacularización del aprendizaje. No obstante, lo más importante para la educación es una buena biblioteca, un salón de lectura y un maestro que no se limite a informar y explicar lo que le han explicado, sino mediar y valorar el trabajo de ponerse a estudiar con honestidad, es decir, con todos los riesgos que están implicados en esta auténtica aventura intelectual.

Por supuesto, para que los alumnos de Pedagogía accedan a la universidad con este nivel de autonomía es necesario que los maestros de enseñanza básica sean lectores autónomos. Imposible, además, ignorar que los bajos sueldos de los maestros se relacionan con los pobres índices de calidad de la enseñanza brasileña. Denunciar las malas condiciones de la formación de maestros en Brasil puede sonar como un posicionamiento «conservador». Por el contrario, me parece indispensable reconocer las causas radicales del problema para superarlo.

Aunque sepan leer y escribir, los que acceden a los cursos de Pedagogía hacen un uso dependiente de la cultura escrita. Por esa razón, la mayoría no tiene autonomía para seguir los contenidos de sociología, antropología, historia, entre otros. Desgraciadamente, la mayoría de los profesores de la carrera de Pedagogía no son sensibles a esta realidad y aceptan, voluntariamente, que sus alumnos copien en lugar de escribir. Los alumnos no pueden sino copiar, pues no son capaces de pensar sobre lo que leen, y mucho menos de producir escritos que expresen alguna reflexión personal o, mínimamente, alguna forma personal de elaborar lo leído.

El espectáculo, comprendido en su totalidad, es a la vez, el resultado y el proyecto del mundo de la producción existente. No es un suplemento al mundo real, una decoración adicional. Es el corazón del irrealismo de la sociedad real (...) Lo que el espectáculo saca de la realidad necesita ser devuelto a ella. La expropiación espectacular necesita, por su vez, ser expropiada. El mundo ha sido ya filmado. Hay que cambiarlo⁵⁰.

⁵⁰ DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ESTUDIOS SOBRE ZAMORA

Esbozo bio-genealógico del hebraísta judeoconverso Alfonso de Zamora

Bio-genealogical sketch of the Jewish convert and Hebraist Alfonso de Zamora

M.^a Antonia Muriel Sastre

RESUMEN

Alfonso de Zamora fue uno de los hebraístas más relevantes de su época, trabajó junto a otros conversos bajo el patrocinio del Cardenal Cisneros en la confección de la magna obra que fue la Biblia Políglota Complutense, en un tiempo en el que los aires de reforma hacían mella en todos ellos. Su obra es conocida y ha sido estudiada, sin embargo de su vida apenas tenemos noticia. Por ventura, en los fondos del Archivo de la Diputación Provincial de Zamora se ha podido localizar documentación variada sobre un tal Alfonso de Zamora que muy probablemente se refiera al insigne maestro, por coincidencia cronológica y coherencia con los datos que de él conocemos.

PALABRAS CLAVE: Alfonso de Zamora; judío converso; Biblia Políglota Complutense; Universidad de Alcalá de Henares; academia talmúdica zamorana; cardenal Cisneros; humanismo; bio-genealogía.

ABSTRACT

Alfonso de Zamora was one of the most relevant Hebraist, who worked with other converts under the patronage of Cardinal Cisneros making the masterpiece that was the Complutensian Polyglot Bible, in a time when the winds of reform impressed all of them. His work has been studied and it is known, not his life that we know little. Fumbling among the archive of the Diputación of Zamora, I found some documents and family trees which, ones with others and indirectly form, bring details about a certain Alfonso de Zamora whom, by cause of the coincidences of the dates and facts, that we know by his writings, indeed he can be treated as our outstanding master.

KEY WORDS: Alfonso de Zamora; jewish convert; Complutense Polyglot Bible; University Alcalá de Henares; Academy Talmudica of Zamora; Cardinal Cisneros; Humanism; genealogy.

Recibido: 21/04/2017
Revisado: 23/05/2017
Aceptado: 30/06/2017

0. INTRODUCCIÓN

El presente artículo no tiene como objeto el estudio de la obra del gramático, filósofo, talmudista, traductor y profesor de las universidades de Salamanca y Alcalá de Henares Alfonso de Zamora, sino aportar datos que permitan conocer mejor su vida. No obstante, conviene recordar que fue el primer profesor de hebreo de la Universidad de Alcalá de Henares, donde desplegó una obra tan extensa e importante¹ que el cardenal Cisneros le tuvo que proporcionar un ayudante. Además de sus más de treinta años de docencia y de su participación en la primera Biblia Políglota, junto con otros conversos como Pablo Coronel y Alfonso de Alcalá, compuso gramáticas

¹ «No hay que olvidar que en Alcalá de Henares buena parte de los manuscritos hebreos, si no todos, habían sido reunidos por el más distinguido profesor de los que ocuparon la cátedra de hebreo, el célebre judío converso Alfonso de Zamora»: LLAMAS, José. «Los manuscritos hebreos de la Universidad de Madrid». *Sefarad. Revista de Estudios Hebraicos y Sefardíes*, 1945, V, p. 262

y diccionarios y fue copista de múltiples textos hebreos, bíblicos, targúmicos y un largo etcétera, que se encuentran repartidos por las bibliotecas de la Universidad de Salamanca, de Madrid, de El Escorial y de Leiden, entre otras.

Su labor y su personalidad se desarrollaron en un tiempo en que el humanismo procuraba un renacer de las ciencias y las artes; una de ellas, y no la menos importante, fue la filología. El renacer de los estudios filológicos no se entendería sin el celo del cardenal Cisneros y de otros humanistas como Nebrija, que buscaban con ahínco expertos en lengua hebrea y griega para la correcta interpretación de los textos bíblicos más antiguos. Había, asimismo, una aspiración a reformar los estudios teológicos con los mayores expertos en las fuentes originales, esto es hebreo, arameo y griego. Para acometer la edición de la Biblia Políglota Complutense, el Cardenal Cisneros reunió en 1512 un grupo de especialistas entre los que estaban Antonio de Nebrija, Alfonso de Alcalá, y como máximos expertos del texto hebreo Pablo Coronel y Alfonso de Zamora. Este aportó códices fundamentales para la composición de la Políglota:

«De la colección de Alfonso de Zamora, proceden todos los manuscritos hebreos que fueron utilizados para la composición de la Biblia Políglota Complutense y en los que fácilmente se reconoce su paso por sus manos. Dejó huellas en sus características anotaciones en tinta roja señalando nombres de libros bíblicos, numeraciones de capítulos, encuadres, textos interlineales, traducciones, notas o colofones. Tanto los manuscritos que utilizó como los que copió llevan su sello personal»².

La biblioteca³ de Alfonso de Zamora fue posteriormente utilizada en la elaboración de la segunda Biblia Políglota, la de Amberes, o Biblia Regia, encargada por Felipe II al eminente humanista y hebraísta Benito Arias Montano, quien pudo copiar de ella muchos textos⁴.

Su impresionante legado intelectual está suficientemente estudiado, sin embargo sobre su vida la privada solamente conocíamos hasta ahora escuetos retazos que fue dejando él mismo en algunos de sus escritos a modo de notas o apuntes marginales. No en vano era propio de los conversos tratar de ocultar, silenciar o tergiversar sus orígenes, o cuanto a su vida personal se refiriese.

Pese a esa escasez documental autógrafa, el hallazgo de un documento de siete hojas, en bastante buen estado de conservación, en el Archivo de la Diputación de Zamora⁵, permite iluminar una trayectoria vital secularmente oscurecida. El documento está sin fechar, pero por la persona a la que va dirigido y comparándolo con otros se puede datar de forma aproximada y sin mucho margen de error por los años veinte del siglo XVII⁶, cuyo encabezamiento es el que sigue: «Lo que se a de advertir quando se agan las preguntas para la probanza ad perpetuam de la descendencia y nobleza de Bernabe Suarez Melendez vecino y regidor de Çamora y demas consortes». Es un legajo que trata de forma indirecta sobre Alfonso de Zamora, sin embargo todo el documento gira en torno a él como personaje destacado que fue y que le sirve a su biznieto Bernabé Suárez Meléndez para la probanza de hidalguía, no de pureza de sangre.

² ORTEGA MONASTERIO, M.^a Teresa. «Inicio y formación de las colecciones de manuscritos hebreos en España». En *Biblias de Sefarad / Bibles of Sepharad*, Madrid: Biblioteca Nacional de España, 2012, p. 159.

³ Vid. PÉREZ CASTRO, Federico. *El manuscrito apologético de Alfonso de Zamora*. Madrid-Barcelona: 1950, p. XXXII. Los manuscritos procedentes de la colección de Arias Montano fueron entregados al Escorial en 1599.

⁴ Pese a su relación de amistad con Felipe II, Arias Montano no se libró de la acusación de que su Biblia Regia tenía tendencias judaizantes.

⁵ Archivo Diputación de Zamora. Sección Vizconde de Garcigrande. Caja 47, legajo 61. De ahora en adelante A. Dip. Za. SVG. C 47/61.

⁶ En los documentos de esta época son habituales las discordancias en la datación y en los antropónimos, por lo que para tener cierto margen de seguridad y credibilidad se requiere de la comparación, siempre que sea posible, con datos procedentes de otras fuentes. El documento principal ha sido confrontado con varios árboles genealógicos y otros documentos que, una vez cotejados, proporcionan informaciones bastante fiables.

1. ENTORNO HISTÓRICO EN EL QUE VIVIÓ ALFONSO DE ZAMORA

El contexto espacio-temporal en que se desarrolló coincide, casi en su totalidad, con los reinados de los Reyes Católicos y Carlos V, época difícil para los considerados contrarios a la ortodoxia católica: no solo protestantes, judíos y herejes en general, sino también para los conversos. En un ambiente universitario (tanto en Salamanca como en Alcalá) marcado por el continuo enfrentamiento entre hebraístas-humanistas y escolásticos, adquirió un enorme prestigio como profesor⁷, y su gramática hebrea fue una de las mejores y más completas que se conocieron en la Europa renacentista. Sin embargo, a pesar de su notable formación en exégesis y gramática, y de ser protegido del Cardenal Cisneros, posiblemente el hombre más influyente en su tiempo (ostentó los cargos de Cardenal de España, Arzobispo de Toledo, Regente e Inquisidor General), llevó una vida infeliz y desdichada, a tenor de este conmovedor testimonio autógrafo «procedente de la biblioteca de Alfonso de Zamora, el manuscrito 118-Z-21 de la Universidad de Madrid, dice: ... Yo Alfonso de Zamora a uno del mes de Marzo del año 1520 de ahora en adelante privado de mis fuerzas desfallecido de espíritu, cansados mis ojos, extraviadas mis sendas, olvidado y odiado por todos mis amigos trocados para mí en enemigos, sin que encuentre reposo para mi espíritu ni para la planta de mis pies, mis días se consumen y mi espíritu [borrado] a Dios»⁸. Asimismo, en 1544, en la carta enviada por el profesor Zorzona al Papa, escrita y traducida por Alfonso de Zamora, se puede observar otro comentario personal que rezuma decepción y tristeza: «...y aunque tengo setenta años no recuerdo hasta hoy ningún día alegre»⁹.

Ciertamente, le tocó vivir una época convulsa y violenta. De sólida formación rabínica y convertido al cristianismo, su vida está polarizada entre dos mundos, a veces, antagónicos: «rabinismo tradicional y exégesis católica»¹⁰. En un principio, los conversos siguieron viviendo separados del resto de la población, y a pesar del interés de los reyes por integrarlos la sociedad seguía levantando un muro en torno a ellos. En algunas ciudades había barrios enteros que habían formado parte de la judería, a los que tras la expulsión se les denominó Barrionuevo, como si con el cambio de nombre se pretendiera olvidar un pasado oscuro.

Desde 1391 y durante todo el siglo XV los conflictos, persecuciones, el odio y la animadversión hacia los judíos y conversos fue creciendo en frecuencia e intensidad, como refleja la crónica de Abraham ben Salomón de Torrutiel, según la cual «hubo gran persecución en Astorga, Mallorca¹¹, Benavente, Toro, Zamora, Salamanca, Granadilla y Ciudad Rodrigo; y en este día murió el rey de León el año 4961»¹². También contamos con fuentes literarias: «A Zamora el miedo ha sido traído y el opresor se jacta de su terror», se dice en una *qinah* de poeta anónimo.¹³

La idea de desenmascarar a los falsos conversos iba acrecentándose, a lo cual contribuyó tanto el pueblo como la iglesia con la prédica de algunos frailes como Vicente Ferrer o Pedro Luna, futuro y controvertido papa Benedicto XIII. En el caso de Zamora, fray Juan de Santo Domingo, en los años 1484 y 1485 recibe del concejo de la ciudad «...4.000 maravedís porque predicaba la

⁷ Basándose en testimonios como el de Domingo de Baltanás (*Apología sobre ciertas materias en que ay opinión y apología de la comunión frecuente*. Sevilla, 1556), historiadores contemporáneos consideran excepcional su labor intelectual y docente. Vid. DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio, *Los judeoconversos en España y América*, Madrid: Itsmo, 1971, y CARRETE PARRONDO, Carlos, *Hebraístas judeoconversos en la Universidad de Salamanca (siglos XIV-XVI)*, Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 1983, p. 20.

⁸ Ms 118-Z-21 MHU (Universidad de Madrid). Apud PÉREZ CASTRO, Federico, *El manuscrito apologético de Alfonso de Zamora*, Madrid-Barcelona: Consejo Superior de Investigaciones Científicas - Instituto Arias Montano, 1950, p. XV y XLI. Este autor aclara que el manuscrito hebreo de la *Megilá* de Antiochos pertenecía a la biblioteca de Alfonso de Zamora y de su mano es esa nota añadida al final o como colofón.

⁹ PÉREZ CASTRO, Federico, *op. cit.*, p. XXV. Esta carta y otras se encuentran en Leiden: STEINSCHNEIDER, Moritz (ed.): *Catalogus codicum hebraeorum bibliothecae academiae Lugduno-Batavae*, Leiden, 1858, p. 280

¹⁰ PÉREZ CASTRO, Federico, *op. cit.*, p. XXVIII.

¹¹ Debe ser una confusión, debe referirse a Mayorga, municipio de la actual provincia de Valladolid.

¹² Abraham ben Salomón de Torrutiel, *El libro de la Cabala*. Traducción, prólogo y notas por Francisco Cantera Burgos. Salamanca: 1928, p. 55. Apud GARCÍA CASAR, M.^a Fuencisla, *op. cit.*, p. 122.

¹³ GARCÍA CASAR, M.^a Fuencisla, *op. cit.*, p. 123.

palabra de Dios en esta ciudad»¹⁴. Según Ladero Quesada, sus prédicas, en un principio dirigidas a la conversión, con el tiempo se fueron haciendo más duras, amenazando con la excomuni3n a los cristianos que se relacionaran con los judíos.

Carecemos de documentaci3n que certifique persecuciones o matanzas en Zamora a gran escala, pero hubo desórdenes, revueltas y algaradas hasta el punto que los judíos pidieron protecci3n a los monarcas y estos ordenaron al corregidor, que por los años noventa era Gutierre de Carvajal, que iniciase averiguaciones en torno a la actuaci3n de dicho fraile, y le encomiendan la protecci3n de los judíos: «...se había producido en la ciudad escándalos, bolliçios e alborotos. La respuesta de los monarcas no se hace esperar y, a petici3n de los propios judíos, toman bajo su directa protecci3n a la dicha aljama desa dicha cibdad e judíos della e a sus bienes»¹⁵.

A medida que iba pasando el tiempo y se acercaba la fecha de la expulsión, el clima de inseguridad iba en aumento. La tensi3n entre los ochenta y noventa queda reflejada en algunos documentos de la época, como este sobre el juicio de residencia llevado a cabo contra el alcalde y el corregidor¹⁶:

«A maese Çulema, judío, se le cobró 10 reales por liberar a un sobrino suyo escribano de la aljama que tenía preso... Por otro sobrino del mismo y por el mismo motivo 4 reales... A otro judío que recibió en su casa a otro judío que venía del lugar donde morían 5 reales... A Rabí Abraham Caba 10 reales por que echase de la aljama a unas judías malas mujeres... A Çulema, judío, por dejar enterrar a un judío que mandaron apedrear dos castellanos de oro fue condenado a restituirlo el padre del judío muerto...Yuçe Niçe dio a dicho alcalde 5 reales en secreto para que le ayudase con justicia en sus negocios...»

Estas sentencias, y algunas otras que se tomó al corregidor, Gutierre de Carvajal y sus alcaldes, «...hacen referencia a los judíos y bastantes de ellas ponen de manifiesto la situaci3n de inseguridad que en los últimos años de presencia en la ciudad padecieron»¹⁷.

Los conversos, por su parte, eran despreciados y señalados tanto por los cristianos viejos o lindos, como por sus propios hermanos judíos. De hecho, «...la presencia de conversos, en muchos casos convertidos al cristianismo por la fuerza que, o bien volvían a la práctica de su antigua religi3n, o bien emprendían un proceso de ascenso social hacia las pequeñas oligarquías urbanas que en nada favorecía que fuesen vistos con buenos ojos en amplios sectores de ambas religiones»¹⁸.

El converso perdía la estima, perdía la relaci3n con sus antiguos correligionarios y no ganaba ni una cosa ni la otra con los cristianos, amén de ser considerados por estos por siempre y para siempre judíos. A pesar de que los reyes intentaron su integraci3n con el resto de la poblaci3n, la medida no tuvo la aceptaci3n deseada y durante el siglo XVI se reafirmaría la tendencia anticonversa al ocupar estos cargos públicos de relevancia y haber obtenido hidalguías para formar parte de la nobleza local. Las voces críticas contra esta pretendida integraci3n fueron en aumento y tomaron fuerza los estatutos de limpieza de sangre. La distinci3n entre cristianos viejos y cristianos nuevos sólo se apoyaba en la tradici3n oral, con lo cual el cambio de nombres, apellidos y lugares de residencia trajo la duda y con el paso del tiempo el olvido, que fue el mejor aliado con el que contaron los conversos. Fue normal entre ellos alterar y confundir su ascendencia y hacer pocas referencias a su genealogía familiar, después no fue difícil comprar títulos y voluntades con dinero, pues este no les faltaba a los cristianos nuevos que querían ascender en el escalaf3n social y a ser posible pasar desapercibidos. La presi3n sobre los conversos fue cada vez mayor desde que en 1478 se pusiera en marcha el Tribunal del Santo Oficio de la Inquisici3n, una de cuyas finalidades era

¹⁴ LADERO QUESADA, Manuel F. «Apuntes para la historia de los judíos y los conversos de Zamora en la Edad Media». *Sefarad. Revista de Estudios Hebraicos y Sefardíes*, XLVIII-I, 19, p. 42.

¹⁵ LADERO QUESADA, Manuel F., *op. cit.*, p. 43.

¹⁶ LADERO QUESADA, Manuel F. *La ciudad de Zamora en la época de los Reyes Católicos. Economía y gobierno*. Madrid: 1991, p. 195.

¹⁷ AGS. RGS. 20-IX-1493. fols. 55, 71 y 145. Apud LADERO QUESADA, Manuel F., *op. cit.*, p. 43.

¹⁸ SUÁREZ FERNÁNDEZ, Luis. *Judíos españoles en la Edad Media*. Madrid: Rialp, 1980, p. 237.

desenmascarar aquellos que eran susceptibles de judaizar en secreto, el miedo y la incertidumbre hizo que los cristianos nuevos vivieran una dualidad existencial difícil de sobrellevar. Es muy posible que esta fuera la situación de Alfonso de Zamora.

No tenemos constancia de su conversión, sobre la cual se han dado distintas explicaciones. La más extendida supone su traslado a Portugal y posterior retorno después de bautizarse, está basada en el uso del término «tornadizo» con el que se le nombra en algunos escritos, sin tener en cuenta que esta denominación se utilizaba indistintamente tanto para los que regresaban después de su exilio como para los que se tornaban cristianos. De hecho, era uno de los términos despectivos con los que se denominaba a los conversos, tal es así que en las Cortes de Soria se castigaba con penas monetarias o con quince días de cárcel a quienes los llamase marranos, tornadizos u otros términos injuriosos. No sabemos, por tanto, la fecha de su conversión pero sí que era converso y que nunca renegó de su condición.

Es plausible una conversión, tanto de él como de su familia, anterior a 1492 o en ese mismo año, y que viviera en Zamora hasta su traslado, primero a Salamanca y después a Alcalá.

Acentuar la importancia de la actual provincia de Zamora no es cosa baladí, esta contó con una veintena de asentamientos judíos. Según Pérez Castro, en el Libro de Ingresos de los Contadores Mayores del Rey, correspondientes al año 1439 fol. 53 «la aljama de Çamora tiene en cabeça de pecho cada anno 23.584 maravedís de moneda vieja... cifra que resalta si se la compara con otras juderías como las de León con 6.400, la de Salamanca con 14.700, la de Toledo con 7.000, etc.»¹⁹. Y la capital gozó de gran fama y prestigio. Hubo varios lugares donde residían grupos de judíos en zonas generalmente comerciales, como el entorno de la Catedral, la zona de San Cipriano, la plaza de Santa Lucía o la calle de Balborraz. Podemos delimitar dos zonas a las que podemos llamar propiamente juderías, si por este término entendemos el lugar donde vivían preferentemente judíos.

Una, la Judería Vieja, situada extramuros de la ciudad y al sur de esta, en lo que se denominaba la Puebla del Valle, fue la zona preferente de los artesanos de la piel y del cuero por estar situada junto al río Duero, y también la zona comercial sobre todo en torno a la calle de Balborraz y la plaza de Santa Lucía, donde estaban situadas las carnicerías de la ciudad antes de ser trasladadas junto a San Juan de Puerta Nueva, aun así en 1524 todavía existían carnicerías en esta plaza:

«Al tiempo en que andaba el pecho por la ciudad de en puerta en puerta y se cobraba de los vecinos pecheros della lo era por el año de 1523... y que los tales hijosdalgo de la dicha ciudad comian la carne de la carnicería de Santa Lucia de la dicha ciudad donde se vendia sin sisa y comian della los tales hijosdalgo de la ciudad y otras personas exsentas de pagar pecho y no en las de San Juan de la placa donde comian los pecheros y nunca se les quito el que comiesen la carne de la dicha carnicería de Santa Lucia como se les quitaba a los que no heran fijosdalgo»²⁰.

Esta zona comercial se extendía hasta Santa María la Horta, en cuyos alrededores se realizaba un activo comercio artesanal, era el lugar donde se celebraba el mercado mayor y durante algún tiempo se reunió allí el concejo: «Sepan quantos esta carta vieren como nos el Conceio et caballeros et escuderos regidores de la noble cibdat de Camora, estando juntos en nuestro conceio en el mercado esta dicha cibdat cerca la iglesia de Santa Maria de la Orta donde avemos acostumbrado de nos ajuntar»²¹. La mención más antigua a la Judería del Valle es de 1447, y como «Judería Vieja de 1439»²² con lo cual se supone ya existía otra.

Un segundo lugar de asentamiento judío fue la Judería Nueva, estaba intramuros, en el noroeste de la ciudad, conocida por denominaciones tales como: Judería del Barrio de la Lana, Puebla de

¹⁹ BAER, Fritz. *Die Juden im christlichen Spanien*. Berlín: 1936, Erster Teil, zweiter Band, p. 307. Apud PÉREZ CASTRO, Federico, *op. cit.*, p. XIII

²⁰ A. Dip. Za. SVG. C 47/61.

²¹ RAMOS DE CASTRO, Guadalupe. *Juderías de Castilla y León*. Zamora: Fundación Ramos de Castro, 1988, p. 160.

²² GARCÍA CASAR, M.^a Fuencisla, *op. cit.*, p.55.

San Torcaz, Puebla de San Antolín o Barrionuevo. En ella «se asentaron los talleres-tienda de los tejedores de mantas palentinos»²³. Era una zona amplia cuya calle principal iba desde la Puerta de Santa Ana²⁴ hasta la Iglesia de San Antolín denominada calle Larga, hoy de Sancho IV, cruzaba la calle del Riego y desde allí ascendía por la Costanilla de los judíos, hoy de San Bartolomé.

Con el Ordenamiento de doña Catalina 1412, basado en las Partidas de Alfonso X el Sabio, bajo los consejos de fray Vicente Ferrer y redactado por otro converso, Pablo de Santa María, se ordenó que todos los judíos debían trasladarse y apartarse de los cristianos en todas las ciudades, villas y pueblos, para ello en el plazo de ocho días debían estar reclusos en un barrio aparte, con cerca y una sola puerta, so pena de perder sus bienes. Es fácil suponer que con esta ordenanza muchos judíos se trasladarían a esta zona²⁵ en esta fecha es posible que ya hubiera muchos judíos viviendo en esta parte de la ciudad, que durante algún tiempo ambas juderías coexistieran y que a partir de 1480 a causa de lo ordenado por las Cortes de Toledo, la mayoría de ellos vivieran en esta parte cercada de la ciudad de Zamora²⁶. La población judía podría ser numerosa si tenemos en cuenta la situación de Zamora junto a la «Raya», forma popular con la que conocemos los zamoranos la zona fronteriza entre Zamora y Portugal, y que hizo posible que Zamora fuese lugar de paso y salida hacia la nación hermana de numerosos judíos que prefirieron la expulsión a la conversión forzosa.

2. PROCEDENCIA: LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO

El apellido «de Zamora» denota claramente su origen zamorano, aunque falta constancia testimonial de que así fuera. Carlos Carrete Parrondo señala que «...en los primeros meses de 1508, anunciada vacante la cátedra de hebrayco, caldeo y arábigo, opositan Juan Rodríguez de Peralta, el italiano Diego de Populeto, el dominico Juan de Vitoria, el bachiller Parejas, el licenciado Juan de Ortega y el judeoconverso Alonso de Arcos o de Zamora...»²⁷.

Por su parte, Federico Pérez Castro piensa que puede haber dudas y añade que cabe la posibilidad de que procediera de León, a la vista de lo expuesto en los libros de Claustros de la Universidad de Salamanca, y citando a Beltrán de Heredia dice «...que en el acta del claustro de 10 de febrero (fol. 312) se le llama Alonso de Arco zapatero pero en la del día 14 (fol. 311 v.313) se le da el nombre de Alonso de León zapatero, y que se trata del célebre Alonso de Zamora, que había de ser más tarde colaborador en la Políglota de Alcalá»²⁸.

Hay muchas posibilidades, según consta en dichas actas, de que procediera de la actual provincia de León, si no él al menos sus antepasados, concretamente de la zona de Babia, comarca situada al noroeste de León, compuesta por dos municipios: Babia de Abajo o de Yuso, y Babia de Arriba o de Suso. En la Edad Media ya existían dos Babias, de Yuso y Suso como circunscripciones territoriales. En la Edad Moderna los documentos recogen la existencia de los concejos

²³ GARCÍA CASAR, M.^a Fuencisla, *op. cit.*, p. 51.

²⁴ Una parte del lienzo de la muralla que está junto a la puerta de Santa Ana tiene marcas de canteros que parecen letras hebreas, si bien varios expertos consultados no están de acuerdo con esa interpretación.

²⁵ «La primera noción documental de judíos viviendo fuera de la judería vieja de la Puebla del Valle, al otro extremo de la ciudad hacia el NO, en la puebla de San Torcaz, es de 1376»: GARCÍA CASAR, M.^a Fuencisla, *op. cit.*, p. 61. En nota a pie de página indica que también es llamada puerta de San Torcuato: «En 1138 Álvaro Alvarid dona a Pelayo Marcelo un monasterio que se denomina de San Torcuato con su cementerio. (AC Zamora, 1425-17) (E-1) (18)».

²⁶ Según García Casar, «el cálculo que hicimos de judíos para 1484, moradores en la judería nueva, fue de 200 un 15 por 100 de una población de 12.000 habitantes, cifra que podía redondearse a unos 500 en 1492...», *op. cit.*, p. 137. Los cálculos parecen erróneos ya que el 15% de 12.000 habitantes sería 1.800.

²⁷ CARRETE PARRONDO, Carlos, *op. cit.*, p. 17. Y añade en nota al pie de página: «En Zamora existe el pueblecito de Arcos de la Polvorosa, al norte de la provincia, pero no consta que albergara comunidad judía durante la Edad Media».

²⁸ DE HEREDIA, Beltrán. «Nebrija y los teólogos de San Esteban de principios del siglo XVI». *Ciencia Tomista*, t. LXI, fasc. 4. Apud PÉREZ CASTRO, Federico, *op. cit.*, p. XVI.

mayores de Babia de Yuso y Babia de Suso, que agrupaban, como en la actualidad, a los respectivos concejos de cada pueblo. El documento que sirve de base a esta investigación corroboraría esta hipótesis, pues dice textualmente:

«Primeramente que la casa y solar de los alvarez de las babias de yuso que es de adonde descenden que esta fundada en las dichas babias en el lugar de rrobledo²⁹ que es casa solariega con su torre y foso y barbacana y puente levadico con almenas troneras y saeteras y el foso se llenaba de agua de una fuente que esta detrás de la dicha torre y casa y foso la qual casa y foso esta en el dicho lugar en lo mas alto del y en parte superior del qual sitio señorea el lugar y un monte de robles que tiene junto aella ques de la dicha casa y señor della el qual monte esta a mano derecha de la dicha casa y va estendiendo un pedaco del por delante della apartado un trecho y el dicho lugar de rrobledo le tiene a mano yzquierda comencando las casas del mui cerca de la dicha casa y solar quedando la dicha casa en sitio alto y campo rraso de donde senorea ademas delo dicho gran parte de tierra , la torre a lo que demuestran sus Ruinas y algunos pedacos que oy estan en pie hera quadrada y oy día se echa deber aber tenido el dicho fosso y contramuralla y la fuente de que se llenaba que al presente esta en el dicho sitio...³⁰.

El texto, como ya se ha dicho, está concebido para demostrar la hidalguía de Bernabé Suárez Meléndez, biznieto de Alfonso de Zamora; en él se dice que es hidalgo de casa y solar conocido, que devenga quinientos sueldos. Tras la prolija explicación de las posesiones de sus antepasados, continúa el texto demostrando sus preeminencias:

«Yten que los dichos señores y posehedores de la dicha casa y solar y demas descendientes tienen su entierro y capilla en la yglesia de Señor San Juan del dicho lugar de rrobledo cuya abocacion hera de Santa Catalina³¹ la qual esta al lado del evangelio fuera de la capilla mayor que al presente sirbe de sacristía por estar mal rreparada y los señores de la dicha casa y capilla tienen mas preminencia al lugar y asiento que los demas vecinos del en la dicha iglesia y siempre le tuvieron y an tenido dándoles la paz primero que a otro alguno y en las procesiones a su elección el lugar que quieren y acabada la misa aguardan todos los vecinos de dicho lugar a que salga de la yglesia primero que ellos y lo mismo en los demas divinos oficios a que se allan y las mugeres acen lo propio con la senora de la dicha casa...

Yten en el lugar de torre de las babias³² de Suso donde viven al presente los dichos señores del dicho solar que esta media legua, del que por ser mayor y tener casas en el en pie y no en el de rrobledo y ser presentadores del benefizio simple y curado de la yglesia parroquial de Señor San vicente martir de dicho lugar de rrobledo³³ donde tienen otra capilla de la advocación de Nuestra Señora en que se entierran al lado del evangelio ellos y sus descendientes y los de la dicha casa y solar dando licencia el dicho señor della en la qual yglesia se les guarda las mismas preminencias que en la de rrobledo=»³⁴.

Así pues, el lugar de nacimiento de Alfonso de Zamora no lo conocemos con exactitud, no sabemos si nació en la zona de Babia o lo hizo en algún lugar de la actual provincia de Zamora. Lo que sí podemos afirmar con absoluta certeza es que su fecha de nacimiento oscila entre 1472 y 1476, fechas que se confirman continuamente tanto en los escritos del propio Alfonso como en el documento que ahora presentamos. Según este: «...al tiempo y quando alonso de çamora

²⁹ En la actualidad existe el pueblo de Robledo, tiene una altitud de 1.340 m y pertenece al Ayuntamiento de San Emiliano, iglesia de San Juan Bautista.

³⁰ A. Dip. Za. SVG. C 47/61.

³¹ Santa Catalina está corregido y cambia el tipo de letra, anteriormente ponía Ntra. Sra.

³² Torre de Babia es otro pueblecito que en la actualidad pertenece al Ayuntamiento de Cabrillanes, la Iglesia Parroquial es la de San Vicente. Su torre medieval da nombre al pueblo que parece ser que en la antigüedad se llamaba San Vicente de la Torre.

³³ Está confundiendo el pueblo, ya que está hablando de Torre y no de Robledo, donde ciertamente la Iglesia, como ya vimos, es la de San Vicente Mártir.

³⁴ *Ibidem* C 47/61.

meléndez bisaguelo de dicho Bernabé suarez demas consortes se vino de la montaña a çamora que sería por el año de 1472 este se llamaba alonso Meléndez de la presa y barrumian...»³⁵. Así mismo, en la demanda de hidalguía de Bernabé Suarez Meléndez se afirma que fue el primero en venir de las montañas para Zamora³⁶.

Los documentos coetáneos apuntan a los mismos años. Así, «en el diccionario de David Quimhi, que presenta numerosas notas marginales y dedicatoria al Cardenal Cisneros, en la cual declara el converso contar 42 años de edad. Este dato parece indicar que, efectivamente, nació Alonso de Zamora en 1574/1575 [sic] 1474/1475...puesto que el manuscrito lleva fecha de 1517»³⁷. Neubauer también piensa en la fecha de 1474 como la fecha de su nacimiento³⁸. Asimismo, entre 1528 y 1531, durante el proceso que el Tribunal de la Inquisición de Toledo siguió contra Isabel Meléndez, vecina de Guadalajara acusada de judaizar, Alonso de Zamora Meléndez es llamado a declarar con carácter consultivo; en su declaración dijo ser vecino de Alcalá y tener 54 años, lo cual nos llevaría hasta la fecha de 1476 si, como parece, declaró en 1530³⁹. Ignoramos si existía algún vínculo de parentesco que uniera a Isabel Meléndez, casada con Antonio Meléndez, con Alfonso de Zamora Meléndez, pero es muy probable que alguno tuviera. Y que este, como converso confeso y con gran prestigio en el conocimiento de las fuentes bíblicas, fuese llamado a testificar en defensa de la inocencia de la ajusticiada, al declarar que algunas costumbres judaicas no entraban en contradicción con la ortodoxia de la fe católica. Este testimonio documental refuerza poderosamente la hipótesis de que el maestro de hebreo en Alcalá Alfonso de Zamora llevó anteriormente el apellido Meléndez.

Por último, en el final de una carta del profesor Zorzona dirigida al cardenal de Santa Balbina se puede leer: «Fue escrita y terminada esta carta en miércoles 1 de Abril de 1544, era de nuestra salvación en Alcalá. Laus Deo. Por mano de Zamora que escribió y tradujo esta carta. Gloria a Dios»⁴⁰. En una carta anterior, enviada por el mismo profesor, rector de la Universidad de Alcalá, y dirigida al Papa Pablo III también había escrito Alfonso de Zamora una nota en la cual revelaba de forma indirecta su fecha de nacimiento: «Fue escrita y terminada esta carta... en lunes 31 de Marzo de 1544 de la era de nuestra salvación, en la Universidad de Alcalá de Henares por mano de Alonso de Zamora que enseña lengua hebrea en esta Universidad... y aunque tengo setenta años...»⁴¹.

Por lo tanto, según estos testimonios, la fecha más probable de su nacimiento fue la de 1474. En cuanto a su muerte, hasta ahora se consideraba el año 1544, con una edad de setenta años, es decir, poco después de haber escrito aquella anotación. Sin embargo, en 1545, después de una ingente actividad de producción de libros manuscritos, aún permanecía con vida, si bien se declaraba enfermo, a tenor de un último documento encontrado escrito por su puño y letra y fechado en ese año⁴².

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Archivo de la Real Chancillería de Valladolid. Sala de Hidalgos. Caja 1272.0004. Cuarta pregunta de la demanda de probanza de hidalguía...

³⁷ PÉREZ CASTRO, Federico, *op. cit.*, p. LI.

³⁸ NEUBAUER, Adolf. «Alfonso de Zamora». Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2006. Edición digital a partir del *Boletín de la Real Academia de la Historia*, 1895, 22, p. 193-213.

³⁹ Archivo Histórico Nacional, Inquisición, 165, Exp. 6, años 1528-1531.

⁴⁰ STEINSCHNEIDER: *Catalogus codicum hebraeorum*, p. 280. Apud PÉREZ CASTRO, Federico, *op. cit.*, p. XXVIII. Esta carta y otras se encuentran en Leiden.

⁴¹ PÉREZ CASTRO, Federico, *op. cit.*, p. XXV.

⁴² «El 28 de agosto de 1545, Alfonso de Zamora firmaba el colofón de lo que pudo ser el borrador de un manuscrito quizá de intención pedagógica, quizá con destino a la propia Complutense... Se declaraba enfermo...» DE PRADO PLUMED, Jesús. «Al lasso, fuerza. La convivencia de impresos y manuscritos en la carrera del hebraísta converso Alfonso de Zamora». En: Marina Garone Gravier, Isabel Galina Russell y Laurette Godinas (eds.), *De la piedra al pixel: reflexiones en torno a las edades del libro*. México: UNAM, 2016, p. 161, n. 13. Remite al ms. Leiden, UB, Or. 645, pars D, f. 2r (toma 046r).

3. ADOLESCENCIA Y JUVENTUD EN ZAMORA

Por todo lo dicho, es lícito pensar que alrededor de 1474 alguien que se llamaba Alfonso Meléndez estuviera en Zamora, que durante su infancia y juventud se dedicara al estudio, algo muy común entre los judíos, y que cursara estudios superiores rabínicos en la afamada academia talmúdica zamorana, dado los sólidos conocimientos gramaticales y talmúdicos de que hace gala y que posibilitan su buen hacer como profesor. En 1508 compitió por la cátedra de hebraico, caldeo y arábigo de la Universidad de Salamanca, aunque surgieron dificultades ya que en 1509 el Consejo de la Inquisición de Valladolid ordena a la Universidad que no sean admitidas personas convertidas del judaísmo. En este caso el rey, ejerciendo su autoridad, desautoriza a los inquisidores y le permitió trabajar en dicha universidad. Posteriormente, es llamado por el cardenal Cisneros para formar parte de su equipo de expertos filólogos y en 1512 se incorpora como catedrático de hebreo a la Universidad de Alcalá de Henares.

Carlos del Valle menciona varios testimonios de academias hebreas en España antes de la expulsión, como la de Pedro Ciruelo en su obra *Praecipue in hac nostra Hispania, in qua erant multe Iudaerum academie...*⁴³. Una de estas academias estaba situada en la ciudad de Zamora:

«Según Alfonso⁴⁴, la academia hebrea de Zamora cultivaba con especial esmero el estudio de la lengua hebrea y disponía de importante material filológico que sirvió al mismo para preparar su gramática hebrea. De sus palabras parece desprenderse que el material le fue accesible a él en un período posterior a la expulsión y que de él pensaba publicar todavía cosas más importantes»⁴⁵.

Todos los manuscritos hebreos que fueron utilizados para la composición de la Biblia Políglota Complutense proceden de la colección de Alfonso de Zamora⁴⁶, lo que nos induce a pensar en la *yeshivá* de esa ciudad. De su biblioteca personal se utilizaron códices no sólo para la Biblia, sino también para elaborar diccionarios y gramáticas.

Sobre la ubicación de la academia talmúdica zamorana nada cierto sabemos, pero podemos suponer que se encontraría en la judería nueva, posiblemente cerca de la sinagoga mayor que en 1492, tras el decreto de expulsión dado por los Reyes, fue donada por estos a la Cofradía de San Sebastián para que se hiciera una iglesia y hospital para pobres y desheredados; la donación incluía dos casas anejas⁴⁷. Así pues, si bien no podemos constatar la existencia de restos materiales de la en Zamora, pueden rastrearse noticias de sabios que pudieron pasar por ella, como el maestro rabino Isaac Campantón, gaón de Castilla o Yaacov ben Moseh ben Arama⁴⁸. Este último, «además de predicar en la aljama de Zamora, lo hizo en algunas de Cataluña como Tarragona y Berga, estableciéndose hacia 1480 en Calatayud»⁴⁹.

Por su parte Guadalupe Ramos de Castro considera sorprendente «el número de rabís que hubo en la ciudad. En Zamora, en los años de los Reyes Católicos, se cita, por ejemplo, a rabí Samuel Valencia, rabí Saúl, rabí Abraham, rabí Yuce Abelaben, rabí Abraham Caba. Entre los

⁴³ DEL VALLE, Carlos, «Notas sobre Alfonso de Zamora». *Sefarad. Revista de Estudios Hebraicos y Sefardíes*, 1987, XLVII, 1, pp. 177-179.

⁴⁴ En la introducción de Alfonso de Zamora a su *Introductiones artis grammaticae hebraice* (Alcalá de Henares, 1526) se puede leer: «Pero como entre los españoles, especialmente entre los zamoranos, haya estado vigente hasta ahora un estudio muy refinado de la misma lengua...». DEL VALLE, Carlos, *op. cit.*, p. 179.

⁴⁵ DEL VALLE, Carlos, *op. cit.*, p. 178.

⁴⁶ ORTEGA MONASTERIO, M.^a Teresa, *op. cit.*

⁴⁷ AGS, RGS, fol. 8, doc. De 22 de agosto de 1493. Apud GARCÍA CASAR, M.^a Fuencisla, *op. cit.*, p. 75-76. La autora (*ibidem*, n. 23) considera la posibilidad de que la academia talmúdica estuviese situada en esas construcciones anejas a la sinagoga.

⁴⁸ Arch. Vaticano, ms. Heb. Neophiti 7; Microfilm n.º 615 (Neophiti 7) del Institute of Hebrew Manuscripts (Jerusalem). Apud GARCÍA CASAR, M.^a Fuencisla, *op. cit.*, p. 88.

⁴⁹ BAER, Yitzhak. *Historia de los judíos en la España cristiana, II*. Apud GARCÍA CASAR, M.^a Fuencisla, *ibidem*.

judíos que gozaron de más fama estuvo Izchaq Harama ben Mosen, filósofo, teólogo y expositor, uno de los talmudistas más insignes de su tiempo...»⁵⁰.

Además, al igual que otras ciudades de España, Zamora contó desde 1482 con una imprenta con caracteres hebreos, la de Antón de Centenera. No sabemos mucho de su vida⁵¹, ni donde pudo estar situada la imprenta. Sí sabemos que fue yerno de Juan de Vega, macero de los Reyes Católicos y vecino de Zamora, y que este recibió de ellos ciertas casas de judíos y en 1494 acude a ellos «...para evitar que le confisquen los bienes de un judeoconverso que él dio a su hija al tiempo de casarse con Antón de Centenera»⁵². Es altamente probable que el propio Alfonso de Zamora se relacionase con aquella oficina tipográfica en el curso de su formación filológica, como afirman algunos especialistas⁵³.

Por otra parte, de los años anteriores a 1508, cuando se trasladó a Salamanca, contamos con documentación que atestigua la participación en la vida profesional de la ciudad de un «Alonso de Zamora» que muy probablemente sea nuestro hebraísta. Por ejemplo, el 25 de mayo de 1500 hay una ejecutoria de pleito con Juan de Ávila, platero, y también vecino de Zamora a pedimento de Alfonso de Zamora sobre pago de tributos»⁵⁴. Asimismo, en las ordenanzas municipales de la ciudad de 1500 a 1504 aparece muchas veces un Alonso de Zamora desempeñando distintos cargos concejiles como: «fiel de la renta del Vareaje en 1499»; arrendador de la renta de Red (viernes 9 de septiembre de 1502 «Mandaron a Alonso de Çamora arrendador de la renta de la red...» p. 290); merino (26 de febrero de 1502 ...mandaron a Alonso de Çamora merino... p. 234) entre otros⁵⁵. Sabemos, sin embargo, que una orden dada por los Reyes impedía a los cristianos nuevos arrendar rentas hasta pasados algunos años, fue el caso de algún otro converso zamorano como Hernando de Miranda, que teniendo la «renta de los paños por mojar y malvendidos», fue retirado de ella por ser cristiano nuevo⁵⁶.

En cualquier caso, debió de tener una relación social indiscutible con la nobleza zamorana en general y en particular con los regidores Alonso de Masariegos y Diego Enriques⁵⁷. El hecho de que se moviera entre la alta burguesía y nobleza aparentemente sin mayor problema «...se ajusta bastante bien al retrato robot que de los individuos conversos se ha venido haciendo habitualmente, es decir, personas pertenecientes... a las clases medias ciudadanas, con una posición económica sólida y una cierta categoría social y dispuestos al ascenso bien mediante su unión o integración en los linajes urbanos, bien mediante la creación de los suyos propios»⁵⁸.

⁵⁰ RAMOS DE CASTRO, Guadalupe. *Juderías de Castilla y León*. Zamora: Fundación Ramos de Castro, 1988, p. 173.

⁵¹ «Algunos documentos que he logrado reunir confirman que se movía cerca de la sociedad judeoconversa y judía zamorana.» GARCÍA CASAR, M.^a Fuencisla, *op. cit.*, p. 92.

⁵² AGS. RGS, fol. 3, doc. De 14 de mayo de 1494. *Apud* GARCÍA CASAR, M.^a Fuencisla, *ibidem*.

⁵³ Así, para Jesús de Prado, «el converso zamorano pone en buen uso los saberes que había recopilado (acciperem) en la quizá de vida fugaz pero seguramente eruditísima *officina typographica* hebrea de su patria chica castellana». DE PRADO PLUMED, Jesús, *op. cit.*, p. 165

⁵⁴ Real Chancillería de Valladolid, Registro de Ejecutorias, Caja 146 - 23

⁵⁵ Archivo Histórico Provincial de Zamora. *Vid.* LADERO QUESADA, Manuel Fernando. *Libros de acuerdos del Consistorio de la ciudad de Zamora (1500-1504)*. Zamora: UNED, 2000.

⁵⁶ Libros de Actas..., viernes 4 de septiembre de 1500.

⁵⁷ «El 15 de enero de 1501 se pide que Alonso de Çamora no peche por cuanto vive con A. de Masariegos regidor «...juro que bive con el e le da acostamiento.» p. 117. Y el 1 de febrero del mismo año, Diego Enriques jura que A. de Çamora es su continuo comensal». p. 122: LADERO QUESADA, Manuel Fernando. *Libro de acuerdos del consistorio de la ciudad de Zamora (1500-1504)*. Zamora: UNED, 2000.

⁵⁸ LADERO QUESADA, Manuel F. «Judíos y conversos de Zamora en la Edad Media». *Sefarad. Revista de Estudios Hebraicos y Sefardíes*, 1988, XLVIII, 1, p. 49.

4. ASCENDIENTES Y DESCENDIENTES DE ALFONSO DE ZAMORA

Como ya se ha dicho, el cambio de identidades, de lugares de hábitat y la falsificación o tergiversación de datos era usual entre los conversos. Teniendo en cuenta la falta de censos y registros de la época, a aquellos que tenían poder, dinero y amistades poderosas no les resultaba demasiado complicado cambiar su origen y esperar que el olvido y el paso del tiempo realizaran el resto. Muchos de ellos se bautizaron con apellidos nobles para pasar desapercibidos. El olvido era su mejor defensa.

Alfonso de Zamora o sus ascendientes, como vimos con anterioridad, es posible que procedieran de Babia, León, o de algún lugar de Zamora. Su padre, según el propio Alfonso, se llamaba Juan de Zamora: «En los días de nuestro Señor el Cesar D. Carlos, rey de España y Roma, engrandecedor de nuestra santa fe, en el año diez de su reinado, yo Alfonso de Zamora, hijo del sabio Juan de Zamora llamado [...]»⁵⁹. No tenemos por qué poner en duda las palabras de Alfonso, pero nuestro personaje no tuvo el apellido «Zamora» siempre; el documento al que estamos haciendo referencia textualmente dice que lo adquirió al casarse en Zamora con Guiomar.

« Yten que al tiempo y quando alonso de camora melendez bisaguelo de dicho Bernabé suarez demas consortes se vino de la montana a camora que seria por el ano de 1472 este se llamaba alonso Meléndez de la presa y barrumian y pa casar con guiomar de camora su muger y bisaguela de los susodichos, vecina de camora tomo su apellido y dejo el suyo y desde entonces se llama[ba] alonso de camora Meléndez y otras beces solo se llamaba alonso de camora, como consta por algunas escripturas y probancas en que le nombran solo de apellido de camora, y en un padrón echo por el estado de los hijosdalgo de camora que esta en el archivo de la dicha ciudad y quadrilla de san juan donde vivia el qual dicho padrón no tiene fecha ni d[ia] y sin embargo se usa del y en la dicha ciudad andaba el pecho por las puertas el ano de mile y quinientos y veinte tres = y en otras escripturas le nombran del apellido de camora y Meléndez= adviérteselo porque si fuere necesario en algun tiempo balernos de unos y otros papeles y padrón los testigos depongan de uno y otro de oydas.

Yten parece por un padrón echo en la montaña y Babias de yuso y lugar de cospedal dellas el año de mile y quinientos y treynta y siete [calca fita] en 26 del mes de agosto dicho año el qual esta en poder de fernando alvarez vecino de rrudelago en las dichas montañas= que dice asi, juan de la presa tiene dos germanos en castilla que el uno se llamo goncalo y otro alonso el gordo que por serlo de cuerpo dicen le dieron este nonbre= los quales tres germanos fueron hijos entre otros que tuvieron de alonso alvarez de la presa el calbo de barrumian, y de leonor garcia Meléndez su muger vecinos que fueron del dicho lugar de cospedal y senores de la casa y solar de la presa y barrumian del dicho lugar de cospedal de que fue señor y poseedor del dicho su padre por via de enbra y por via de varon descendiente de la dicha casa y solar de los alvarez de rrobledo, la qual dicha casa y solar de la presa y barrumian fue casa mui noble y solariega y de solar conocido en las dichas montanas y sus descendientes lo an sido y della en las dichas montanas ay muchos descendientes nobles hijosdalgo por ser tales descendientes dela dicha casa y solar dela presa y barrumian»⁶⁰.

Como ya hemos visto, es una sucesión de puntos necesarios para demostrar la hidalguía y nobleza de sangre de Bernabé Suárez Meléndez, biznieta de Alfonso de Zamora. Había varias posibilidades de ser hidalgo, una de ellas era ser hidalgo de solar conocido, que era el que tenía casa solariega o descendía de una familia que la había tenido⁶¹.

⁵⁹ *Introducciones Artis Grammaticae Hebraicae...* (Alcalá 1526) Biblioteca Nacional de Madrid. R-201. Apud PÉREZ CASTRO, Federico. *El manuscrito apoloético de Alfonso de Zamora*, Madrid-Barcelona, 1950, p. LIV.

⁶⁰ A. Dip. Za. SVG. C 47/61.

⁶¹ Entre el texto anterior y el que continua hay una línea con distinta clase de letra que parece decir que [dicha información parece venir de 1502].

«Yten parece caso en camora el dicho alonso de camora Meléndez ano de 1504= ...y murio el dicho alonso de camora melendez ano de 1547⁶² y la dicha guiomar de camora murio ano de 1543 y cobro la ligitima que ubo de aber de sus padres el dicho alonso de camora meléndez, Francisco de camora Meléndez, su hijo en que la mejoro de juan alvarez su tio [y] hermano del dicho su padre en cuyo poder estaba ano de 1557 y murio leonor rodriguez muger del dicho francisco de camora melendez ano de 1557 y el dicho Francisco de camora melendez ano de 1567 y murio el dicho juan de zamora Meléndez hijo delos susodichos nieto y biznieto año de 1602»⁶³

Hay que recordar que en documentos de esta época las fechas pueden variar hasta en diez años y suelen ser aproximaciones, es muy común el utilizar términos como: «cree tener, poco más o menos, a lo que parece, de más edad de, etc...»⁶⁴. Sigue diciendo el texto que siempre el dicho Alonso de Zamora y sus hijos y descendientes fueron hijosdalgo y se juntaban en el gremio que los hijosdalgo acostumbraban hacer el día de Reyes en la Iglesia de Santa María la Nueva y nombraban cuatros y otros oficios propios del dicho gremio y se juntaban en todas las juntas que estos acostumbraban hacer. Por lo tanto, y siempre según el presente documento, tenemos como padre de Alfonso de Zamora, a Alonso Álvarez de la Presa «el Calvo»; su madre, Leonor García Meléndez; y hermanos, entre otros, a Juan y Gonzalo.

De su estado civil encontramos referencia en notas apuntadas como por azar en alguno de los borradores en los que Alfonso se hallaba trabajando: «Año (15)19, día primero del mes de junio: le ha sobrevenido la sangre dela menstruación»⁶⁵. Del mismo tenor son las escritas hacia 1531-1532: «El lunes (lit. en el dia segundo [de la semana] dia veinte del mes de mayo fui a Aldo[nza] pero ella (está) con la menstruación (lit. con su menstruación)»⁶⁶.

Con la salida a la luz de este legajo disponemos de nueva información: Alfonso se casó en Zamora alrededor de 1504 con Guiomar de Zamora: «Yten parece caso en camora el dicho alonso de camora Meléndez ano de 1504»⁶⁷. Otro documento, fechado en 1643, dice que Alonso Meléndez, vecino del Concejo de Babia en el lugar de Cospedal, en el Reino de León, se casó en Zamora con Yomar de Zamora⁶⁸. Otra pista la podemos encontrar en los libros de acuerdos o actas del Consistorio de Zamora del día 13 de septiembre de 1502: se le da licencia a Alonso de Çamora para una carga de vino para una boda, no especifica si era la suya u otra⁶⁹.

En cuanto a hijos, el propio Alfonso de Zamora nombra a dos de ellos, Juan y Jeromillo, en una anotación en castellano con fecha del 7 de julio de 1530 en la que Alfonso de Zamora y Andrés Martínez, en nombre de un hijo del primero, llegan a un acuerdo con fray Bernardino por el que se hará cierto pago:

«[H]oy miércoles 7 dias del mes de julio, año de mil y quinientos y treinta años concertamos Andres Martín y yo A. De Zamora con el Padre Fray Bernardino que para en fin de hebrero del año venidero le pague el Bachiller Juan de Camora, mi hijo al dicho padre Fray Bernardino cinco cantaros de azeyte medidas por la medida de Pastrana que es 25 litros en cada cantaro y que se lo de puesto en su casa del dicho padre Fray Bernaldino y que sea aceite de dar y tomar para lo cual nos obligamos el dicho Andres Martinez y yo de lo cumplir sin falta. [...] Hoy

⁶² Se pensaba como fecha más probable de su muerte el año 1544 en Alcalá de Henares a la edad de setenta años, pero posteriormente y según el trabajo de De Prado Plumed *Al lasso fuerça* en 1545 todavía estaba trabajando. *Vid.* nota 42.

⁶³ *Ibidem* C 47/61

⁶⁴ CARRETE PARRONDO, Carlos. «Tres precisiones de Alfonso de Zamora ante el Tribunal de la Inquisición». *Sefarad. Revista de Estudios Hebraicos y Sefardíes*, 1974, 34, p. 116.

⁶⁵ «La nota es interesante, no sólo por probar con bastante verosimilitud su estado de hombre casado, sino por aflorar su fondo cultural judío donde llevar las cuentas de la menstruación es una obligación ineludible»: DEL VALLE, Carlos. «Notas sobre Alfonso de Zamora». *Sefarad. Revista de Estudios Hebraicos y Sefardíes*, 1987, XLVII, 1, p. 177.

⁶⁶ ALONSO FONTELA, Carlos. Ms. 645. D.f. 15 lr (olim Warner) de la Leiden University Library: edición de las notas escritas por Alfonso de Zamora hacia 1532 y 1531. (Primer borrador. Madrid, 11.04.2011).

⁶⁷ A. Dip. Za. SVG. C. 47/61.

⁶⁸ A. Dip. Za. SVG. C. 18/112.

⁶⁹ A. H. P. Za. Libros de Actas.

jueves a X dias de agosto de mil quinientos y treinta se perdió del todo de ser ombre Jeromillo mi hijo»⁷⁰.

Hay otros dos posibles hijos de Alonso de Zamora y de Guiomar de Zamora: Diego y Gabriel. «Cristóbal de Zamora, Jurado de Sevilla (hijo de Diego de Zamora, natural de Casas Secas, y de María Muñiz, nieto de Alonso de Zamora, que gana ejecutoria, y de Guiomar de Zamora...»⁷¹. Y en otro legajo aparece Gabriel de Zamora como hijo de Yomar de Zamora: «...Antonia de Zamora era hixa de Gabriel de Zamora...y el dicho Gabriel de Zamora era hijo de Yomar de Zamora...»⁷² y más adelante añade: y de Alfonso de Zamora.

Por lo tanto, conocemos cinco hijos, entre otros que pudo tener, de Alfonso de Zamora, los dos ya mencionados por él, Juan y Jeromillo, más Diego; Gabriel y Francisco. De los cuatro primero apenas si conocemos algo, de Francisco conocemos algo más gracias a la documentación encontrada en Zamora, y es su línea genealógica directa la que podemos seguir. Su vida, a tenor de los documentos hallados, se desarrolló en Zamora, se casó con Leonor Rodríguez y murió posiblemente en 1567, mientras que su esposa falleció en 1559. En algunos documentos se le denomina Francisco «el viejo» y era mercader, el matrimonio tuvo una hija llamada Guiomar de Zamora, como su abuela paterna, que estaba casada con Gonzalo Rodríguez y vivían en unas casas que poseían en la plaza de San Juan de Puerta Nueva, que es la zona donde pudo vivir Alonso de Zamora:

«Sepan quantos esta carta de venta de fuero censo redimero vieren como nos francisco de Zamora el viejo, mercader y Leonor rrodríguez vuestra mujer como principales vendedores e deudores e nos gonzalo rrodríguez mercader vuestro yerno e guiomar de Zamora vuestra mujer como vuestros fiadores e principales pagadores e aciendo como por la presente azemos... vecinos que somos todos de la ciudad de Zamora...»⁷³

Con este documento, fechado en 1559, confirmamos que la esposa de Francisco era Leonor Rodríguez, como atestiguaba el documento C 47/61, pero la fecha de su muerte no pudo ser en 1557 ya que en 1559, cuando se lleva a cabo la redacción de este documento, aún estaba viva. El documento es un censo consignativo a favor de Francisco Juárez, secretario del Duque de Alba y Aliste, contra Francisco de Zamora, el viejo, mercader, y Leonor Rodríguez, su mujer, el documento tiene fecha de 7 de abril de 1559, y por él conocemos, además de una hija, Guiomar, el lugar de Zamora donde vivían y otras posesiones que tenían:

«...a vos Francisco Juárez secretario del ilustrísimo señor Conde de Alva y Aliste vecino que sois desta ciudad de Zamora que presente estais para vos e para vuestra mujer e hijos y herederos e sucesores presentes e por venir e para aquella persona o personas que después de vos o dellos tuvieren titulo e caussa o ración que sea los quales dichos quatro mil mrs. del dicho fuero vos las vendemos e cargamos e situamos sobre unas nuestras casas con su vodega e cascos de cuvas en ella de nosotros los dichos francisco de Zamora e leonor Rodriguez, que nos emos e tenemos que estan en esta dicha ciudad de Zamora en la calle que dicen de Trascastillo ...

Yten sobre otras casas nuestras de nos los dichos francisco de Zamora e Leonor Rodríguez que estan en esta dicha ciudad a la placa publica de San Joan de Puerta Nueva que lindan por

⁷⁰ ALONSO FONTELA, Carlos, «Anécdotas castellanas en escritura hebraica. Apuntes paremiológicos conservados en las anotaciones hebreas de Alfonso de Zamora (*M. Leiden Or. 645*)». *Sefarad. Revista de Estudios Hebraicos y Sefardíes*, 2011, 71/2, p. 367-368. Según este autor, «Juan de Zamora debía de ser el hijo mayor, pues lleva el mismo nombre que su abuelo paterno. El hermano menor, Jerónimo, lleva el nombre del venerado biblista cristiano San Jerónimo, lo que, siendo su padre maestro de hebreo bíblico, no nos sorprende. De momento no sabemos la causa del disgusto que tuvo Alfonso de Zamora con este hijo, pero parece que el enfado se le pasó pronto, porque sobre la tachadura de la línea segunda, escribió en cursiva hebrea: el furor es vanidad», p. 368.

⁷¹ PÉREZ BALSERA, José: *Los Caballeros de Santiago*. Madrid: Estanislao Maestre, 1932-1933, p. 25. Agradezco a Jesús de Prado Plumed el amable envío de esta referencia, que no he podido consultar directamente.

⁷² A. Dip. Za. SVG. C 18/ 112.

⁷³ A. Dip. Za. SVG. C 34/14.

una parte con casa de Jerónimo roman e por otra parte con otras casas mias en que al presente vivimos los dichos Gonzalo Rodríguez e guiomar de zamora e por delante con la dicha placa publica sobre todas las quales dichas casas con su bodega e cascós de cuvas, e sobre todas sus entradas e salidas usos e costumbres y sevidumbres quanta oy en dia an o aber puedan pertenecen o pertenecer pueden ansi de fecho como de derecho vos vendemos cargamos situamos los dichos quatro mill mrs de dicho fuero para vos lo dar e pagar en cada un ano mientras que no se redimieren e quitaren en dos pagas la mitad para el día de San Joan de junio e la otra mitad para el día de navidad...»⁷⁴

En cuanto a nietos y biznietos, es la rama genealógica de Francisco la que podemos rastrear, tanto por el documento que nos ocupa como por otros que lo complementan. Vivió por la colación de San Juan y con Leonor, su mujer, tuvieron por hijos a Juan, Alonso, Gabriel, Guiomar, Ana y María de Zamora. De Gabriel apenas sabemos nada por el momento; a Guiomar la conocemos por el documento anteriormente mencionado (C. 34/14); a Ana se la nombra en el testamento de Juan, su hermano, en el cual hace «ciertas mandas y legados graciosos a Ana de Zamora, su hermana mujer de Martín»⁷⁵; a María se la nombra también en un documento relacionado con Juan, por lo que sabemos que era su hermana y estaba casada con Antonio Núñez y tuvieron por hijo a Diego Núñez⁷⁶. Conocemos algo más de Alonso y de Juan, puesto que ambos fundaron mayorazgo en El Pego.

Alonso de Zamora Meléndez, nieto de Alfonso de Zamora, se casó con María de Valencia y tuvieron por hijos (y por tanto biznietos de A. de Zamora) los siguientes:

- Juan de Zamora Meléndez, casado a su vez con María Gutiérrez Cuadrado⁷⁷, que a su vez tuvieron por hija a Dña. Estefanía de Zamora Meléndez, casada con Rodrigo de Encalada, murió sin sucesión y sus bienes y posesiones pasaron a los descendientes de Ana Vela.
- Ana de Valencia, mujer de Alonso de Valencia, que fue regidor en Zamora.
- Luisa, Jerónima y Elena de Valencia, todas ellas monjas en el Convento de Santa Clara en Zamora.⁷⁸

El 28 de agosto de 1621, en un legajo de ejecutoria a favor de Estefanía Meléndez, en el pleito que trató con los acreedores a los bienes de Juan de Zamora Meléndez, su padre, y Alonso de Valencia, su tío político, se confirma este parentesco.

«...el dicho alonso de Zamora padre del dicho Joan de Zamora Meléndez murió y falleció de la presente vida por el mes de noviembre del año que paso de mil y quinientos y noventa y ocho... se tomo asiento y concordia sobre la partija y división de sus bienes entre sus herederos que fueron el dicho joan de Zamora Melendez y doña Ana de Valencia mujer de Alonso de Valencia regidor que fue de esta ciudad como sus hijos legitimos y erederos forzosos»

En otro apartado de este mismo documento Ana de Valencia confirma ser hija de Alonso de Zamora y tía de Estefanía: «...conocio muy bien al dicho Alonso de Zamora por aber sido su padre... que es tia de doña Estefanía Meléndez...»⁷⁹.

Así pues, Alonso de Zamora, nieto de Alfonso de Zamora, fundó el mayorazgo del Pego en 1593 y legó sus bienes a su hijo Juan de Zamora. Además de tierras, viñas y casas en el lugar del Pego, también tenía casas en la plaza de San Juan de Zamora:

⁷⁴ A. Dip. Za SVG. C 34/14.

⁷⁵ A. Dip. Za. SVG. C 59/6.

⁷⁶ A. Dip. Za. SVG. C 9/12.

⁷⁷ En unos documentos aparece Gutiérrez Cuadrado y en otros Cuadrado Gutiérrez.

⁷⁸ Ver árboles genealógicos en el Apéndice documental.

⁷⁹ A. Dip. Za. SVG C 28/50.

«...que lindan con casa de Gabriel de Zamora, mi hermano, y con otras de Juan Gomez vecino de la dha ciudad, con todo lo que en el dho Balcon e ventanas yo acrecentare para que de ella se sirba e aproveche el dho Juan de Zamora mi hijo y sus herederos e subcesores en el dho vinculo e quien ellos quisieren todos los días e noches que en la dha plaza hubiere fiestas e regocijos, procesiones o entradas de Reyes Perlados y otras fiestas...»⁸⁰

Y murió Alonso de Zamora, nieto de Alonso de Zamora Meléndez, por el mes de noviembre de 1598.

Otro nieto de Alonso de Zamora e hijo de Francisco, Juan de Zamora Meléndez a juzgar por la documentación tuvo una vida muy activa y fue uno de los «principales» de Zamora, con un poder económico y prestigio social considerable. Fundó, junto con su hermano Alonso el mayorazgo del Pego y fue tesorero de las Alcabalas Reales de la ciudad. Se casó con Francisca Velázquez⁸¹, vecina de Medina del Campo, el 9 de julio de 1578; hay una escritura de arras otorgada por Juan de Zamora, vecino de Zamora a favor de Francisca López vecina de Medina del Campo, de 1.000 ducados⁸² y con la misma fecha está la escritura de dote otorgada por Hernán López de Medina y Luisa Velázquez a favor de Juan de Zamora de 4.000 ducados para su boda con Francisca López, hija de los otorgantes⁸³. Y el día 24 de noviembre de 1579 hay un pago de dote otorgado por Juan de Zamora y Francisca López, su mujer, vecinos de Zamora, a favor de Hernán López de Medina y Luisa Velázquez, padres de la citada Francisca, vecinos de Medina del Campo, de 4.000 ducados⁸⁴.

Juan de Zamora Meléndez fundó el Mayorazgo del Pego en 1602. Tenía casa frente al Mesón de los Momos, la cual vendió ya que no producía más que cuatrocientos reales de renta, y con el producto que se sacó de su venta se compró un solar enfrente del jardín de la casa, en cuyo solar se hizo un pajar grande, panera, etc.: «...y se han levantado dos casas que todo ello me ha costado muchísimo mas dinero que los 19.000 reales que valió la casa»⁸⁵.

Juan de Zamora y Francisca Velázquez tuvieron ocho hijos, aunque en los árboles genealógicos no aparecen todos⁸⁶. Por la partija de bienes de Juan de Zamora conocemos datos sobre su vida, hijos, nietos, herederos, legados y mandas hechos por este nieto de Alfonso de Zamora.

«Partixa e division de los bienes muebles e raices que quedaron y fincaron de Joan de Zamora Melendez difunto que sea en gloria vecino que fue de la muy noble ciudad de Zamora, tesorero que fue de las alcabalas rreales dela dicha ciudad pertenecientes al rey nuestro señor y mayordomo de los señores dean y cavildo de la santa Yglesia catedral de la dicha ciudad, la qual dicha partixa e division se hace entre doña francisca Velazquez mujer que quedo del dicho Joan de Zamora Melendez de una parte, y entre Vernave Suarez Melendez y Hernan Lopez de Orellano y Antonio Melendez e Jeronimo Lopez Melendez, Francisco Lopez Melendez , doña ana Vela esposa e mujer de Don Pedro del Castillo Portocarrero, doña Isabel Vela monja novicia en el monasterio de la Santisima Trenidad de Medina del Campo y dona Elena Velazquez todos hixos legitimos y herederos del dicho Joan de Zamora Melendez avidos e procreados de lexitimo matrimonio de la dicha Dona Francisca Velazquez...»⁸⁷

La división de los bienes se hace entre Francisca y los hijos de ambos, pero a excepción de Bernabé, que es mayor y persona libre, queda Francisca como madre, tutora y curadora del resto de los hijos. También hace alguna donación a Ana de Zamora, su hermana y mujer de Martín y

⁸⁰ A. Dip. Za. SVG C 18/ 114.

⁸¹ Indistintamente, y según el documento, utiliza el apellido de Velásquez o López, el de su padre o el de su madre, si bien es más utilizado el de Velázquez.

⁸² A. Dip. Za. SVG C 47/54-3.

⁸³ *Ibidem* C 47/54-2.

⁸⁴ *Ibidem* C 47/54-4.

⁸⁵ *Ibidem* L 56.

⁸⁶ Los árboles genealógicos originales no aparecen completos, por lo cual se han tratado de completar siguiendo, en la mayoría de los casos, la línea genealógica directa. Ver Fig. 5.

⁸⁷ *Ibidem* C 59/16.

a otras personas y criados suyos y de su casa y lega a «... Bernabe Suarez Meléndez su yxo mayor primoxenito las casas principales de esta ciudad de Camora de la calle que va de la Rrenova y placuela de don Antonio de Ledesma y la Puerta de ssan Torcaz, que estan comencadas de silleria e canteria y por acavar... Fallecio el dicho Juan de Zamora que fue por octubre del ano de mil e seiscientos e dos»⁸⁸.

El testamento, por mandato explícito de Juan de Zamora, fue cerrado y fue el último cualquier otro no valdría, mandó que no se abriera hasta que muriese y después que se abriera con la solemnidad que el derecho manda. Y a juzgar por los testigos así se hizo, el testamento se abrió el 17 de octubre de 1602. Los testigos hacen añadidos curiosos como que habían oído tañer las campanas por él en la Iglesia de San Vicente. Otro testigo afirmaba que había muerto y fallecido de la presente vida porque había estado en su casa:

«En la ciudad de Zamora a tres dias... ante mi Francisco Vazquez escribano del rrey nuestro señor e de numero dela dicha ciudad... Juan de Zamora tesorero de las alcabalas rreales de la ciudad de Camora y vecino della estando enfermo en la cama de enfermedad corporal y en todo su entendimiento y entero juicio y respondía lo que se le preguntaba... dixo que hera y es su testamento, ultima e postrimera volunta... e visto llorar sus hixos e muger e oido tañer por el en la Iglesia de San Vicente desta ciudad donde era parroquiano»⁸⁹.

El pleito llevado a cabo por Cristóbal Espinosa y Castillo Zamora y Meléndez, sobre la posesión y goce de los vínculos y mayorazgos que fueron de Juan de Zamora y Alonso de Zamora, confirma todo lo afirmado anteriormente y nos dice cómo ha de ser la sucesión y qué hacer con sus bienes.

«... instituyendo por sus universales herederos de todos sus bienes derechos y acciones a Bernabé Suarez Meléndez; Hernando López de Arellano...⁹⁰, por cuió testamento hace legado a favor del dicho Bernabé Suarez Meléndez su hijo legitimo y de la dicha Francisca Velásquez, su muger de unas casas a la calle de Santorcaz desta ciudad y de ziento y quarentta y quatro mil quinientos y ttreinta mrs de Censo sobre las Alcabalas Rs desta dicha ciudad... para que fuesen vienes vinculados y de Mayorazgo perpetuamente par siempre jamas en que subcediesen sus hijos y herederos y sbcesores prefiriendo siempre el baron a la hembra y el maior al menor, y en falta del dicho Bernave Suarez y sus descendientes llamo a la subcesion del dicho vinculo a Hernan Lopez de Arellano su hixo legitimo y de la dicha D.^a Francisca Belazquez su muger...; y en su falta a Antonio Melendez...⁹¹ y en falta dellos a Juan de Zamora Melendez su sobrino hijo de Alonso de Zamora difunto, su hemano, sus hijos herederos y subcesores; y en falta desttos a D.^a Ana de Valencia hermana de dicho su sobrino muger de Alonso de Valencia... y sus subcesores; y a falta al Licenciado Diego Núñez su sobrino hijo de Antonio Núñez y de María de Zamora su hermana y que si no hubiese herederos y subcesores de los dichos sus hijos y sobrinos subceda en el dicho vinculo el pariente mas propinquo de su linaje y sino le hubiere manda y es su voluntad que en la dicha casa se haga y funde un hospital de conbalecientes...»⁹²

Funda La capilla de Nuestra Madre en la Iglesia de San Vicente de Zamora «para su enterramiento y de sus hixos e descendientes y pide que se diga una misa de hora cada día perpetuamente»⁹³. ¿Es otra coincidencia que precisamente fundara una capilla en honor de Nuestra Señora o Nuestra Madre en la iglesia de San Vicente de Zamora, al igual que sus antepasados la habían tenido en el lugar de Torre, en Babia, cuya iglesia parroquial es la de San Vicente y donde igualmente

⁸⁸ A. Dip. Za. SVG. C 59/6.

⁸⁹ *Ibidem* C 59/6.

⁹⁰ Nombra uno por uno a todos sus hijos y descendientes.

⁹¹ Continúa en la misma línea, nombrando uno por uno a todos sus hijos, indicando la preferencia del varón sobre la hembra y el mayor al menor, etc.

⁹² *Ibidem*. C 9/12.

⁹³ *Ibidem* C 59/6.

habían fundado una capilla para su enterramiento, en el lado del evangelio y dedicada a Nuestra Madre?

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio hemos tratado de sistematizar los datos disponibles hasta el momento sobre la vida de Alfonso de Zamora. Su vida personal, por lo que delatan sus escritos, estuvo envuelta en la oscuridad, la tristeza y el silencio, un silencio probablemente debido a la dualidad existencial de su condición de converso. Carlos Carrete Parrondo comenta con mucha sagacidad que «Alonso de Zamora, buen conocedor del Talmud, acaso recordara que el hombre no deberá ir nunca contra las costumbres establecidas...» y citando el Talmud nuevamente añade: «si la palabra vale una moneda, el silencio vale dos»⁹⁴. Esta doble vida le indujo a una prudencia o pasividad de la que, a veces, se le ha acusado. El miedo o la prevención es posible que estuvieran detrás del permiso que logró del Cardenal Cisneros para escribir en hebreo; si no, ¿cómo es posible entender el escrito suyo en el que decía que había anotado el permiso que tenía para escribir en esta lengua, salvo que hubiera sido por temor o para justificarse ante cualquier eventualidad malintencionada? Alonso de Zamora nunca renegó de su condición de converso. «A pesar de todos los ataques de los que motejaban de judaizantes a los que acudían al estudio del hebreo para la exégesis, y de los ataques a los conversos, cosa a la que sin duda se debe el que Alfonso de Zamora se considerase infeliz y desdichado...»⁹⁵. Sin embargo era considerado «muy bueno en lenguas» y fue «una de las figuras más destacadas en Alcalá por su fecunda labor universitaria... y por dar vida al hebraísmo humanista»⁹⁶. Sin embargo nunca estuvo libre de culpa. Es posible, como hombre listo y precavido, que en su vida prevaleciera la prudencia «el por si acaso», pues escribir y tener libros en hebreo era un motivo suficiente para ser juzgado por el Tribunal de la Inquisición; de ahí posiblemente surja el que obtuviera permiso para escribir en hebreo. Él, que incluso escribió unas notas tituladas «Las cosas de los inquisidores»⁹⁷ en las cuales aconsejaba que hacer, cómo y cuándo hablar y que decir frente a estos. Él aconsejaba la erudición bíblica como forma de enfrentarse a ellos. Sin embargo parece precisar de un permiso que le dé cierta seguridad. El propio Cisneros tenía un grupo considerable de enemigos que estaban en contra de este movimiento humanista y sobre todo de que utilizara judíos conversos. Nebrija ante la situación toma postura: «...realzad las lenguas griega y hebrea... Pues si se nos prohíbe la lectura de los códices hebreos o si los hacen desaparecer, los disipan, desgarran y queman... habremos de estar dando vueltas en las tinieblas de una noche sin fin»⁹⁸.

De su vida privada apenas contamos con las escasas notas marginales que aparecen en algunos de sus escritos, posiblemente borradores que él utilizaba para sus obras y clases. Lo que de él y sus descendientes más directos conocemos es la rama de su hijo Francisco y los hijos de este Juan y Alfonso, gracias a las «Advertencias de lo que se ha de decir...» para la probanza de hidalguía de su biznieto Bernabé Suárez Meléndez. Las informaciones de este documento concuerdan con el expediente de demanda de probanza de hidalguía real de Bernabé⁹⁹ y otros familiares, en el cual todos los testigos presentados, se ciñen a lo que se especifica que se «ha de contestar» en el legajo que hemos tratado. Este ha sido completado y comparado con otros del Archivo de la Diputación

⁹⁴ CARRETE PARRONDO, Carlos. *Hebraístas judeoconversos en la Universidad de Salamanca (siglos XIV y XV)*, Salamanca, 1983, p. 18.

⁹⁵ PÉREZ DE CASTRO, F. *op. cit.*, p. XXX.

⁹⁶ PÉREZ DE CASTRO, F. *op. cit.*, XXII.

⁹⁷ ALONSO FONTELA, Carlos. «Las dos notas hebreas de Alfonso De Zamora en el ms. Leiden Or. 645, pars D,f. 012r». Madrid, 2011. Disponible en: <http://studylib.es/doc/348354/texto-7-bis--universidad-complutense-de-madrid>. Consultado el 10/9/2016.

⁹⁸ PÉREZ DE CASTRO, F. *op. cit.*, XXIX.

⁹⁹ Archivo de la Real Chancillería de Valladolid. Sala de Hijosdalgo. Caja 1272.0004

de Zamora a los que se les habían añadido árboles genealógicos, generalmente incompletos, por lo cual se ha realizado uno con todas las personas, descendientes directos de Alfonso de Zamora. Todos ellos vivieron en Zamora, por la zona de San Juan de Puerta Nueva y sus alrededores, además de tener casas, tierras, bodegas... en otros pueblos próximos como El Pego o Casaseca.

Hay que tener en cuenta que Bernabé Suárez Meléndez pretende demostrar su hidalguía; en ningún momento se hace mención, en este u otros documentos conocidos, a la limpieza de sangre. Este quiere dejar bien claro que tanto él como sus ascendientes fueron y siempre habían sido hidalgos de casa y solar conocido desde tiempo inmemorial, que se juntaban y se relacionaban con ellos en sus juntas y reuniones y nunca les quitaron de comer carne de las carnicerías de Santa Lucía, como se les prohibía a los pecheros. Toda su vida y sus actuaciones estaban en función de lo que de este grupo social se esperaba y no del de los pecheros:

«Yten que sienpre el dicho Alonso de Camora y sus hixos y demas descendientes se juntaron en el gremio que los hijosdalgo acostunbran acer cada ano dia de los rreyes en la yglesia de Santa Maria la nueba de la dicha ciudad de camora a nombrar quatros y otros oficios de dicho gremio que se nombran el dicho dia y en todas las demas juntas que acostunbran hacer los tales hixosdalgo de la dicha ciudad y no en las que acostunbran a hacer los pecheros desta y que siempre se an tratado y comunicado con los tales hixosdalgo y acudido a sus juntas y ayuntamientos.

Yten que nunca se les repartio bandera ni bagaxe de soldados ni otros rrepartimientos que acostunbran rrepartir en la dicha ciudad a los pecheros...ni nunca contribuyeron en rrepartimientos en que no contribuyesen los dichos fijosdalgo y personas nobles de la dicha ciudad y no en los que an contribuido los pecheros della ni an acudido a sus llamamientos ni tenido oficios por el estado de los pecheros ni ydo en servicio de su magestad por el.

Yten que en las ocasiones que sean ofrecido de sevicio de su magestad en que le an ydo a servir los hixosdalgo della siempre lo an echo y en ocasiones que por su persona no an podido hacerlo an dado personas que a su costa le vayan a servir en la forma que su magestad a hordenado, dando lancas y soldados las veces que se a ofrecido acerlo y que los demas fijosdalgos de la dicha ciudad lo an echo como fue en la guerra de Portugal y [otras] muchas para que fueron llamados y rrepar[tidas] lancas y soldados a los tales fijosdalgo de d[icha] ciudad»¹⁰⁰.

Alfonso de Zamora, probablemente desde su juventud en esta ciudad, estuvo en estrecho contacto con la élite eclesiástica, con la más alta nobleza y con los intelectuales tanto judíos, conversos o católicos del más alto nivel; un buen ejemplo de ello son sus relaciones con Cisneros, Fonseca, el abad de Santa Balbina, Pablo Coronel o Antonio de Nebrija, con el cual le unía no sólo la amistad sino la vecindad. Y sin embargo se queja de que sus amigos se trocaron en enemigos. Sin embargo los interrogantes sobre su vida son tantos o más que las certezas. En ninguno de los documentos consultados se afirma que Alfonso de Zamora Meléndez sea el hebraísta que trabajó en Alcalá, lo cual confirmaría irrefutablemente la hipótesis de nuestro estudio, aunque hay razones fundadas para, por lo menos, sospechar que este Alfonso de Zamora sea el escurridizo converso que vivió en Castilla. Esto es lo que hasta ahora conocemos, a la espera de nuevos hallazgos que están por salir y que confirmen o desmientan esta posibilidad.

Por otra parte, a pesar de las importantes coincidencias en las fuentes documentales, permanecen abiertas algunas incógnitas: ¿Cuál era el nombre de su padre, Juan de Zamora, Alonso Álvarez, Juan [...] [Bibel]¹⁰¹? El cambio de nombres nos hace imposible saber su verdadera identidad, aunque su hijo dijera que era Juan de Zamora, lo que implicaría su conversión y que era «sabio». Parece evidente que su situación de converso, aunque nunca renegó de serlo, le llevó a mantener

¹⁰⁰ A. Dip. Za. C 47/61. Nota: este es el final de documento, al final del folio dice: «El Procurador que a de ir a esto es Gaspar de San Pedro». Es el mismo que aparece en la demanda de hidalguía.

¹⁰¹ «Yo, Alfonso de Zamora, hijo del sabio Juan de Zamora», dice en su Gramática de Alcalá de 1526. En los documentos aparecen letras hebreas que los hebraístas traducen con algunas dudas como [Bibel].

una cierta discreción, ese silencio característico de Alonso de Zamora al que alude Carrete Parrondo. Otra cosa es lo que a posteriori hicieran sus descendientes ante una situación incómoda para ellos y que podía acarrearle problemas.

Sobre su conversión también hay muchas dudas. ¿Fue Alfonso de Zamora un converso auténtico o fue un *anusim*, «forzado», que conservó al menos en parte su religión mosaica y sus costumbres en secreto? Algunos autores, como Federico Pérez Castro, citando a Neubauer, creen en la posibilidad de que fuera ya hijo de converso, a juzgar por el apellido de su padre, Juan de Zamora. Otros piensan que pudo ser en 1492, cuando no les quedaba más remedio si querían llevar una vida «legal». Otros hablan de su posible marcha a Portugal y posterior conversión a su regreso. Al presente no hay datos para poder confirmar esto o cualquier otra cosa. Sí consta que durante todo el siglo XV hubo conversiones en masa debido a la persecución de las que fueron víctimas los judíos, así como por la opción legítima de no abandonar la que consideraban su patria, la tierra de sus antepasados, sus bienes y haciendas.

Con esta situación ambiental no es de extrañar que la vida desgraciada y triste mencionada en sus escritos fuera debida a esa dualidad que le tocó vivir: por un lado su tradición judaica y por otra su vida incierta de converso, esta doble personalidad religiosa y cultural es posiblemente la causa de la pérdida de amistades a las que hace referencia, no sin tristeza, él mismo en un manuscrito procedente de su propia biblioteca: «Yo Alonso de Zamora, a uno del mes de Marzo del año 1520, de ahora en adelante, privado de mis fuerzas, desfallecido mi espíritu... olvidado y odiado por todos mis amigos, trocados para mí en enemigos, sin que encuentre reposo para mi espíritu [borrado] a Dios...»¹⁰². El dolor, la soledad, la amargura, que aparecen de forma recurrente en sus estudios, bien pudieron ser la causa de su vida desgraciada y triste que manifestó también en los siguientes versículos en hebreo que escribió el martes primero de mayo de 1526 al finalizar su Gramática¹⁰³:

«Bendito sea el que da al cansado fuerza y al impotente multiplica el vigor.
Escuche el sabio y acrecerá doctrina y el inteligente adquirirá destreza...
Feliz el hombre que encontró la sabiduría y el varón que ha adquirido inteligencia...
Bendito sea Yahweh eternamente, amén, amén...»

...Tengo en la memoria el día terrible y espantoso en que ha de hallarse rescate ante Ti.
¡Oh Dios, sálvame! ¡Ya es tiempo de que me concedas la gracia de tu socorro!
Ten presente mi fatiga, Dios vivo, Redentor mío, cura mi herida con tu soplo... sálvame,
pues me han ultrajado al verme humillado...
A mi sálvame, porque tu protección es mi escudo . Aparta de mí el oprobio que me atormenta y envíame tu salvación...»

Según los documentos hallados, su esposa se llamaba Guiomar o Yomar. ¿Quién fue Aldo[nza]? ¿Hubo algún otro casamiento?... Es posible que tuviera una última mujer con la que se casó cuando ella tenía 14 años, cuando Zamora murió esta mujer se casó con el también hebraísta converso Alonso de Montemayor, que fue profesor de hebreo en la generación inmediatamente siguiente a la de A. de Zamora, y profesor de Arias Montano en Sevilla.¹⁰⁴ Si así fuera, se podría entender como Arias Montano tuvo acceso a los libros y pergaminos de A. de Zamora y se hizo con su biblioteca.

¹⁰² Ms. 118-Z-21. Vid nota. 8

¹⁰³ Algunos versículos que escribió al final de su gramática en los que se percibe el dolor por las desgracias y los amigos perdidos. *Introductiones Artis grammaticae Hebraicae...* Alcalá: 1526, R-201. Apud PÉREZ CASTRO, Federico, *op. cit.*, p. LV y LVI.

¹⁰⁴ En una apostilla manuscrita que aparece en el único ejemplar de sus *Introductiones* que posee la Biblioteca Nacional de México... Parece que este ejemplar pudo haber estado en la bien surtida biblioteca del convento de San Fernando de la ciudad de México. Agradezco esta información a Jesús de Prado Plumed.

En resumen, y aunque carecemos de pruebas documentales definitivas, hay ciertos hechos, fechas, y sincronicidades, que no pueden ser solo fruto de la casualidad:

- La fecha de su natalicio en 1474 y muerte aproximadamente entre 1545-1547 coinciden con exactitud tanto en los datos que de él conocíamos por sus propios escritos como en los documentos hallados en Zamora. Como anteriormente se señaló, lo último escrito por mano de Zamora es de agosto de 1545.
- Su posible origen leonés también coincide con lo que de él se dice en los libros de Claustros de la Universidad de Salamanca y que recoge Beltrán de Heredia.
- El nombre de su padre sea Juan de Zamora, de Arcos, Alfonso Álvarez..., no lo sabemos; pero tanto su hijo como los estudiosos lo nombran «Juan de Zamora», lo que supone su condición de converso, y que era «sabio», no rabino.
- Tampoco parece que sea mera coincidencia su participación en el Tribunal de la Inquisición, aunque fuera a título consultivo, en el juicio llevado a cabo por judaizar contra Isabel Meléndez; no sabemos qué parentesco les podía unir, pero por el apellido y por su participación en el juicio hay muchas posibilidades de que así fuera. Allí él, como experto, (escribió unas notas tituladas «Las cosas de los inquisidores») ¹⁰⁵ trató de justificar el motivo de que algunas costumbres judías se mantuvieran y que éstas no entraban en contradicción con la ortodoxia cristiana. Es posible que de esta forma tratara de exculpar o convencer a los inquisidores de la inocencia de Isabel.
- Gran parte de sus descendientes llevan los nombres de sus antepasados: Juan, Alonso, Gabriel, estos son nombres comunes y por sí solos no indicarían nada, pero son tan repetitivos a través y a lo largo de varias generaciones, que en la mentalidad judía sí podría indicarnos algo, al menos que ciertas tradiciones culturales seguían perviviendo, ya que no la religión que con el paso del tiempo sí fue modificándose hasta tornarse cristianos auténticos. Hay otro hecho a tener en consideración: todos los documentos toman como referente a Alfonso de Zamora como alguien muy relevante.
- Como hemos visto, el cambio de identidades, nombres y lugares era normal entre los conversos, tampoco era infrecuente que un miembro de la familia entrara a formar parte del estamento eclesiástico. Alfonso de Zamora y sus descendientes se movieron siempre en torno a la alta burguesía, clero y nobleza ciudadana.
- Su nieto Juan de Zamora mandó construir en la Iglesia de San Vicente de Zamora una capilla en honor de Nuestra Señora para ser enterrado él y sus descendientes, al igual que sus antepasados en Torre de Babia.
- Entre 1520 y 1526 Bernabé Suárez Meléndez, vecino y regidor de Zamora, llevó a cabo junto con otros parientes una demanda de probanza de hidalguía; esta constaba de 16 preguntas que se le hacían a los testigos y estos respondían de acuerdo con la fórmula prefijada para estos casos, que coincide totalmente con las contestaciones que se habían programado en el documento objeto de estudio, «De advertencias...» Con estas preguntas tratan de demostrar que desde tiempo inmemorial eran hidalgos de casa y solar conocido y devengar quinientos sueldos y juntarse con los hidalgos. Para esto remontan su ascendencia hasta la séptima generación de abuelos. El procurador fue Gaspar de San Pedro, tal cual indicaba la última frase del documento objeto de este estudio ¹⁰⁶ y el licenciado Juan de Morales y Barrionuevo, fiscal en la Chancillería de Valladolid. El apellido Barrionuevo, cuando menos, es muy sospechoso de converso. En el cuestionario hay una variante, y es importante, se trata de la cuarta pregunta; en ella se demanda si saben que el dicho Alonso de Zamora Meléndez, bisabuelo de los litigantes, fue el primero que vino de las montañas de León a la ciudad de Zamora y que cuando vino de las montañas se llamaba Alonso Meléndez de la

¹⁰⁵ Ver nota 97.

¹⁰⁶ Ver nota 100.

Presas y Barrumián y por casar con Guiomar de Zamora mudó de nombre y se llamó Alonso de Zamora Meléndez, conservando el nombre de Meléndez que trajo de la montaña. La quinta pregunta es, casi, una réplica de la cuarta, si saben que el dicho A. de Zamora Meléndez por casar con Guiomar de Zamora unos le llamaban Alfonso de Zamora y otros de Zamora Meléndez. Lo novedoso que nos aporta esta demanda de hidalguía, y que es necesario subrayar por desconocerse hasta el momento, es que en esta cuarta pregunta se afirma que el dicho Alonso de Zamora Meléndez fue el primero de esta saga familiar en venirse del lugar de Cospedal, del concejo y condado de las Babias de Yuso y Suso del reino de León a la ciudad de Zamora



Fig. 1. Ruinas de la antigua iglesia de Cospedal, del concejo y condado de las Babias de Yuso y Suso, en las montañas del reino de León.

Sobre esta cuestión, las preguntas surgen espontáneamente: ¿Vino a Zamora para formarse, ya que su padre era sabio, en la afamada y prestigiosa escuela talmúdica zamorana...¹⁰⁷? ¿Trataron sus descendientes de esquivar o eludir su condición de conversos y los problemas que esta les podía suponer? Él nunca renunció de esta, al menos externamente. Todo son conjeturas, pero como dice el Talmud la única pregunta inútil es la que no se formula.

Es muy probable que el Alfonso de Zamora que en su primera etapa de vida vivió en Zamora estudiando, ostentando cargos relevantes en el consistorio y relacionándose con las personas de más alto rango político, financiero, social y religioso sea ciertamente el hebraísta de Alcalá. Existen distintas hipótesis sobre su biografía, unas con más fundamento que otras, pero como la lógica sin evidencias o testimonios no sirve para la historia, tengamos en cuenta las más plausibles a la espera de nuevos hallazgos. Su vida personal está marcada por el silencio, un silencio asumido por él mismo, por eso sacar a la luz ahora, después de quinientos años, conclusiones aseverativas cuando menos parece presuntuoso. Es posible que en un futuro próximo, podamos contar con nuevo material que posibilite la apertura de nuevas vías de investigación y que confirme o desmienta lo

¹⁰⁷ «En esta ciudad vivían familias judías de renombre, como la de los antepasados de Ishaq Ibn Aramá, y los de Yaaqob Ibn Habib...»: NEUBAUER, Adolf, *op. cit.*, p. 193-194.

que hasta ahora conocemos sobre la vida del hebraísta judeoconverso, colaborador de la Biblia Políglota Complutense, humanista, primer profesor de hebreo de la Universidad de Alcalá y protegido del cardenal Cisneros Alfonso de Zamora.

VI. ANEXOS

Fig. 2. Árbol genealógico de Francisco, hijo de Alfonso de Zamora y de su hijo Alonso de Zamora (incompleto) A. Dip. Za. SVG. L-56.

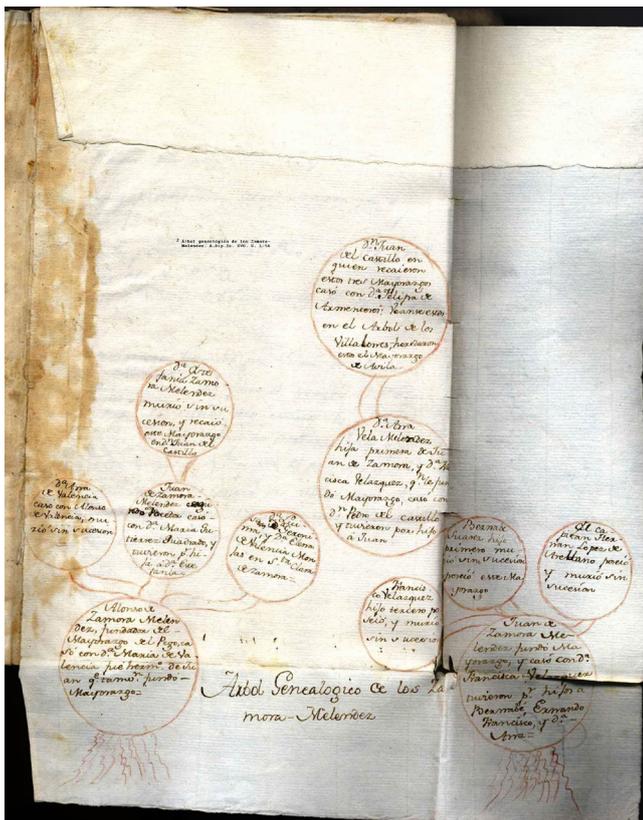
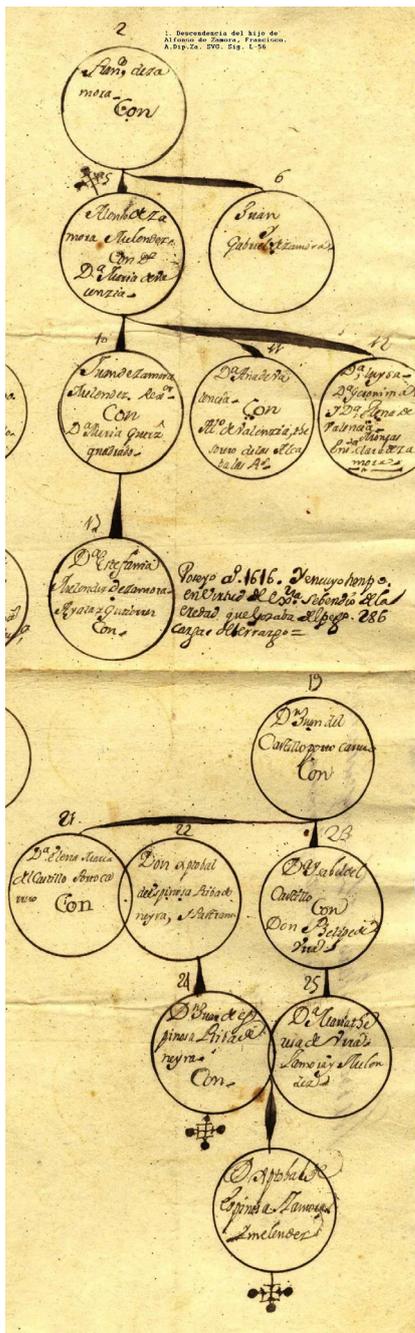


Fig. 3. Árbol genealógico de los hermanos Juan y Alfonso de Zamora, hijos de Francisco y nietos de Al(f)onso de Zamora. A. Dip. Za. SVG. L-56.

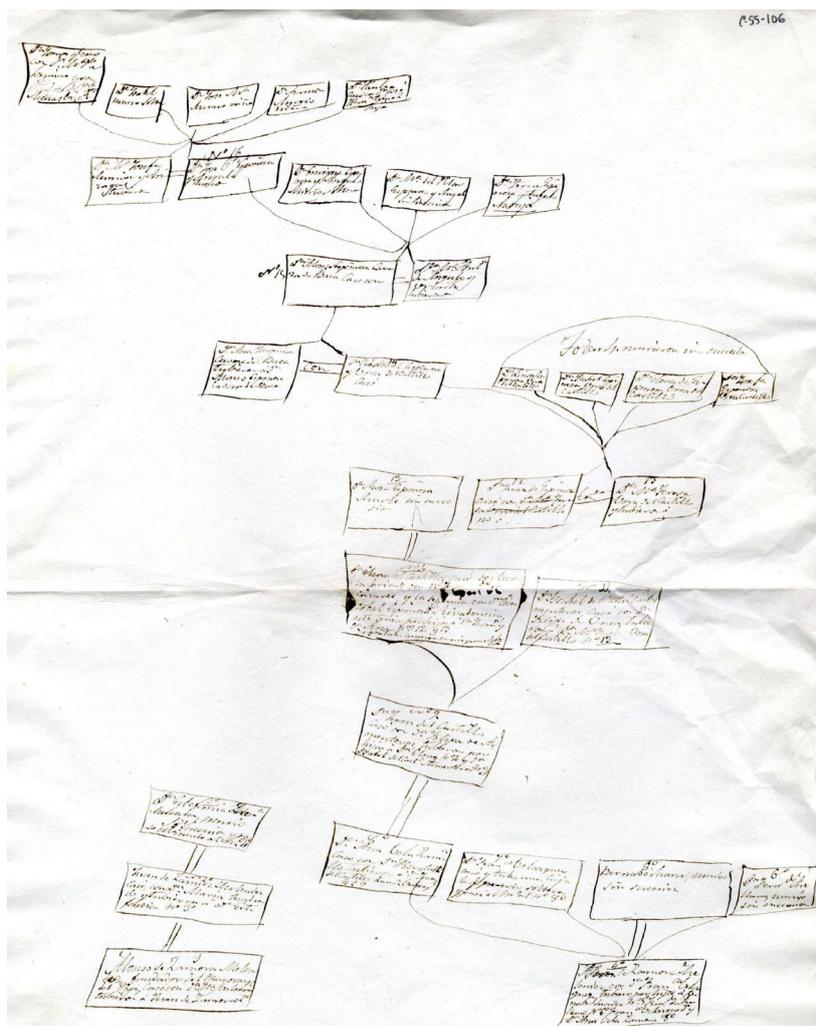


Fig. 4. Árbol genealógico de Juan de Zamora Meléndez, nieto de A. de Zamora; este llega hasta el siglo XIX. A. Dip. Za. SVG. C.55-106.

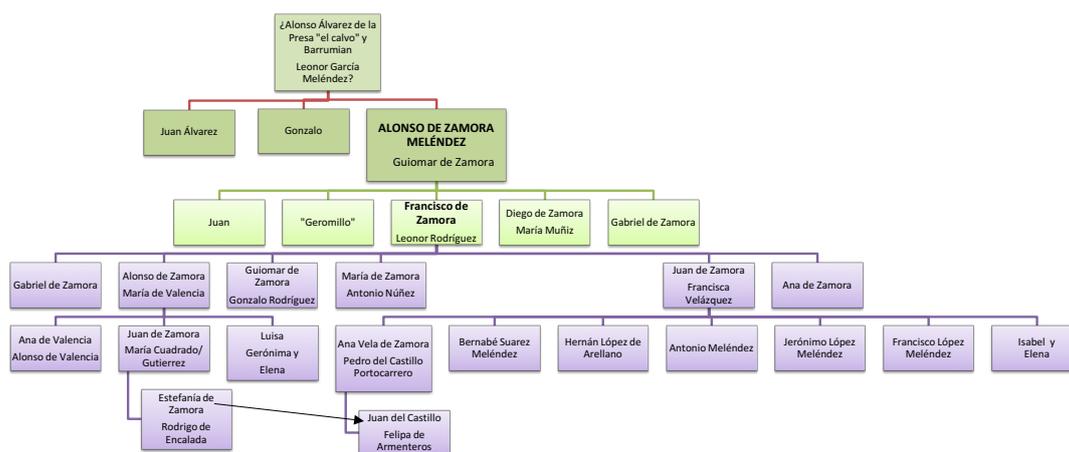


Fig. 5. Árbol de los Zamora Meléndez (de Francisco, hijo de Alfonso de Zamora, y sus descendientes por línea directa) elaborado a partir de los documentos consultados.

Consideraciones en torno al sepulcro del doctor Grado de la catedral de Zamora

Some considerations about the sepulcher of the Dr. Grado
in the cathedral of Zamora

José Ángel RIVERA DE LAS HERAS
Deán-Presidente del Cabildo Catedral de Zamora

RESUMEN

El sepulcro mural del doctor Juan de Grado, situado en la capilla de San Juan Evangelista de la catedral de Zamora, destaca por su calidad técnica, su excelente plasticidad y su cuidado programa iconográfico. Fue labrado en estilo tardogótico poco antes de 1507, fecha del fallecimiento de su promotor y comitente. Contribuimos aquí a su análisis y estudio realizando una síntesis biográfica del canónigo zamorano, describiendo detenidamente la obra, señalando algunas fuentes gráficas inspiradoras, y adscribiéndolo al taller de Juan de Badajoz *el Viejo*, autor de la célebre «Librería» de la catedral leonesa.

PALABRAS CLAVE: Juan de Grado; Juan de Badajoz el Viejo; catedral de Zamora; sepulcro mural; tardogótico.

ABSTRACT

The mural sepulchre of the Dr. Juan de Grado is placed in the St. John the Evangelist chapel of the cathedral of Zamora and it stands out for its technical quality, excellent plasticity and careful iconographic program. It was chiseled in a late-Gothic style shortly before 1507, the death date of its promoter and principal. We contribute here to the analysis and study making a biographical synthesis of this canon of Zamora, describing this piece in detail, pointing out some inspiring graphic sources, and assigning it to the Juan de Badajoz *the Elder* studio, author of the famous «Library» of the León cathedral.

KEY WORDS: Juan de Grado; Juan de Badajoz the Elder; cathedral of Zamora; mural sepulchre; late-Gothic style.

Recibido: 21/06/2017

Revisado: 20/07/2017

Aceptado: 30/09/2017

Juan de Grado (hacia 1442-1507)¹ es una figura singular en el panorama eclesiástico de la ciudad de Zamora a fines del siglo XV y los primeros años de la centuria siguiente, especialmente por su compleja y atrayente personalidad, y por el deseo de exaltar su persona y de perpetuar su memoria promoviendo la realización de un suntuoso sepulcro en una de las capillas de la catedral zamorana.

La documentación conservada ha desvelado que este personaje oriundo de Asturias llegó a ser bachiller por Salamanca y doctor en Decretos por Roma, abad seglar comendatario del monasterio cisterciense de Valparaíso, y finalmente canónigo del Cabildo zamorano. Su azarosa existencia estuvo marcada por la ambición, pues llegó a disfrutar simultáneamente de varios beneficios eclesiásticos en las diócesis de Salamanca y Zamora, y a poseer numerosas rentas y propiedades,

¹ FERRERO FERRERO, Florián. Catálogo de la exposición *El imperial monasterio de Nuestra Señora de Valparaíso*. Zamora, 1986, pp. 5, 11 y 20; DEL BRÍO MATEOS, Asterio Miguel. *Una villa de señorío eclesiástico. Fresno de Sayago, siglos XIII-XIX*. Madrid, 1986, pp. 142-152, y DEL BRÍO MATEOS, Asterio Miguel y DEL BRÍO CARRETERO, Clara. *El canónigo doctor Juan de Grado. Biografía de un clérigo medieval*. Madrid, 1987.

rústicas y urbanas (casas, tierras de labor, cortinas, palomares, pajares, corrales, etc.)². También por la violencia, ya que llegó a pelearse con fray Pedro de León, abad reformador de Valparaíso, lo que le acarreó la pena de excomunió³. Y, finalmente, por la utilización de las formas artísticas como expresión de prestigio personal, dejando su huella en el claustro del monasterio referido⁴, y costeando la edificación de la iglesia de San Miguel de Fresno de Sayago⁵ y la reforma y ampliación de las anejas de San Juan Bautista de Piñuel y Santa María Magdalena de Figueruela de Sayago. Gracias a su desahogado patrimonio pudo adquirir la capilla catedralicia fundada por el obispo Suero Pérez en el tercer cuarto del siglo XIII⁶, dedicándola al santo evangelista de su nombre y destinándola a panteón personal, dotándola con dos capellanes de su linaje y parentela y un mozo de coro, con la encomienda de celebrar «*una misa cada día todos los días del mundo*», según expresión contenida en su testamento, otorgado en 30 de septiembre de 1507⁷.

Su espléndido enterramiento [fig. 1], situado en el lado de la epístola o muro septentrional de la capilla de San Juan Evangelista, está considerado como uno de los mejores ejemplos de sepulcros murales tardogóticos que se conservan en España. A su calidad técnica se añade un desarrollado programa iconográfico, en el que se supone que el promotor intervendría decisivamente con sus cultos conocimientos, ya que estaba finalizado antes de redactar su testamento y por tanto de su fallecimiento, acaecido el 22 de octubre de 1507: «*la mi capilla del Señor San Juan que está en la dicha Iglesia Mayor donde yo tengo hecha mi sepultura*».

El sepulcro ha sido estudiado y ponderado en diversas ocasiones. Su historiografía comienza con Quadrado, el primero que lo describió en 1861, afirmando que «*en época tan avanzada halló todavía quien obrara una maravilla de gótica delicadeza*»⁸. Pocos años después, en 1878, hizo lo propio el escritor local Garnacho, para quien «*la ejecución de las figuras y de la ornamentación del sepulcro son esmeradísimas y está trabajado todo con tal finura y corrección que parece hecho de una pasta artificial; tanto, que hay que tocarlo para convencerse de que el cincel, y no el molde, ha obrado aquella maravilla*»⁹. En la misma centuria lo vio Street, a cuyo parecer «*es uno de los mejores ejemplares del último estilo gótico que pueden verse en España, tanto en ornamentación como en escultura*»¹⁰. Gómez-Moreno, además de describirlo detenidamente, señaló a un escultor transpirenaico como posible autor, al que atribuyó también la estatua de San Juan Evangelista situada sobre la puerta de acceso a la capilla, la de Cristo Salvador colocada encima de la puerta norte, y la de Ponce de Cabrera reubicada en un pilar de la capilla mayor, así como el sepulcro del maestrescuela Juan Romero localizado en la capilla de San Ildefonso o del Cardenal Mella¹¹. Ramos de Castro se

² En el Archivo Catedralicio de Zamora existe una copiosa documentación sobre la adquisición de propiedades por parte del doctor Grado. Cf. DE LERA MAÍLLO, José Carlos. *Catálogo de los documentos medievales de la catedral de Zamora*. Zamora, 1999.

³ DE LERA MAÍLLO, José Carlos *et alii*. *Colección diplomática del imperial monasterio de Nuestra Señora de Valparaíso (1143-1499)*. Zamora, 1998, pp. 256-258, 260 y 266.

⁴ QUADRADO, José María y PARCERISA, Francisco Javier. *Recuerdos y bellezas de España. Zamora*. Salamanca, 1990 (edición facsímil de 1861), pp. 114-115: «*las bóvedas de crucería de sus ánditos arrancaban de repisas compuestas de grupos de angelitos con escudos y rótulos, en alguno de los cuales puede aun leerse doctor de Grado, y estas palabras despiden bastante luz para conjeturar que aquella espléndida obra se debió en todo o en parte a la munificencia del fundador de la capilla de S. Juan Evangelista en la catedral de Zamora, con cuya gentileza guarda singular analogía*».

⁵ Actual recinto cementerial, donde aún se conservan relieves pétreos con los escudos del promotor.

⁶ ARA GIL, Clementina Julia. Ficha 16 del catálogo de la exposición *Las Edades del Hombre. Remembranza*. Zamora, 2001, pp. 474-478.

⁷ DE LERA MAÍLLO, José Carlos. *Catálogo...*, p. 678.

⁸ QUADRADO, José María y PARCERISA, Francisco Javier. *Op. cit.*, pp. 60-61.

⁹ GARNACHO, Tomás María. *Breve noticia de algunas antigüedades de la ciudad y provincia de Zamora*. Zamora, 1878, pp. 253-254.

¹⁰ STREET, George Edmund. *La arquitectura gótica en España*. Madrid, 1926, p. 105. La publicación de su libro en lengua inglesa es del año 1865.

¹¹ GÓMEZ-MORENO, Manuel. *Catálogo monumental de España. Provincia de Zamora*. Madrid, 1927, pp. 118-119. En el año 2001 se descubrieron en el interior de los arcosolios sepulcrales de Pedro Juan y Esteban Pérez, sobrinos del obispo Suero Pérez, situados en el muro frontero al sepulcro, un relieve de la Anunciación y cuatro esculturas exentas con las representaciones del Salvador, San Juan Bautista, San Marcos y San Lucas, de la misma mano que la del autor de las figuras del sepulcro mural sobre el que hemos reflexionado. Actualmente se exhiben en la capilla de Santiago del



Fig. 1

claustro catedralicio, la antigua sala capitular. ARA GIL, Clementina Julia. Ficha 16 del catálogo de la exposición *Las Edades del Hombre. RemembranZa*. Zamora, 2001, p. 478.

detuvo, sobre todo, en el aspecto simbólico de las representaciones figuradas¹². Redondo Cantera abundó especialmente en cada uno de los elementos iconográficos¹³. Yarza Luaces lo interpretó contextualizándolo en el perfil biográfico del promotor¹⁴. Y Tejedor Micó lo describió detalladamente en el marco genérico de la escultura funeraria y de la literatura hispana¹⁵.

Está labrado en alabastro (frente superior, cama y figura yacente) y piedra arenisca. El nicho sepulcral va flanqueado por cuatro pilares góticos, con cuatro figuras, dos de atlantes y una monstruosa [fig. 2-3]. Por encima de ellos se sitúan cuatro figuras veterotestamentarias [fig. 4-5], diferenciadas pero no identificadas¹⁶, portando libros y/o filacterias, dos a cada lado, colocadas bajo doseletes y sobre repisas decoradas con dos personajes en cuclillas con libros abiertos en sus manos, la de la izquierda [fig. 6], y dos contorsionistas en grotescas posturas en la de la derecha [fig. 7]. El arco de medio punto va ornamentado con una cenefa trabajada a trépano con figuras de niños y animales, ramas y frutos [fig. 8-9], y trasdosado con decoración de bolas.



Fig. 2



Fig. 3

¹² RAMOS DE CASTRO, Guadalupe. *La catedral de Zamora*. Zamora, 1982, pp. 355-360.

¹³ REDONDO CANTERA, María José. *El sepulcro en España en el siglo XVI. Tipología e iconografía*. Madrid, 1987.

¹⁴ YARZA LUACES, Joaquín. «La portada occidental de la colegiata de Toro y el sepulcro del doctor Grado, dos obras significativas del gótico zamorano», en *Studia Zamorensia (Anejos 1), Arte medieval en Zamora*. Zamora, 1989, pp. 131-139, e *idem. Los Reyes Católicos. Paisaje artístico de una monarquía*. Madrid, 1993, pp. 160 y 200-202.

¹⁵ TEJEDOR MICÓ, Gregorio José. «Escultura funeraria. El sepulcro del doctor Grado en la catedral de Zamora», en *Boletín del Museo e Instituto «Camón Aznar»* LIII, 1993, pp. 29-70.

¹⁶ Se ha supuesto que son profetas. No obstante, la del extremo izquierdo parece ser una figura femenina, de rostro senil. La del extremo derecho carece de cabeza, por lo que no sabemos si es una figura masculina o femenina. Ambas llevan, a diferencia de las centrales, túnica talar. Cabe, pues, otra identificación: pueden tratarse de las representaciones de San Joaquín y Santa Ana (las de la izquierda), y de Zacarías e Isabel (las de la derecha), padres y parientes de la Virgen María, vinculándose de este modo a la triple representación mariana en el frente de la cama sepulcral, en la cimera del árbol de Jesé, y en el Calvario.



Fig. 4



Fig. 5



Fig. 6



Fig. 7



Fig. 8



Fig. 9

En la parte superior de las jambas aparecen, sobre repisas y bajo doseletes, las figuras de San Pedro [fig. 10] y San Pablo [fig. 11], indicando su rango de columnas de la Iglesia¹⁷. Bajo las peanas se prolongan sendas cenefas vegetales, entre cuyo follaje se mezclan escenas figurativas. La de la izquierda contiene la representación de dos niños desnudos en actitud de ahorcar a una figura demoníaca [fig. 12], niños jugando entre las ramas y el ramaje [fig. 13], y un niño abriendo las fauces a un dragón [fig. 14]¹⁸. La primera de ellas se ha relacionado con la representación del castigo del avaro, e incluso se ha querido ver una velada alusión al difunto, cuya fortuna se basó en gran parte en la concesión de préstamos. En la de la derecha va figurado Sansón desquijarando al león de Timná [fig. 15]¹⁹, único ejemplo que existe de este tema en la plástica funeraria del siglo XVI en España, y más abajo una sirena, un ave [fig. 16] y un niño [fig. 17]²⁰.

Del cairelado del arcosolio penden dos ángeles en vuelo sosteniendo dos de los atributos de la Pasión o *Arma Christi*: el martillo [fig. 18] y los tres clavos [fig. 19]. Por encima del arco va labrado el Calvario, sobre un fondo en relieve formado por arcos y escamas [fig. 20]. Cristo está crucificado en la roca del Gólgota, sobre la que se han dispuesto un cráneo, una mandíbula y un fémur [fig. 21]. Los dos malhechores, con los cuerpos contorsionados, están atados con cuerdas a troncos arbóreos [fig. 22-23]. Completan la escena las figuras de la Virgen María [fig. 24], sobre una repisa con dos dragones de cuellos entrelazados [fig. 25], y del discípulo amado [fig. 26], sobre una repisa con dos niños desnudos [fig. 27]; además, dos ángeles arrodillados [fig. 28-29] recogiendo en sendos cálices la sangre que brota de las llagas del Redentor, aludiendo simbólicamente al sacramento de la Eucaristía como actualización del sacrificio de Cristo en la cruz. Bajo la repisa del Crucificado hay un perro [fig. 30], que se ha interpretado como símbolo de la derrota de los judíos y de la superación de la Antigua Ley por el sacrificio redentor de Cristo. El friso que remata el conjunto lleva la representación de una carrera o una batalla de jinetes con lanzas [fig. 31].

Es posible que la composición del Calvario fuese tomada de alguna estampa del grabador alemán Martin Schongauer, quien habitualmente efigia a la Virgen Dolorosa junto a la cruz con las manos cruzadas sobre su pecho. En alguna de ellas, además, representa a los ángeles recogiendo la sangre derramada de Cristo –recurso iconográfico muy caro en el ámbito germánico– y coloca un cráneo, una tibia y una mandíbula sobre el suelo del Gólgota [fig. 32]²¹.

Sobre un pequeño zócalo, decorado con relieves de niños acompañados por un ave, un perro que muerde a otro [fig. 33] y un can que lleva un hueso en su boca, se alza la cama sepulcral, dividida en dos frentes. El inferior aparece compartimentado. En su zona central lleva dos escudos idénticos con las armas del doctor Grado flanqueados por pajes tenantes [fig. 34]; a la izquierda, una joven sedente y coronada con un haz de espigas en sus manos [fig. 35], y a la derecha, otra joven con corona y cetro²², también entronizada, con un cáliz y sobre él una forma eucarística en su mano derecha [fig. 36]. La interpretación de estas dos últimas figuras es una cuestión que permanece abierta. Podrían representar alegóricamente a la Eucaristía y a la Iglesia, o ser las personificaciones de las virtudes teologales de la Esperanza o la Caridad, y de la Fe, o efigiar a las sibilas Helespóntica y Cumana; no obstante, debemos inclinarnos hacia la explicación más sencilla, la de que hacen referencia a las especies eucarísticas del pan y del vino.

El frente superior lleva varias escenas colocadas a modo de friso, cuyo fondo lo constituye una rica tela labrada, sostenida y extendida desde los extremos por dos pajes alzados sobre columnas [fig. 37]. Ocupa el centro la Virgen María, sedente sobre un trono profusamente decorado y

¹⁷ RIVERA DE LAS HERAS, José Ángel. Ficha 7 del catálogo de la exposición *Fe y Arte en la catedral de Zamora*. Zamora, 1990, pp. 23-24, e *idem*, «La figura de San Pablo en el arte de la catedral de Zamora», en *Cúpula* 17, 2009, p. 9.

¹⁸ Podría tratarse de Hércules niño derrotando a la hidra de Lerna o al dragón de las Hespérides; quizá este último, dada la cercanía de un fruto pendiendo del ramaje.

¹⁹ Parece claro el contenido simbólico de las representaciones de Hércules y Sansón en sendas cenefas, pues ambos personajes son considerados prefiguraciones de Cristo vencedor del demonio.

²⁰ Para REDONDO CANTERA, María José. *Op. cit.*, p. 205, las escenas de Sansón y del ahorcamiento del demonio ilustran la derrota y el castigo del pecado.

²¹ Como la K. 31. KEMPERDICK, Stephan. *Martin Schongauer*. Petersberg, 2004, p. 116.

²² Puede tratarse del vástago de una cruz, que ha perdido su remate.



Fig. 10



Fig. 11



Fig. 12



Fig. 13



Fig. 14



Fig. 15



Fig. 16



Fig. 17



Fig. 18



Fig. 19



Fig. 20



Fig. 21



Fig. 22

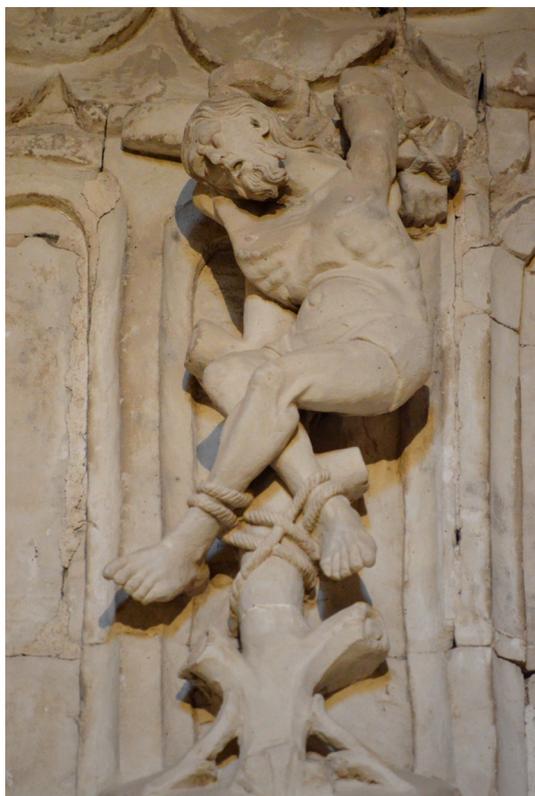


Fig. 23



Fig. 24



Fig. 25



Fig. 26



Fig. 27



Fig. 28



Fig. 29

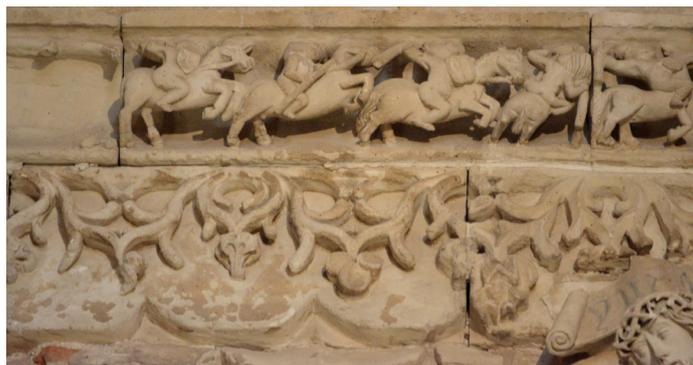


Fig. 31

Fig. 30

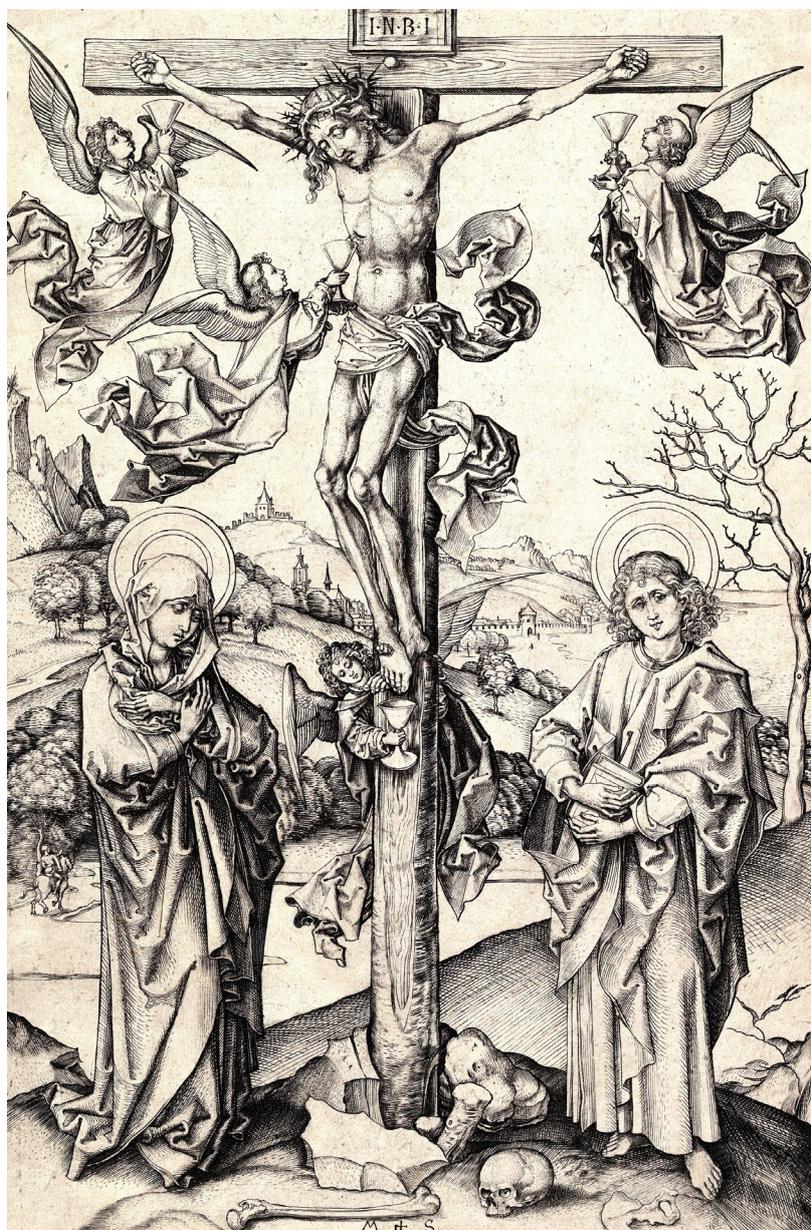


Fig. 32



Fig. 33



Fig. 34



Fig. 35



Fig. 36



Fig. 37

coronada por dos ángeles en vuelo, con el Niño Jesús sobre su enfaldo, que sujeta una esfera anillada. A ambos lados se sitúan otros dos ángeles, uno pulsando un lúid y otro ofreciendo una flor [fig. 38]. Es posible que el artista, para diseñar esta parte del frente, marcadamente escenográfica, se sirviese de alguna estampa, como la de la Virgen entronizada con el Niño y acompañada de ángeles del Maestro de la Pasión de Berlín²³ [fig. 39].

En el extremo izquierdo va efigiado San Juan Bautista presentando a un clérigo arrodillado, tocado con birrete y en actitud suplicante con filacterias junto a sus manos [fig. 40]. Al lado del Precursor, en pequeño tamaño, se ha esculpido a Filis, la amante de Alejandro, a horcajadas sobre Aristóteles, que camina a gatas, y al que fustiga con su látigo [fig. 41]. Es la representación de una leyenda medieval que era utilizada con finalidad moralizante para prevenir a los hombres contra las argucias femeninas y la seducción de las apetencias carnales, y cómo no, la actitud de dejarse conducir por la pasión y no por la razón. Se trata, de nuevo, del único ejemplo que existe en la plástica funeraria española del Quinientos²⁴.

En el extremo derecho está situado San Juan Evangelista, con la figura del águila, presentando también a un clérigo tocado con bonete en la misma disposición que el anterior, aunque de forma invertida [fig. 42]. No son dos personajes distintos, sino de la representación dúplice del mismo clérigo, que viene dada por la decisión de mantener, como en el registro inferior, el carácter simétrico o espejular de la composición. Se trata del doctor Grado, presentado a la Virgen y el Niño por sus santos patronos y abogados. De este modo, la Virgen María y los dos santos Juanes adquieren el papel de intercesores del difunto²⁵.

Las figuras orantes del finado y la representación mariana son similares a las que existen en el frente del sepulcro mural del maestrescuela Juan Romero (+ 1531), situado en el muro oeste de la capilla de San Ildefonso o del cardenal Mella, también labradas en alabastro, y obra del mismo autor, sin duda alguna, como ya advirtieran Gómez-Moreno y Wethey.

Sobre este frente va una inscripción en la que se lee: «*Sepultura del doctor Juan de grado canonigo desta iglesia el qual restauro esta capilla e la doto de dos capellanes / perpetuos*».

En la parte superior de la cama se halla el bulto del yacente [fig. 43], cuya cabeza reposa sobre dos almohadas labradas con motivos florales [fig. 44]. Va tocado con birrete doctoral y revestido con hermosa casulla en cuya cenefa van esculpidas, cual bordadas, las figuras de San Juan Evangelista, San Juan Bautista, San Pedro y San Felipe²⁶. Como caso excepcional en este tipo de obras funerarias, ya que solo ocurre en la catedral de Zamora, en sus manos porta un cáliz ricamente

²³ LEHRS, Max. *Late gothic engravings of Germany and the Netherlands*. New York, 1969, n.º 254.

²⁴ REDONDO CANTERA, María José. *Op. cit.*, pp. 204-205.

²⁵ Así lo hace constar en su testamento: «*tomo por mis abogados para ante su gloriosa Majestad a la bien aventurada Virgen María, su madre, y a los benditos santos San Juan Bautista y a San Juan apóstol Evangelista y al Arcángel Señor San Miguel*».

²⁶ Bordada con las figuras de San Pedro, San Pablo, San Juan Bautista y San Felipe aparece también labrada la casulla del maestrescuela Juan Romero en su lauda sepulcral.



Fig. 38



Fig. 39



Fig. 40



Fig. 41



Fig. 42



Fig. 43



Fig. 44



Fig. 45



Fig. 46

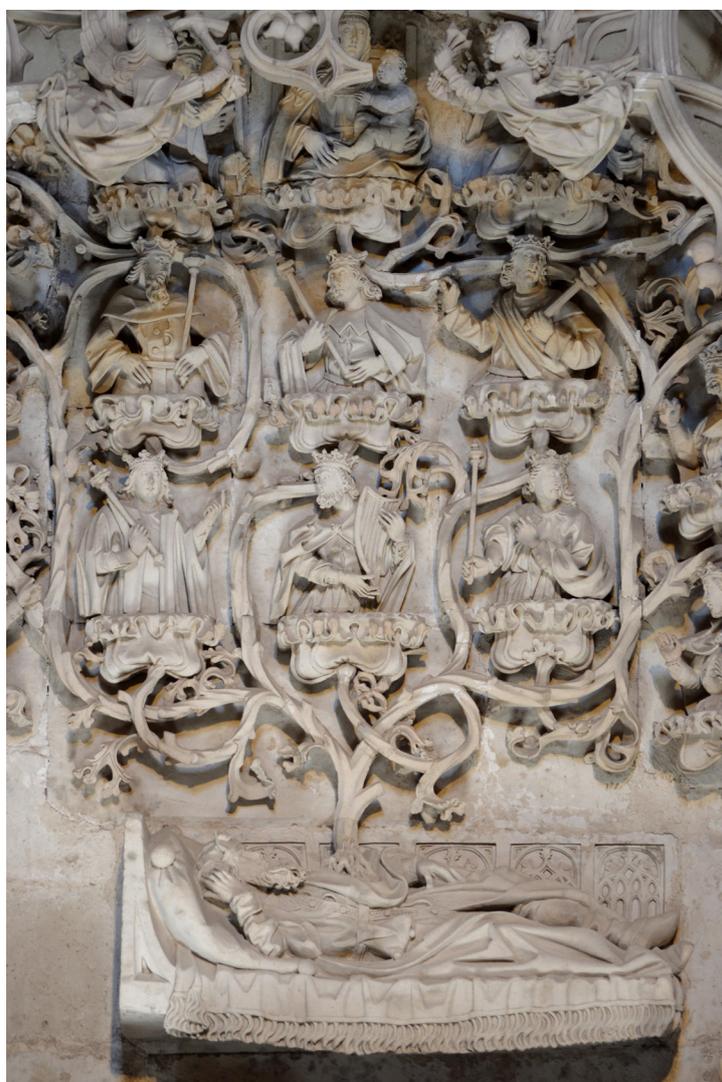


Fig. 47



Fig. 48



Fig. 49



Fig. 50



Fig. 51



Fig. 52



Fig. 53



Fig. 54



Fig. 55



Fig. 56



Fig. 57



Fig. 58



Fig. 55



Fig. 59



Fig. 61

ornamentado²⁷[fig. 45]. A sus pies aparece un criado en actitud melancólica sosteniendo un libro cerrado²⁸[fig. 46]. Teniendo en cuenta las fotografías y las descripciones antiguas, al sepulcro le faltan actualmente las figuras de un clérigo rezando y un ángel acogiendo el alma de un finado²⁹.

En el fondo del nicho sepulcral se halla representado el *árbol de Jesé* [fig. 47]³⁰, es decir, la genealogía de Jesús, la representación colectiva de sus antepasados a partir del padre del rey David, a cuya estirpe perteneció Cristo. Sus fuentes literarias inspiradoras se encuentran en dos célebres textos bíblicos, uno veterotestamentario y otro neotestamentario, concretamente en la profecía de Isaías 11, 1 y en la genealogía de Mateo 1, 1-17. El tenor de la cita profética, que anuncia la venida del Mesías, es el siguiente: «*Brotará un retoño del tronco de Jesé, y de su raíz florecerá un vástago*». Jesé, efrateo natural de Belén, hijo de Obed y nieto de Booz y de Rut, la moabita, tuvo ocho hijos, el menor de los cuales fue David, pastor a quien Samuel ungió como rey de Israel. De su descendencia nació el Mesías, denominado *retoño de Jesé*³¹ e *Hijo de David*³². En la genealogía contenida al comienzo del primer evangelio, que abarca desde Abraham hasta José, esposo de María y padre legal de Jesús, se destaca la sucesión dinástica y se cita a Jesé, a su hijo David, y a sus descendientes, los reyes de Judá, que reinaron en el Sur, cuya capital era Jerusalén, desde la división del reino hasta la deportación a Babilonia.

Jesé [fig. 48] aparece con la fisonomía de un anciano de larga barba, vestido con túnica y manto, calzado, y tocado con gorro. Está acostado sobre un lecho decorado con tracerías y cubierto con una sábana con rapacejos, y una almohada. Mantiene la mano derecha junto a su cabeza mientras reposa la izquierda sobre su pierna. De su costado izquierdo surgen las raíces de un tronco que se bifurca en ramas repletas de hojas y sépalos que rematan en pétalos rizados; de estas corolas rosáceas surgen las medias figuras de los reyes [fig. 49-59], doce en total, dispuestas en tres filas horizontales superpuestas, dos de cinco las inferiores, y una de tres la superior. Los monarcas van vestidos con túnica y manto, capa o esclavina, todos ellos tocados con corona y portando el cetro como atributos reales, pero sin ningún otro elemento que los identifique³³. El centro de la fila inferior de este árbol genealógico está ocupado por David, hijo de Jesé, el único que puede ser identificado por llevar un arpa entre sus manos [fig. 60]. El grupo central de la fila superior representa a la Virgen María, coronada, con el Niño Jesús [fig. 61], expresando de este modo la descendencia directa de Cristo desde David, según las palabras del arcángel Gabriel a María en el momento de la encarnación: «*El Señor Dios le dará el trono de David, su padre*»³⁴.

²⁷ También en los sepulcros murales de Fernando de Balbás y Fernando Martínez de Balbás, en la capilla de San Miguel o del Santísimo. REDONDO CANTERA, María José. *Op. cit.*, pp. 139 y 248.

²⁸ Puede tratarse de su criado Alfonso Nieto o de uno de los sobrinos a quienes cita en su testamento: Andrés, el bachiller Francisco, Juan y Sebastián, al que ruega que sea monje en Valparaíso.

²⁹ QUADRADO, José María y PARCERISA, Francisco Javier. *Op. cit.*, p. 60, cita a las dos, y GÓMEZ-MORENO, Manuel. *Op. cit.*, p. 118, ya solo el relieve del ángel.

³⁰ El tema se halla desarrollado en la sillería coral leonesa, pero en una composición marcadamente vertical, a diferencia de esta obra, en la que las formas arbóreas se desarrollan horizontalmente hasta ocupar los muros laterales del nicho sepulcral. CAMPOS SÁNCHEZ-BORDONA, María Dolores y TEIJEIRA PABLOS, María Dolores. «La iconografía del Árbol de Jesé en la catedral de León», en *Boletín del Museo e Instituto Camón Aznar* LIV, 1993, pp. 75-77.

³¹ Por otra parte, en el ámbito funerario durante el siglo XVI aparece tan solo una vez más en la rosca del arco del altar-sepulcro del obispo San Alvito, en la catedral de León, obra en la que participó Juan de Badajoz *el Joven*. REDONDO CANTERA, María José. *Op. cit.*, p. 153, y CAMPOS SÁNCHEZ-BORDONA, María Dolores y TEIJEIRA PABLOS, María Dolores. *Art. cit.*, pp. 77-79.

³² interesante advertir que también está representado en el núcleo del segundo cuerpo de la custodia procesional de la catedral zamorana, obra del platero local Pedro de Ávila, finalizada en 1515. Pensamos que su inclusión en dicha custodia —la primera de las conservadas en España que lo incorpora en su iconografía— quizá se deba a la magnífica recepción de tal novedad iconográfica y al éxito de su plasmación en el sepulcro del doctor Grado. RIVERA DE LAS HERAS, José Ángel. *La custodia procesional de la catedral de Zamora*. Zamora, 2011, pp. 125-127.

³¹ Romanos 15, 12.

³² Mateo 9, 27; 21, 9, y otros.

³³ Cuando las figuras van identificadas, suelen representar a David y Salomón, más Roboán, Abías, Asaf, Josafat, Jorán, Ozías, Joatán, Acáz, Ezequías y Manasés, reyes de Judá, conforme a la genealogía desarrollada en Mateo 1, 6-10.

³⁴ Lucas 1, 32.

Para la composición del árbol de Jesé, el escultor debió servirse de una estampa del mismo tema realizada en la segunda mitad del siglo XV por el grabador alemán Israhel van Meckenem [fig. 62]³⁵, en la que aparecen las figuras de Jesé, tumbado y dormido, con la cabeza reclinada en su mano; los reyes en número de doce, entre los cuales se reconoce a David por estar pulsando el arpa, y la de la Virgen María con el Niño Jesús en el centro de la zona superior, todas ellas rodeadas por frondosos roleos vegetales.

Interesa traer aquí a colación las ilustraciones calcográficas que se hallan en el *Liber chronicarum* o *Libro de las crónicas*³⁶ –también conocido como *Crónicas de Nuremberg*, *La crónica del mundo de Schedel* o *La historia universal de Schedel*–, libro impreso en sus versiones latina y alemana en el año 1493, y que se difundió ampliamente por toda Europa a través de su *editio princeps* y de las ediciones posteriores, incluidas las copias impresas de menor calidad. Su texto, cuyo autor es el médico Hartmann Schedel, narra la historia de la humanidad en una secuencia de siete edades, siguiendo el relato bíblico, desde la creación del mundo hasta el año 1490, mezclando datos históricos con otros ficticios. Este preciado incunable, editado por Anton Koberger, es muy conocido por su cuidada edición y por el empleo de más de seiscientas planchas con más de mil ochocientas xilografías de gran valor histórico y artístico, con mapas, vistas de ciudades, árboles genealógicos y retratos de personajes (bíblicos, emperadores, reyes, papas, santos, filósofos, etc.), obra de los ilustradores Michael Wolgemut y Wilhelm Pleydenwurff, a veces coloreados manualmente.

Pues bien, la influencia del célebre incunable³⁷ resulta evidente en la formación del árbol de Jesé contenido en el nicho del sepulcro. En el *Liber chronicarum* aparecen genealogías con medias figuras de personajes que emergen como flores sobre los pétalos rizados que rematan los pedicelos o tallos ondulantes que los sustentan. Cuando se trata de reyes, estos van coronados, portando un cetro o una espada en una de sus manos [fig. 63]. De este modo aparecen también en el sepulcro mural los reyes de Judá, ascendientes de Cristo, por lo que podemos concluir que el promotor que concibió la obra o el artista que la materializó se sirvió de las ilustraciones del citado libro para componer tan exuberante árbol genealógico³⁸.

Estas obras nos remiten, de nuevo, a fuentes gráficas germánicas, como de raigambre germánica, y no flamenca, nos parece también la figuración y el resultado final del monumento funerario.

Cabe afirmar aquí que el célebre rejero fray Francisco de Salamanca, a quien se atribuye la autoría de las rejas de la capilla mayor y del coro de la catedral zamorana, y por tanto conocedor del sepulcro del doctor Grado, bien pudo inspirarse en esta representación del monumento zamorano para componer el árbol de Jesé, con las corolas y las figuras reales entre roleos, que remata los tramos centrales de la reja coral de la catedral de Sevilla y que realizó entre 1518 y 1523, según trazas del maestro conquinense Sancho Muñoz³⁹. Y por vía de su maestro también pudo hacerlo uno de sus discípulos, el maestro Bartolomé de Jaén, un rejero norteño que incluyó el mismo tema y con

³⁵ BARTSCH VI, 202 y 207.

³⁶ GARCÍA VEGA, Blanca. Ficha 1 del catálogo de la exposición *Las Edades del Hombre. El arte en la Iglesia de Castilla y León*. Valladolid, 1988, pp. 29-31, y EADEM. Ficha 106 del catálogo de la exposición *Las Edades del Hombre. Memorias y esplendores*. Palencia, 1999, pp. 240-241.

³⁷ Respecto a la influencia de este libro en las obras artísticas conservadas en nuestra catedral, hemos advertido que la ilustración que representa el sacrificio de Isaac pudo servir de inspiración al maestro pintor que diseñó el cartón para la composición del mismo episodio veterotestamentario situado en la zona superior del tapiz del *Envío de los operarios a la viña*, que se cree fue tejido en el taller del licero bruselense Pieter van Aelst d'Enghien en torno al año 1500. Cf. GÓMEZ MARTÍNEZ, Amando y CHILLÓN SAMPEDRO, Bartolomé. *Los tapices de la Catedral de Zamora*. Zamora, 1925, pp. 39-48; GÓMEZ-MORENO, Manuel. *Op. cit.*, pp. 134-135; ASSELBERGHS, Jean Paul. *Los Tapices Flamencos de la Catedral de Zamora*. Madrid, 1999, pp. 239-269, y SAMANIEGO HIDALGO, Santiago. Ficha 62 del catálogo de la exposición *Las Edades del Hombre. Eucaristía*. Aranda de Duero, 2014, p. 248.

³⁸ Teniendo en cuenta la propuesta de autoría que indicaremos más adelante, no descartamos la posibilidad de que el maestro conociese y se inspirase también en el relieve del mismo tema tallado para la sillería coral leonesa por el taller de Juan de Malinas tres décadas antes, aunque le encontramos menos semejanzas.

³⁹ GONZÁLEZ GÓMEZ, Juan Miguel. «El Árbol de Jesé», en catálogo de la exposición *Misericordiae Vultus. El Rostro de la Misericordia*. Sevilla, 2016, pp. 108-111.



Fig. 62

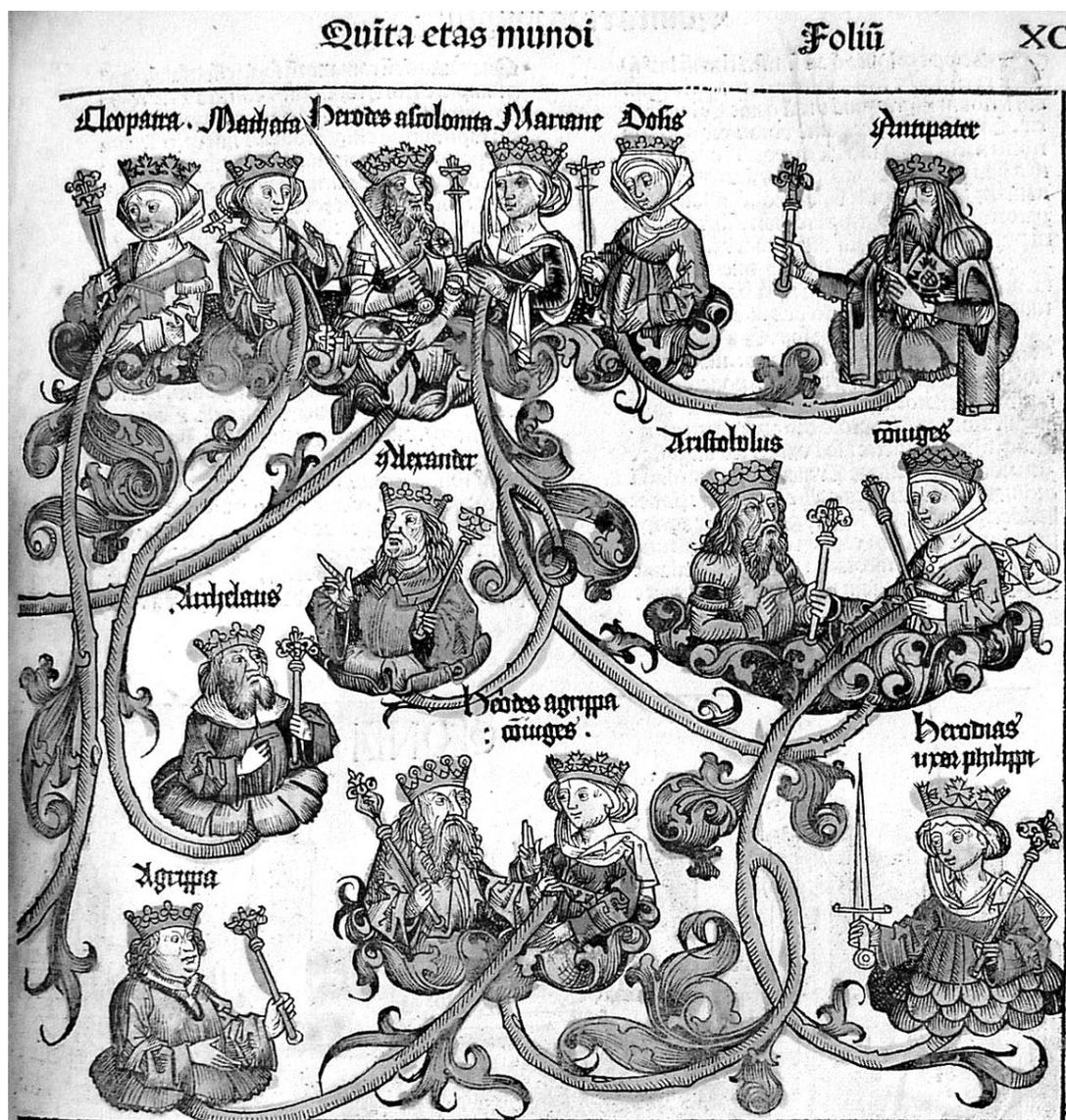


Fig. 63

los mismos recursos iconográficos en las rejas de la Santa Capilla de San Andrés, en Jaén⁴⁰, y de la capilla de los Sagredo o de La Yedra de la Colegiata de Santa María de los Alcázares de Úbeda⁴¹, ambas realizadas en la segunda década del siglo XVI.

La documentación conservada no aporta dato alguno sobre la autoría de este sepulcro excepcional. Analogías estilísticas, compositivas y temáticas han llevado a algunos historiadores a descubrir en ella ciertos ecos flamencos y germánicos, que para algunos historiadores habrían llegado hasta Zamora por vía burgalesa. Para Gómez-Moreno, la obra contiene «*alardes de factura que recuerdan a Gil de Siloe, mas su estilo, aunque flamenco-alemán también, varía bastante, haciendo creer que sea obra de algún extranjero, ajeno a las escuelas de Toledo y Burgos*»⁴². Wethey relaciona este sepulcro y el del maestrescuela Juan Romero con el estilo de Gil de Siloe⁴³. Ramos de Castro afirma que «*el maestro, de raigambre alemana, nos parece que habría que situarlo dentro del círculo de León o de Valladolid o quizá de Portugal*»⁴⁴. Yarza Luaces ve antecedentes en las obras de Vigarny y Gil de Siloe y señala que «*los parentescos compositivos más estrechos nos llevan a Burgos y los estilísticos también*»⁴⁵, añadiendo que «*requirió los servicios de algún escultor traído seguramente de Burgos, porque solo allí se hacían estas obras ostentosas, en las que la escultura desborda el marco del arcosolio*»⁴⁶, y que la forma del sepulcro «*deriva directamente de modelos burgaleses y aun el estilo indica que el artista conocía ya la obra de Felipe Vigarny*»⁴⁷. Para Ara Gil, este sepulcro «*se relaciona con los monumentos funerarios que se hacían en la catedral de Burgos durante esos mismos años, sin que haya sido posible hasta el momento vincularle a un taller o a una personalidad concreta*»⁴⁸; añade que «*la composición extendida en forma de portada que tiene el sepulcro, han llevado a relacionar esta obra con la escuela burgalesa. No obstante ni en el estilo de las imágenes ni en los detalles es posible identificar la labor de uno de los artistas conocidos*»⁴⁹, y que «*algunas de las particularidades estilísticas del sepulcro lo relacionan con el taller de Gil Siloe, pero su autor anónimo utiliza también la decoración de escamas del repertorio de Simón de Colonia*»⁵⁰. Finalmente, para Tejedor Micó, «*los parentescos compositivos y estilísticos más próximos están en Burgos*»⁵¹.

Así las cosas, hemos de afirmar que en Zamora no parece creíble que hubiese un artista capaz de realizar tan ambiciosa y espléndida obra, de gran calidad plástica y excelente habilidad técnica, por lo que se ha de pensar en un maestro foráneo. Y a pesar de que la historiografía ha buscado en el foco burgalés su posible origen, ya sea por la monumentalidad que presenta o por mostrar elementos iconográficos semejantes⁵², a nuestro entender no existen paralelismos formales ni estilísticos de tal entidad con lo que por entonces se hacía en sus talleres escultóricos como para acudir a ellos obligatoriamente para buscar su filiación.

⁴⁰ ANGUITA HERRADOR, María del Rosario. «La reja del maestro Bartolomé en la capilla de San Andrés (Jaén)», en *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses* 130, 1987, pp. 9-20.

⁴¹ TOUSSAINT, Laurence. «El maestro Bartolomé y el arte del hierro en España», en *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses* 84, 1975, pp. 75-76.

⁴² GÓMEZ-MORENO, Manuel. *Op. cit.*, p. 118.

⁴³ WETHEY, Harold Edwin. *Gil de Siloe and school. A Study of late gothic sculpture in Burgos*. Cambridge-Massachusetts, 1936, pp. 99-100.

⁴⁴ RAMOS DE CASTRO, Guadalupe. *Op. cit.*, p. 359.

⁴⁵ YARZA LUACES, Joaquín. «La portada...», p. 133.

⁴⁶ YARZA LUACES, Joaquín. *Los Reyes Católicos...*, p. 200.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 357.

⁴⁸ ARA GIL, Clementina Julia. «Escultura», en DE LA PLAZA SANTIAGO, Francisco Javier y MARCHÁN FIZ, Simón (dirs.). *Historia del Arte de Castilla y León. Tomo III. Arte gótico*. Valladolid, 1995, p. 308.

⁴⁹ ARA GIL, Clementina Julia. Ficha 16 del catálogo de la exposición *Las Edades del Hombre. Remembranza*. Zamora, 2001, p. 478.

⁵⁰ ARA GIL, Clementina Julia. «Escultura en Castilla y León en la época de Gil Siloe. Estado de la cuestión», en YARZA LUACES, Joaquín e IBÁÑEZ PÉREZ, Alberto Cayetano (dirs.). *Actas del Congreso Internacional sobre Gil Siloe y la Escultura de su época*. Burgos, 2001, p. 182.

⁵¹ TEJEDOR MICÓ, Gregorio José. *Art. cit.*, p. 41.

⁵² Como el árbol de Jesús que Gil de Siloe talló para el centro del retablo de la Concepción, en la capilla catedralicia de Santa Ana, encargado por el obispo Luis de Acuña. YARZA LUACES, Joaquín. *Gil Siloe: El retablo de la Concepción en la capilla del obispo Acuña*. Madrid, 2000.

Yarza Luaces ya afirmaba a fines del pasado siglo que «*es factible entender el papel que León tuvo como creadora y difusora de las últimas formas del gótico, hasta ya avanzado el siglo XVI en arquitectura y escultura*», y que «*existe una amplia relación entre todos los centros. Los más creadores están en Burgos y en Palencia, pero León es el primero de los difusores hasta ámbitos a los que no alcanzan los otros*»⁵³. En esta opinión abundamos, pues a nuestro parecer hemos de apuntar hacia un taller más cercano a Zamora que los burgaleses o palentinos, concretamente al leonés, como origen de este espectacular sepulcro. No podemos olvidar los débitos del arte zamorano al leonés durante el siglo XIV⁵⁴, lo que parece indicar una tendencia natural y tradicional del ambiente artístico zamorano hacia los talleres escultóricos de León, que aquí encontraron amplio eco.

Por otra parte, el doctor Grado intervino de modo activo en el encargo de la sillería coral de la catedral zamorana, concertada en 1503 con Juan de Bruselas, afincado por entonces en la ciudad de León, de donde vino para realizar con su taller tan magna obra⁵⁵. En el documento de iguala de las sillas aparece citado el doctor, haciéndolo responsable –junto al provisor Juan de Mena y el canónigo Alfonso de Porres– de la supervisión de la obra, tasando los estalos y tomando determinaciones acerca de las sillas episcopal y reales⁵⁶. Es posible, pues, que en torno a esas fechas el canónigo zamorano tuviese alguna relación con el ambiente artístico leonés, bien directamente o bien a través de Juan de Bruselas, y acaso conociese y entablase negociaciones con alguno de los artistas que allí trabajaban, al que pudo encargar el proyecto de su monumento funerario.

Uno de ellos es Juan de Badajoz *el Viejo*⁵⁷, maestro mayor de la catedral desde 1499 hasta 1522, fecha en que falleció, y con quien finaliza el estilo gótico en León. Se le considera un maestro de talento, prestigioso⁵⁸, con una breve pero exquisita producción. En la catedral leonesa aparece como el maestro que replantea y se encarga de las partes altas de la librería o biblioteca⁵⁹, estancia que por su brillantez ha sido calificada como «*auténtico incunable de la arquitectura española*»⁶⁰. En Oviedo intervino –bien directamente o bien a través de su aparejador Pedro de Bueiras– en el tramo norte del pórtico de la catedral a partir de 1502, y posteriormente fue su maestro mayor al menos desde 1505 hasta 1511, en que fue cesado. Para ella labró entre 1508 y 1512 la portada que, procedente del desaparecido trascoro, se trasladó en 1901 al brazo sur del crucero para servir de marco a la escalera de acceso a la Cámara Santa⁶¹. Finalmente, entre 1514 y 1517

⁵³ YARZA LUACES, Joaquín. *Los Reyes Católicos...*, p. 357.

⁵⁴ Como las esculturas pétreas de los grupos de la Anunciación y de la Virgen con el Niño localizadas en Zamora, Toro, Benavente, La Hiniesta y Bamba. PÉREZ MARTÍN, Sergio y FERNÁNDEZ MATEOS, Rubén. *La imaginaria medieval en Zamora (siglos XII-XVI)*. Zamora, 2015, pp. 207-235; PÉREZ MARTÍN, Sergio y FERNÁNDEZ MATEOS, Rubén. «El maestro de la Virgen de la Calva»: un escultor/taller al servicio de la monarquía castellanoleonesa y del alto clero de Zamora», en *Studia Zamorensia. Segunda Etapa XIV*, 2015, pp. 79-107, y FERNÁNDEZ MATEOS, Rubén y PÉREZ MARTÍN, Sergio. «Una ménsula de la catedral de León y su relación con la Anunciación de la Virgen de la Esperanza (h. 1288): La fortuna de un modelo en el ámbito leonés y castellano», en *Studia Zamorensia. Segunda Etapa XV*, 2016, pp. 205-206.

⁵⁵ REDONDO CANTERA, María José. *Op. cit.*, pp. 155 y 205 advierte que la presencia de los temas de Sansón luchando con el león de Timná y de Filis y Aristóteles en el sepulcro del doctor Grado y de la sillería coral zamorana, ambas obras cercanas en el tiempo, puede denotar alguna relación más que la puramente iconográfica.

⁵⁶ RAMOS DE CASTRO, Guadalupe. *Op. cit.*, pp. 395 y 599, y TEIJEIRA PABLOS, María Dolores. *Juan de Bruselas y la sillería coral de la catedral de Zamora*. Zamora, 1996, pp. 36 y 147.

⁵⁷ GARCÍA CUETOS, María Pilar. «Juan de Badajoz, el Viejo, entre Oviedo y León. Nuevas hipótesis sobre maestros y torres en el tardogótico hispano», en YARZA LUACES, Joaquín; HERRÁEZ ORTEGA, María Victoria y BOTO VARELA, Gerardo (eds.). *Actas del Congreso Internacional «La Catedral de León en la Edad Media»*. León, 2004, pp. 565-574.

⁵⁸ Durante su vida fue requerido o trabajó en diversos lugares de la Península, como Oviedo, Salamanca, Granada y Sevilla.

⁵⁹ GÓMEZ-MORENO, Manuel. *Op. cit.*, pp. 234-235; GÓMEZ RASCÓN, Máximo. *La catedral de León. Cristal y Fe*. León, 1991, p. 55; GRAU LOBO, Luis Alfredo. *La catedral de León y sus vidrieras*. León, 1998, p. 50; TEIJEIRA PABLOS, María Dolores. «La última escultura gótica. Las obras del siglo XV», en YARZA LUACES, Joaquín; HERRÁEZ ORTEGA, María Victoria y BOTO VARELA, Gerardo (eds.). *Actas del Congreso Internacional «La Catedral de León en la Edad Media»*. León, 2004, p. 396.

⁶⁰ NAVASCUÉS PALACIO, Pedro. «La catedral de León: de la verdad histórica al espejismo erudito», en NAVASCUÉS PALACIO, Pedro y GUTIÉRREZ ROBLEDO, José Luis (eds.). *Medievalismo y neomedievalismo en la arquitectura española. Aspectos generales*. Ávila, 1990, p. 36.

⁶¹ Durante el pontificado del obispo Valeriano Ordóñez de Villaquirán, precisamente oriundo de Zamora. MERINO RUBIO, Waldo. *Arquitectura hispano flamenca en León*. León, 1995, p. 153, y LÓPEZ FERNÁNDEZ, Enrique. *La*

realizó también en León la llamada Puerta del Cardo de la catedral y a partir de 1515 se ocupó de la nueva cabecera de la colegiata de San Isidoro.

Sin duda alguna, este maestro, con un flamante perfil profesional y una acreditada experiencia en el edificio de la biblioteca catedralicia, podía ajustarse perfectamente a la pretensión del canónigo zamorano de realizar para sí un panteón, un monumento funerario destacado por su calidad técnica, su belleza artística y su mensaje doctrinal a través de una iconografía minuciosamente escogida. Quizá cumplía o compartía así las máximas que recogen algunos epitafios, como la cartela del féretro del sepulcro que en la iglesia romana de Santiago de los Españoles se hiciera construir Diego Meléndez de Valdés, el que fuera obispo de Zamora durante los últimos años de la vida del doctor Grado, y a cuyas expensas se habían realizado diversas obras artísticas en la catedral zamorana: «*Certa dies nulli est mors certa, incerta sequentium cura, locet tumulum qui sapit ante sibi*»⁶².

La librería leonesa es un espacio rectangular dividido en tres tramos, cuyas bóvedas descargan en grandes ménsulas, unidas por una línea de imposta ornamental que, a modo de friso vegetal con figuras humanas, animales y seres reales o imaginarios, recorre todos sus muros. La decisión inicial de su construcción se documenta en 1492, durante el pontificado del docto obispo Alfonso de Valdivieso y Ulloa. En 1499 Juan de Badajoz *el Viejo* se dirigió al Cabildo requiriendo la inspección de otros maestros, pues creía desacertada su ejecución. Y él se hizo cargo de la segunda etapa de su construcción, hasta la culminación de su alzado en 1505, con lo que se daba por finalizada la construcción de la catedral gótica.

Las ménsulas o repisones conforman un peculiar y sorprendente programa iconográfico, claramente relacionado con la funcionalidad del espacio. Una de ellas tiene labrada decoración vegetal, otras dos representan a ángeles, y las cinco restantes están referidas a la adquisición de la sabiduría y a la dificultad con que se obtiene, con las representaciones de la reina de Saba, Hércules y el león de Nemea, Hércules luchando contra el dragón de Hesperia, Atlante con el peso sobre sus hombros, y un canónigo caricaturizado como inepto, según la interpretación del conjunto realizada por Carrero Santamaría⁶³.

Características fundamentales de estas figuras en cuanto a expresión, fisonomía e indumentaria, son las melenas rizadas, la cara redonda, los ojos saltones, la nariz respingona, las manos finas y delicadas, los pliegues en uve y trapezoidales, los joyeles de pedrería y la corona que ciñe la cabeza.

La figuración del sepulcro zamorano presenta numerosas semejanzas estilísticas y formales con las figuras de las ménsulas de la biblioteca o «Librería»⁶⁴ de la catedral de León⁶⁵, que Merino asignó a Juan de Badajoz *el Viejo*⁶⁶. Yarza Luaces apreció parentesco y similitudes entre las ménsulas leonesas y la producción de Alejo de Vahía y su escuela, y con la de algunos de los tallistas

Catedral de Oviedo. Guía artística y espiritual. Asturias, 2011, pp. 54-55.

⁶² «*Para nadie la muerte cierta tiene un día cierto, incierta es la preocupación de los descendientes; el que es sabio disponga con antelación un sepulcro para sí*».

⁶³ CARRERO SANTAMARÍA, Eduardo. «Una alegoría y un sarcasmo en la librería de la catedral de León», en MELERO MONEO, María Luisa; ESPAÑOL BERTRÁN, Francesca; ORRIOLS I ALSINA, Anna y RICO CAMPS, Daniel (eds.). *Imágenes y promotores en el arte medieval. Miscelánea en homenaje a Joaquín Yarza Luaces*. Bellaterra (Barcelona), 2001, pp. 289-298, e *idem*. «La librería de la catedral de León», en CAMPOS SÁNCHEZ-BORDONA, María Dolores; CARRERO SANTAMARÍA, Eduardo; SUÁREZ GONZÁLEZ, Ana y TEIJEIRA PABLOS, María Dolores. *Librerías catedralicias. Un espacio del saber en la Edad Media y Moderna*. León/Santiago de Compostela, 2013, pp. 241-251. Este autor relaciona la temática mitológica de algunas de ellas con la edición de *Los doce trabajos de Hércules* de Enrique de Villena, impresa por Antón de Centenera en Zamora, en 1483.

⁶⁴ El doctor Grado pudo tener conocimiento de ella, ya que en su testamento se muestra sensibilizado hacia una institución semejante en la catedral zamorana, pues afirma: «*mando que si en la Iglesia Mayor donde yo soy canónigo hicieren una librería, que le den todos mis libros para ella*».

⁶⁵ En el mismo siglo XVI pasó a ser la capilla de Santiago, y actualmente se conoce como capilla del Santísimo o de la Virgen del Camino.

⁶⁶ MERINO RUBIO, Waldo. *Op. cit.*, pp. 116-119; FRANCO MATA, Ángela. «Elementos decorativos secundarios en la catedral de León a finales del siglo XV y comienzos del XVI durante el maestrazgo de Juan de Badajoz el Viejo», en *Archivo Español de Arte* 50, 1977, pp. 418-421.

de la sillería coral de la catedral de Oviedo⁶⁷. Franco Mata las ha relacionado con los estilemas de Vahía⁶⁸. No opina así Ara Gil, que asegura la participación de Vahía en la sillería ovetense entre otros maestros⁶⁹, pero para quien, aunque las ménsulas muestran algún tipo de afinidad con las obras de este maestro alemán, posiblemente bávaro, en ellas percibe una personalidad distinta⁷⁰. Carrero Santamaría, siguiendo a Yarza Luaces, cree que son obra de alguien vinculado al taller de Alejo de Vahía⁷¹. Por su parte, Labra González⁷² afirma que siguen modelos localizados en la costa atlántica francesa, procedentes de repertorios versátiles, y que se han utilizado en obras diversas, como las misericordias de las sillerías corales. Y añade que el repertorio decorativo desplegado en el pórtico de la catedral de Oviedo responde también al utilizado por Juan de Badajoz *el Viejo* tanto en la Librería como en la Portada del Cardo de la catedral leonesa: hojas de cardo, *putti*, animales, seres fantásticos y hombrecillos desnudos en diversas posturas. Dichos elementos se repiten en el sepulcro zamorano, a los que añadimos las repisas, las chambranas y el cruzamiento de molduras para formar el angrelado del arco.

Concluyendo, pues, nosotros planteamos la hipótesis de adscribir, con las debidas reservas, esta magnífica obra del tardogótico castellano, finalizada poco antes de 1507, a los miembros del taller escultórico de Juan de Badajoz *el Viejo*⁷³, dadas las similitudes existentes entre las figuras mejor labradas de este sepulcro con las contenidas en la Librería de la catedral de León, ejecutadas entre 1499 y 1505. En algunos aspectos compositivos y en sus formas se aprecia claramente la influencia de la plástica germánica, introducida en estas latitudes por vía leonesa⁷⁴. Y en las figuras más refinadas se observan ciertas peculiaridades que se convierten en estilemas fácilmente reconocibles, como el tipo de labra aristada de las indumentarias, y la desmesurada longitud, la finura y la flexión de los dedos de las manos.

⁶⁷ YARZA LUACES, Joaquín. *Los Reyes Católicos...*, p. 356, e *idem*. *Alejo de Vahía, mestre d'imatges*. Barcelona, 2001, pp. 106 y 288.

⁶⁸ FRANCO MATA, Ángela. *Escultura gótica en León y provincia (1230-1530)*. León, 1998, pp. 498-500.

⁶⁹ ARA GIL, Clementina Julia. «La intervención del escultor Alejo de Vahía en la sillería de coro de la catedral de Oviedo», en *Anales de Historia del Arte* 4, Homenaje al Profesor Dr. D. José María de Azcárate. Madrid, 1994, pp. 341-352.

⁷⁰ ARA GIL, Clementina Julia. «Escultura en Castilla y León...», p. 187.

⁷¹ CARRERO SANTAMARÍA, Eduardo. «Una alegoría...», pp. 289-298; *idem*, *Santa María de Regla de León. La catedral medieval y sus alrededores*. León, 2004, pp. 97-104, e *idem*, «La librería...», pp. 241-251.

⁷² LABRA GONZÁLEZ, Carmen María. «El impulso constructivo de la catedral de Oviedo durante el reinado de Isabel la Católica: el pórtico y obras contemporáneas», en *De Arte* 5, 2006, pp. 107-123.

⁷³ O del maestro o taller que fuere, dada la complejidad del asunto, y a falta de confirmar la autoría de la labor escultórica contenida en la Librería leonesa. VALDÉS FERNÁNDEZ, Manuel. «Promotores, arquitectos y talleres en el oca-so de la Edad Media», en YARZA LUACES, Joaquín; HERRÁEZ ORTEGA, María Victoria y BOTO VARELA, Gerardo (eds.). *Actas del Congreso Internacional «La Catedral de León en la Edad Media»*. León, 2004, pp. 379-380.

⁷⁴ No descartamos el influjo burgalés que algunos autores han señalado. A este respecto, hemos de advertir aquí que algunas de las obras asignadas a Juan de Badajoz *el Viejo* han sido relacionadas con edificios y sepulcros de Simón de Colonia, maestro mayor de la catedral de Burgos entre 1481 y 1511, y su círculo. Asimismo, que tanto Bartolomé de Solórzano, su antecesor en el maestrazgo de la catedral ovetense, como su aparejador y luego sucesor en el mismo cargo, el cántabro Pedro de Bueras, se formaron en la órbita de los Colonia y en Burgos, respectivamente. GARCÍA CUETOS, María Pilar. Art. cit., p. 566, y LABRA GONZÁLEZ, Carmen María. Art. cit., p. 118.

Santo Tomé de Zamora, de iglesia parroquial a museo diocesano

Santo Tomé of Zamora, from parish church to diocesan museum

Rebeca SÁNCHEZ MELGAR

RESUMEN

El proyecto de colaboración iniciado en 2008 entre la Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Castilla y León, el Ayuntamiento y el Obispado de Zamora denominado: *Programa Cultural Zamora Románica*, hizo posible por una parte la restauración de la iglesia de Santo Tomé, así como la posterior creación del actual Museo Diocesano, convirtiéndose desde su inauguración en el 2012 en un eficaz modelo de gestión y difusión patrimonial.

PALABRAS CLAVE: Museo Diocesano de Zamora; Iglesia de Santo Tomé; Rehabilitación; Gestión patrimonial; Arte sacro/ religioso.

ABSTRACT

The project of collaboration initiated in 2008 between the Culture and Tourism Department of the Junta of Castile and León, the Local Government and the Bishopric of Zamora named: *Programa Cultural Zamora Románica*, made possible on one hand the restoration of the church of Saint Tome as well as the later creation of the current Diocesan Museum, being from his inauguration in 2012, an effective model of management and patrimonial diffusion.

KEY WORDS: Diocesan museum of Zamora; Church of Saint Tome; Rehabilitation; Patrimonial management; Sacred/religious Art.

Recibido: 20/04/2017
Revisado: 27/08/2017
Aceptado: 30/09/2017

1. INTRODUCCIÓN. RESEÑA HISTÓRICA DE LA IGLESIA DE SANTO TOMÉ DE ZAMORA

La ciudad de Zamora se caracteriza por poseer un patrimonio histórico-artístico de indudable calidad. Durante los siglos XI y XII se erigieron numerosos edificios, que se han conservado hasta nuestros días, favoreciendo en la actualidad la creación de un lógico reclamo turístico autodenominándose «la ciudad del románico», una respuesta elocuente como medio de difusión patrimonial, que vemos actualmente reflejado en los mapas difundidos por la Oficina Municipal de Turismo¹.

Situada dentro del antiguo tercer recinto amurallado de la ciudad y en las proximidades del Río Duero, la *iglesia de Santo Tomé* destaca dentro de una corriente constructiva de tradición hispana, caracterizada por el uso de cabeceras rectangulares escalonadas². Su imagen nos transporta a esa época medieval de La Reconquista, en la que tras años de asedios la ciudad zamorana pasa a formar parte de la primera línea defensiva que poseía el Reino Leonés contra los infieles.

¹ Oficina Municipal de Turismo de Zamora. Plaza de Arias Gonzalo, 6. Telf.: 980 53 36 94. <http://www.zamora-turismo.com/>. Mapas turísticos de la ciudad zamorana difundidos durante la Semana Santa del año 2016.

² ANTÓN, Francisco. *El arte románico zamorano: monumentos primitivos*. 1927, p. 59-75.

A día de hoy parece indudable que el origen de esta iglesia fuese monástico, ya que en 1128 Doña Sancha, hija de la Reina Urraca, dona la iglesia de Santa María de Matilla y todas sus terrenos al Monasterio de Santo Tomás³. Pocos años después, en 1135, momento en el que ya había desaparecido la vida cenobítica de este lugar, encontramos un privilegio de su hermano, el Emperador Don Alfonso VII, en el que se cede esta iglesia al Cabildo de Zamora, propiciando el traslado temporal de la Sede del Obispo Don Bernardo al templo de Santo Tomé⁴. Este hecho es justificado en las fuentes por la necesidad de una sede «quizá mientras se labraba el nuevo edificio»⁵, ya que la antigua catedral de San Salvador se había quedado en ese momento pequeña para cumplir con sus funciones.

Una vez establecida la sede episcopal fuera de Santo Tomé, la pequeña iglesia románica tomará el papel de templo parroquial. Durante el siglo XV se llevaron a cabo considerables transformaciones en Santo Tomé, momento en el que se rehicieron tramos de las naves, además del remonte de la portada norte. Posteriormente en el XVIII sufrirá otro gran cambio al producirse una remodelación total del interior del templo, alterando su planta y convirtiéndola en una iglesia de nave única, además se añadieron dos arcos diafragma; afortunadamente en este momento sí mantuvieron la distribución originaria tripartita de la cabecera.

Será en el año 1894 cuando la *iglesia de Santo Tomé* perderá finalmente su parroquialidad, suceso que propiciará su degradación y deterioro, comenzando a usarse simplemente como mero almacén del Obispado. Posteriormente a lo largo del siglo XX también se llevaron a cabo pequeñas actuaciones de mantenimiento para evitar la ruina y derrumbe del inmueble⁶.

2. ACTUACIONES PATRIMONIALES DURANTE LOS SIGLOS XX Y XXI

En junio de 1985 se llevó a cabo la primera campaña de excavaciones en las inmediaciones del templo, que estuvo programada por el Servicio de Arqueología de la Delegación Territorial de Cultura de Zamora, y se centró en el estudio de los ábsides sur y central de la iglesia de Santo Tomé.

Una vez más se constató la necesidad de realizar campañas de excavaciones científicas como paso previo a las obras de restauración de cualquier inmueble patrimonial⁷. Así, en esta primera prospección el equipo de arqueólogos encontró un total de dieciséis inhumaciones individuales, divididas en tres subniveles. El conjunto, aunque bastante deteriorado por remociones superficiales modernas, permitía diferenciar varias tipologías de tumbas, aunque todas se caracterizaban por el modelo de «lajas», muy comunes a lo largo de la cuenca del Duero desde el siglo XI al XIV⁸.

En 1996 tuvo lugar la última intervención arqueológica, sufragada también por la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, que con un presupuesto de 1.756.983 pesetas permitió el estudio de la fachada norte y el entorno de la cabecera⁹. En este momento, asi-

³ RODRIGUEZ MONTAÑES, José Manuel (coord.). *Enciclopedia del románico: Zamora*. Aguilar de Campoo: Fundación Santa María la Real, 2002, pp. 281-390.

⁴ FERNÁNDEZ DURO, Cesáreo. *Memorias históricas de la ciudad de Zamora, su provincia y obispado. Tomo I*. Madrid: Impresores de la Casa Real, 1882, p. 325.

⁵ GÓMEZ MORENO, Manuel. *Catálogo Monumental de la Provincia de Zamora*. León: Nebrija, 1980, p. 88.

⁶ Resumen del proyecto de rehabilitación de la iglesia de Santo Tomé, a través del cual se obtuvo información sobre los cambios y añadidos arquitectónicos llevados a cabo en la iglesia a partir del siglo XV. Publicado en: BARTOLOMÉ, Pedro Andrés. «Restauración de la iglesia románica de Santo Tomé (Zamora): el secreto de la Piedra», en: *Cercha: revista de aparejadores y arquitectos técnicos*, 2010, N.º 5, pp. 68-75.

⁷ En innumerables ocasiones se encuentran enterramientos, sobre todo en las inmediaciones de iglesias o monasterios, y este tipo de excavaciones nos dan una rica información sobre los ritos funerarios y características de la población anteriormente asentada, antes de su destrucción por obras actuales de restauración.

⁸ DEL VAL RECIO, Jesús. «Campaña de excavaciones en el entorno de la iglesia de Santo Tomé (Zamora)». *Anuario del Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo*, 1985, N.º 2, p. 23-36.

⁹ VIÑÉ ESCARTÍN, Ana Isabel. *Excavación arqueológica en la iglesia de Santo Tomé de Zamora*. Castilla y León. Archivo Central de la Conserjería de Cultura y Turismo, Exp. ZA 128, Caja 5084.

mismo, se rebajaría el perímetro exterior de la iglesia, a excepción del muro sur, que se encontraba oculto por una serie de edificaciones adosadas al templo¹⁰. Esta excavación se propuso como un complemento inicial al proyecto de urbanización del exterior de la iglesia de Santo Tomé¹¹.

Pero la restauración arquitectónica de la iglesia aún tardará más de un decenio en llegar, ya que como podemos ver no sólo por imágenes de la época, sino incluso por el titular del periódico *La Opinión de Zamora*¹², el estado tanto de la iglesia como de sus alrededores a principios del siglo XXI era desalentador.

Será finalmente en 2008 cuando se inicie el *Proyecto Cultural Zamora Románica*¹³, tras la firma de un convenio de colaboración entre la Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Castilla y León, el Ayuntamiento y el Obispado de Zamora, a través de la *Fundación Rei Afonso Henriques*.

Este proyecto consistía en la restauración, conservación y divulgación del románico zamorano incluyendo un total de veintidós iglesias y ermitas¹⁴, dentro de las que se encontraba, acertadamente, la iglesia de Santo Tomé.

Durante las obras de restauración, uno de los objetivos principales era la liberación de los añadidos exteriores del muro sur del templo, compuestos por restos de viviendas que se habían adosado a la iglesia, restando valor artístico y patrimonial al inmueble.

Una vez que se liberó al templo de estas anexiones, se constataron con mayor claridad problemas que en un primer momento no se traducían al interior, como la erosión de los muros producida por filtraciones de agua. Debido a este descubrimiento, la primera intervención se centró en la erradicación de todos los problemas estructurales y de cimentación de la iglesia, seguido por la decisión del equipo técnico de restituir algunas piezas arquitectónicas, mediante las técnicas modernas de consolidación, basadas en «la discriminación o diferenciación de lo añadido»¹⁵.

3. EL MUSEO DIOCESANO DE ZAMORA¹⁶

3.1. Musealización de la iglesia de Santo Tomé

Una vez finalizadas las obras de consolidación y restauración de la *iglesia de Santo Tomé*, gracias al *Programa Cultural Zamora Románica*, se decide por parte del Cabildo Catedralicio la creación en este espacio del Museo Diocesano de la ciudad de Zamora.

¹⁰ VIÑÉ ESCARTÍN, A., SALVADOR VELASCO, M. «La Iglesia románica de Santo Tomé de Zamora y las estructuras exhumadas en su entorno», *Numantia*, 1999, N.º 7, pp. 147-162.

¹¹ VIÑÉ ESCARTÍN, A., SALVADOR VELASCO, M. «La iglesia de Santo Tomé (Zamora): Documentación arqueológica de su entorno». *Anuario del Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo*, 1996, Vol. 13, pp. 67-79.

¹² SANTOS, T. «Románico con azulejos del siglo XX. El abandono del entorno de Santo Tomé sorprende a los turistas», Zamora: *La Opinión de Zamora*, 14/04/2008. [Consulta 24/05/2016] Disponible en: <http://www.laopiniondezamora.es/zamora/2008/04/14/románico-azulejos-siglo-xx/269482.html>

¹³ Programa Cultural Zamora Románica. [Consulta 26/05/2016]. Disponible en: <http://www.zamoraromanica.es/index.asp?ref=8&id=>

¹⁴ BARTOLOMÉ, Pedro Andrés. «Restauración de la iglesia románica de Santo Tomé (Zamora): el secreto de la Piedra», en: *Cercha: revista de aparejadores y arquitectos técnicos*, 2010, N.º 5, pp. 68-75. La sede del Proyecto Cultural se situaba en el Convento de San Francisco de Zamora. El equipo de trabajo principal estaba formado por: D. Fernando José Pérez (Director), Dña. Mariola Santos Boebes y D. Marco Antonio Martín (Arquitectos), D. Pedro Andrés Bartolomé y Dña. Marisa Silva (Arquitectos técnicos) y finalmente por el historiador D. Sergio Pérez Martín.

¹⁵ GONZÁLEZ VARAS, Ignacio. *Conservación de bienes culturales: Teoría, historia, principios y normas*. Madrid: Cátedra, 2008, pp. 230-231.

¹⁶ Apartado dedicado al Museo Diocesano de Zamora, dentro de la página Web de la Catedral de San Salvador: <https://catedraldezamora.wordpress.com/historia/museo-diocesano/>.



Fig. 1. Estado de la cabecera de la iglesia de Santo Tomás tras la restauración de 2008.
Fuente: <http://www.romanicozamora.es/>



Fig. 2. Capilla mayor (central), tras la musealización.
Fotografía de la autora.

Esta transformación de uso no hubiera podido llevarse a cabo sin una donación de 200.000€ a favor del Obispado de Zamora¹⁷. Según diferentes medios este legado anónimo hizo posible que la idea de creación del museo diocesano zamorano fuese factible económicamente.

«Llegó una donación testamentaria de una persona que quería que se destinara una importante cantidad económica a la puesta en marcha de un museo de la Diócesis. El Obispado eligió como sede Santo Tomé, (...) Teníamos un templo cerrado al culto, Santo Tomé, que tiene importancia dentro del panorama de edificios románicos. Se trata de una iglesia con una bella cabecera, unos excelentes capiteles, y que ha sido restaurada. ¡No podíamos dejarla nuevamente cerrada!»¹⁸.

Para el acondicionamiento del interior del templo se llevó a cabo una restructuración total del espacio¹⁹, en pos de la obtención de la máxima funcionalidad expositiva y didáctica.

Los medios para la realización de esta musealización fueron a través de paneles fijos de pladur²⁰, ejecutando tres espacios bien diferenciados: una primera parte destinada a la recepción de visitantes, la segunda dedicada a exposiciones temporales y finalmente, la exposición permanente del Museo Diocesano de Zamora.



Fig. 3. Tomé tras la restauración de 2008.
Fuente: <http://www.romanicozamora.es/>

¹⁷ «Un recorrido por la fe católica en el nuevo Museo Diocesano de Zamora». *Zamora 3.0. Tu periódico digital*. Zamora: 13/07/2012. Disponible en: <http://www.zamora3punto0.com/index.php/es/zamora/950-museodiocesano.html>

¹⁸ Entrevista a D. José Ángel Rivera de las Heras, director del Museo Diocesano y Catedralicio de Zamora. «EL Museo Diocesano tiene fuerza para impulsar el turismo». *La Opinión de Zamora*. Zamora: 05/08/2012. Disponible en: <http://www.laopiniondezamora.es/zamora/2012/08/05/museo-diocesano-fuerza-impulsar-turismo/618048.html>

¹⁹ GARCÍA FERNÁNDEZ, I. y ALONSO FERNÁNDEZ, L. *Diseño de Exposiciones: concepto, instalación y montaje*. Madrid: Alianza forma, 1999.

²⁰ Los paneles de pladur permiten la modificación de espacios interiores, sin modificar y/o dañar la estructura patrimonial de los edificios.



Fig. 4. Musealización de los pies de la iglesia.
Fotografía de la autora.

El diseño del sistema de iluminación, a pesar de no ser un planteamiento novedoso²¹, es correcto y funcional. Así, el Museo Diocesano de Zamora deja atrás criterios obsoletos y aún usados en la actualidad por diferentes centros de arte sacro, donde destaca un ambiente tenebrista sin una justificación funcional ni catequética.

Con respecto a la iluminación, toda la exposición cuenta con raíles de techo electrificados y lámparas compactas de tipo PAR²² que focalizan la atención del visitante sobre las obras²³. Sin embargo, en la capilla mayor se expone un sistema de peanas con iluminación interna, sobre las que se sitúan los objetos artísticos, así la fuente de luz proviene de la base sobre la que se asientan los fragmentos de arquitectura monumental creando un meditado ambiente tenebrista que busca el efectismo en su exhibición²⁴.

²¹ No es novedoso en términos museográficos generales, ya que no muestra ninguna propuesta innovadora; sin embargo esta elección sí se puede considerar moderna dentro de los museos eclesíásticos, al apostar el Museo Diocesano de Zamora por unas técnicas de exhibición y conservación científicas y actuales.

²² Las lámparas compactas de tipo PAR poseen una capa protectora en la parte posterior y un vidrio especial en la parte delantera. RICO, Juan Carlos. *Los conocimientos técnicos: Museos, arquitectura, arte*. Madrid: Sílex, 1999, pp. 159-202.

²³ El diseño de iluminación general del museo también cuenta con conjuntos de luces tubulares recubiertas de vidrio templado. En la actualidad esta iluminación cenital no se usa ya que las bombillas de tipo PAR tienen una apertura gradual amplia permitiendo focalizar de manera individual las piezas, pero aportando asimismo una luminosidad óptima a todo el recorrido museístico, sin recrear un ambiente tenebroso a su alrededor.

²⁴ Encontramos un ejemplo de la iluminación y musealización de la capilla mayor en la imagen n.º2 de este artículo.

Las vitrinas²⁵, que siguen el diseño comercial *Rothstein* de tipo estándar-hermética²⁶, muestran dos soluciones para su iluminación: la primera mediante pequeños *leds* situados dentro de la cavidad expositiva, mientras que el segundo tipo aporta una iluminación uniforme a las piezas, tanto superior como inferior, proveniente de tubos fluorescentes cubiertos por vidrio templado.

El espacio museístico está completamente protegido por sensores de movimiento o detectores volumétricos y cámaras de seguridad de circuito cerrado (CCTV)²⁷. También encontramos las medidas de seguridad oportunas en lo referente a la señalización de recorrido mediante cartelas luminiscentes de gran tamaño y color llamativo, detectores de humo, estaciones manuales de alarma de incendio, extintores y salidas de emergencia²⁸. Además, el espacio cuenta con un sistema de luminarias halógenas de emergencia o antipánico en puntos estratégicos del recorrido museístico²⁹.

Dentro del diseño no se obviaron, afortunadamente, otras medidas básicas en la creación de espacios expositivos, como es el uso de colores contrastados para suelos y paredes³⁰.

Con respecto a la estrategia pedagógica o de comunicación usada en la exposición permanente, el museo no contiene títulos ni subtítulos en sus salas. Un único texto introductorio realizado en vinilo, nos invita a iniciar nuestro recorrido³¹. El resto de la información se transmite a través de las cartelas, que contienen datos básicos de cada una de las obras de arte expuestas: título, autor, datación, técnicas y materiales, medidas y procedencia de la pieza³².

Durante la rehabilitación de la iglesia para convertirla en museo, tras su restauración, se llevaron a cabo las correspondientes instalaciones sanitarias, creando unos aseos reservados para los visitantes y el personal trabajador del museo³³.

Finalmente, la inauguración del Museo Diocesano de Zamora tuvo lugar el viernes 13 de julio del 2012³⁴. Como es usual en los museos de arte de la Iglesia, el día oficial de la apertura, el Obispo, en este caso D. Gregorio Martínez Sacristán, bendice el nuevo espacio expositivo. Por supuesto, el Sr. Director del museo, D. José Ángel Rivera de las Heras, también dedicó unas palabras a todos los asistentes al acto de inauguración.

²⁵ RIBERA ESPLUGAS, Carolina. *Las vitrinas como medio de protección de las obras de arte en las exposiciones*. Gijón: Trea, 2011.

²⁶ «El modelo de vitrina *Rothstein* de tipo estándar-hermética permite una temperatura y atmósfera constantes en su interior». HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Francisca. *Manual de museología*. Madrid: Síntesis, 1994, pp. 213-214.

²⁷ El Museo Diocesano de Zamora solo cuenta con cámaras de seguridad en el interior del inmueble, careciendo de ellas en su perímetro exterior, elementos que sí podemos encontrar en otros edificios.

²⁸ Las salidas de emergencia del museo están formadas por puertas blindadas con cerraduras auto-bloqueantes y dispositivo de desbloqueo antipánico.

²⁹ RODRIGUEZ TRIGO, Vicente (coord.). *Seguridad en museos*. Madrid: Gráficas Marte, 1995.

³⁰ Básico para la orientación autónoma de visitantes que puedan tener alguna deficiencia visual, pero igualmente recomendables para la situación espacial de cualquier espectador en espacios de uso público.

³¹ El texto introductorio es el siguiente: «El Museo Diocesano de Zamora es una institución diocesana cuyo objetivo principal es ofrecer un servicio a la sociedad y a la comunidad eclesial difundiendo con carácter didáctico los contenidos más importantes de la fe católica, mediante la exposición de obras destacadas de arte cristiano, en un espacio adecuado y en el interior de una de las iglesias románicas más antiguas de la ciudad de Zamora.

La colección permanente está formada por poco más de un centenar de obras de escultura, pintura, orfebrería, metalistería, mobiliario y objetos pétreos, al servicio de un relato que sintetiza el misterio de Cristo, de la Virgen María y de la Iglesia. Son obras de arte hispanorromano, visigodo, románico, gótico, renacentista, barroco, neoclásico y colonial, entre los siglos I y XIX.

Abrimos nuestras puertas y le ofrecemos nuestra cordial bienvenida, con la intención de que pueda admirar cómo la fe cristiana se expresa y se hace arte, reflejo de la Belleza que de Dios procede y hacia Él nos conduce».

³² ALONSO FERNÁNDEZ, L. A. y GARCÍA FERNÁNDEZ, I. *Diseño de exposiciones. Concepto, instalación y montaje*. Madrid: Alianza editorial, 2010, pp. 147-149.

³³ Puede parecer obvio que en un inmueble patrimonial de acceso y disfrute público, se necesiten servicios básicos para el consumidor o turista. Pero la realidad es otra, ya que en innumerables ocasiones no encontramos, entre otros elementos, unos aseos durante el recorrido museístico o en el propio inmueble (como por ejemplo en la Catedral de Segovia, donde los aseos públicos situados en la plaza mayor cumplen las funciones del sistema sanitario catedralicio y del museo de la Seo. Una situación que debería ser insostenible por más tiempo, simplemente por respecto al propio turista).

³⁴ ESTEBAN, Viky. «El Museo Diocesano abre sus puertas hoy con 134 piezas de arte sacro», Zamora: *ABC*, 13/07/2012. [Consultado el 10/06/2016]. Disponible en: <http://www.abc.es/20120713/local-castilla-leon/abci-museo-diocesano-abre-puertas-201207122218.html>

3.2 *Exposición Permanente*

La exposición permanente se compone de un total de 134 piezas³⁵. La organización de este apartado responde a un discurso temático, ya que la disposición de las obras sigue un criterio de agrupación por relación temático-narrativa, pero también se puede hacer una lectura cronológica del mismo.

El inicio del recorrido se produce a través de tres piezas de marcada importancia para la diócesis Zamorana, sobre todo en sus inicios: una talla policromada de *Santiago Apóstol*, el *Relieve de la Imposición de la Casulla a San Ildefonso* y finalmente, el óleo sobre lienzo de *San Atilano*.

El ábside izquierdo está dedicado a la exposición de Orfebrería litúrgica, formada por diversas cruces procesionales, cálices, y el resto de piezas encargadas de conformar el ajuar litúrgico. De este apartado me gustaría resaltar, por la calidad de la pieza, la *Custodia del Convento de la Purísima Concepción de Zamora*, realizada en el siglo XVIII en plata sobredorada, con decoración de repujado y filigrana además de esmaltes y piedras engastadas.

A continuación, en la Capilla Mayor se sitúa un apartado dedicado a la escultura monumental y piezas arqueológicas. Aquí se aprecian fragmentos de diversas estelas funerarias de Zamora y provincia, además de otros restos, como fragmentos arquitectónicos medievales entre los que se encuentran varios capiteles, frisos o dovelas historiadas.

El ábside derecho se reserva a la exhibición de bienes muebles, como relicarios o arquetas, además de escultura de pequeño formato. Llamen la atención las representaciones de *Jesús Nazareno*, *La Dolorosa* y el conjunto de *La Piedad*, todas ellas pequeñas tallas de vestir que no superan los 30 centímetros de altura. A pesar de no destacar por su calidad artística, sí son un ejemplo representativo de imágenes devocionales populares.

El siguiente apartado está dedicado a San Juan Bautista, mostrando escultura y pintura con representaciones desde la infancia del santo, hasta la madurez del mismo. Destaca *El bautismo de Cristo*, lienzo de gran formato realizado en el siglo XVI y procedente de la *iglesia de la Concepción de Zamora*.

En el panel enfrentado se exhiben obras pictóricas con el tema de *La Anunciación a la Virgen*, momento de la encarnación del Verbo, y que inicia el discurso narrativo histórico por la vida de Jesucristo en el museo.

Así, en el siguiente apartado se exponen las piezas que hacen referencia tanto a la representación iconográfica de la Virgen María-trono, como a la infancia de Jesús, donde destaca la imagen de *Jesús Niño* dulcemente dormido en un sillón y vestido a modo de los príncipes de la Casa de Austria, procedente del *Real Monasterio de San Juan de Jerusalén de Zamora*. Llama la atención, entre otras cosas, por no contener ningún signo de la Pasión y porque a pesar de no ser el único ejemplo de Jesús Niño vestido a modo de príncipe del renacimiento español, lo cierto es que no se trata de una representación demasiado habitual.

Siguiendo con el discurso, nos encontramos con el tema de La Sagrada Familia, antes de dar paso al amplio apartado monográfico sobre la Pasión de Cristo.

Al final del recorrido nos encontramos con imaginería dedicada de nuevo a la Virgen María, en su representación iconográfica de La Inmaculada. La última pieza de todo el recorrido corresponde a una talla de vestir de pequeño tamaño con el tema de La Dormición de la Virgen.

3.3 *Exposiciones Temporales*

El espacio destinado a exposiciones temporales invita al espectador a visitar el Museo Diocesano de Zamora. Este apartado expositivo se sitúa anexo a la taquilla o zona de acogida del

³⁵ Se puede consultar íntegramente el catálogo de las piezas del museo, junto con una breve descripción de la mismas, en: RIVERA DE LAS HERAS, José Ángel. *Guía del Museo Diocesano de Zamora*. Zamora: Imprenta Jambrina, 2012.

visitante, es decir, a la entrada del centro lo que le dota de una total autonomía. La visita a esta sala, sin ver la colección permanente, vale simbólicamente 1€.

Desde la inauguración del museo la organización del centro programa dos exposiciones temporales anuales, y aunque predominan las muestras de temática religiosa, también se han colocado otro tipo de exhibiciones que denotan o muestran un cierto aperturismo³⁶, aunque siempre en relación con la Iglesia Zamorana.

Todas las exposiciones temporales cuentan con su correspondiente plan de difusión a través de *flyers* y trípticos de las mismas. Los panfletos de todas estas muestras se pueden consultar además en formato digital a través del apartado de la Web de la Diócesis Zamorana dedicado al Museo Diocesano³⁷.

Debemos destacar que contar con un espacio destinado o reservado únicamente a exposiciones temporales es algo totalmente novedoso dentro de los museos de titularidad eclesiástica. Es cierto que desde algunos museos de arte sacro se han realizado muy eventualmente exposiciones temporales en alguna sala o generalmente en los claustros³⁸, pero la realidad es que esos espacios no están pensados ni destinados para estas exhibiciones, ni por supuesto y lo que es más importante, tampoco se tiene una programación anual en el organigrama del museo donde tengan cabida este tipo de muestras artísticas.

3.4 Otros medios

El Museo Diocesano de Zamora ha fijado gratuidad en la visita al inmueble los lunes de 17:00 a 19:00, y todos los días del año a niños menores de 12 años. De esta manera cumple con la normativa jurídica actual en materia de patrimonio, que en su Título I, Artículo 13 sobre los Bienes de Interés Cultural³⁹ dice:

«(...) los propietarios y, (...) titulares de derechos sobre tales bienes (...) están obligados a permitir y facilitar (...) su visita pública, en las condiciones de gratuidad que se determinen reglamentariamente, al menos cuatro días al mes, en días y horas previamente señalados»⁴⁰.

El personal al servicio del museo se compone por su director: D. José Ángel Rivera de las Heras y un técnico: D. Manuel Benito Ramos, además de auxiliares de atención al público.

En la zona de taquilla posee un apartado de tienda con publicaciones sobre el museo diocesano y también diversos suvenires. El centro cuenta con la opción de hacer el recorrido museístico con audio-guía en tres idiomas: castellano, inglés y portugués, lo que ayuda a un mejor entendimiento del museo.

Asimismo, desde noviembre de 2012, se introdujo la posibilidad de comprar una entrada conjunta Museo Catedralicio y Diocesano⁴¹, lo que produce tanto un descuento en el precio al visitante, como potenciar la visita y conocimiento de los dos inmuebles patrimoniales.

³⁶ Ponemos como ejemplo la exposición temporal *Art Nouveau y Art Decó: Macetas, jarrones y floreros*, que tuvo lugar durante el año 2015 en el Museo Diocesano de Zamora. La pequeña muestra se componía de jarrones y piezas similares conservados y usados en iglesias de la Diócesis.

³⁷ Web de la Diócesis Zamorana: <http://diocesisdezamora.es/delegaciones/ver-museo-diocesano-24>

³⁸ Podemos encontrar el uso de los claustros de monasterios o catedrales para la realización de alguna exposición ocasional, ya que no suele haber un programa marcado en estos centros para la realización de muestras temporales.

³⁹ La iglesia de Santo Tomás de Zamora fue declarada BIC el 3 de junio de 1931.

⁴⁰ España. «Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español». *Boletín Oficial del Estado*, 29 de junio de 1985, Num. 155, pp. 20342-20352.

⁴¹ «El Museo Diocesano y el Catedralicio estrenan una entrada conjunta reducida». *La Opinión de Zamora*. 17/11/2012. Disponible en: <http://www.laopiniondezamora.es/zamora/2012/11/17/museo-diocesano-catedralicio-estrenan-entrada-conjunta-reducida/641456.html>. «La Catedral y los museos Catedralicio y Diocesano bajan el precio de la entrada». *Noticiascyl.com:Zamora*. 25/02/2016. Disponible en: <http://www.noticiascyl.com/zamora/2016/02/25/la-catedral-y-los-museos-catedralicio-y-diocesano-bajan-el-precio-de-la-entrada/>.

Cabe destacar que el Museo Diocesano de Zamora es accesible no solamente en lo referente a su horario de apertura y elementos pedagógicos o de comunicación, sino que también han cuidado en su diseño algunos de los principios sobre accesibilidad universal⁴². La puerta principal es abatible o corredera a través de un sistema automático, con un ancho útil de la puerta de algo más de 80 centímetros. Los aseos están dotados de una puerta corredera manual, y de dimensiones aceptables para el movimiento de una silla de ruedas. Los leves desniveles existentes, únicamente en la zona de la cabecera, han sido salvados con rampas que poseen franjas antideslizantes y de color resaltado. Para terminar, como ya se ha comentado anteriormente, el museo también posee un color contrastado entre paredes y suelo, lo que facilita la orientación de personas con visibilidad reducida.

4. CONCLUSIONES GENERALES

Algunas de las conclusiones que podemos resaltar del Museo Diocesano de Zamora y que le avalan como un moderno y eficaz modelo de gestión y difusión patrimonial son:

En primer lugar, la rehabilitación de un templo cristiano en desuso y cerrado al público, reutilizando su espacio de manera decorosa, como museo de arte sacro⁴³. Este uso alternativo a su función primigenia, asegura la conservación del bien patrimonial en el tiempo, no solo por la simbólica ayuda económica aportada por la venta de entradas al inmueble; sino por lo más importante dentro de una buena gestión patrimonial: tener habitado el edificio, lo que requiere de unos mantenimientos continuos en el mismo, asegurando, dentro de lo posible, su trasmisión a generaciones futuras.

Este museo también constata la incipiente introducción de los museos eclesiásticos hacia una museología propia del siglo XXI, mediante una exposición totalmente racional y científica, que sigue un discurso pedagógico en pos de la trasmisión de información al espectador, y que rompe con la no tan antigua concepción de *wunderkammer* o cámara de maravillas que predominaban, y en muchos casos desafortunadamente aún predominan en este tipo de museos o exposiciones religiosas, donde el atesoramiento y la ostentación eran, o son, los principales criterios expositivos.

A través de este nuevo modelo se justifica el correcto funcionamiento de los museos diocesanos de manera autónoma al edificio catedralicio⁴⁴, puesto que el *Museo Diocesano de Zamora* es el único de los museos diocesanos existentes en la provincia eclesiástica de Valladolid, que funciona y permanece abierto al público desde su inauguración en 2012. Atrás dejamos otros intentos fallidos de independizar las exposiciones de piezas patrimoniales de la diócesis con las de la catedral, como sucedió con los casos del Museo Diocesano de Segovia y el Museo Diocesano de Salamanca⁴⁵.

⁴² España. Ley 1/2013 del 29 de noviembre, sobre los Derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de diciembre de 2013, pp. 95635-95673.

⁴³ Una iglesia puede ser un espacio propicio para la introducción de un museo religioso en su interior, al dar un nuevo y decoroso uso al edificio patrimonial. Este hecho está ampliamente justificado en casos en los que el templo ha perdido su parroquialidad.

⁴⁴ Sin embargo, lo más común es que el resto de museos de tipología diocesana se engloben dentro de la colección catedralicia, como el *Museo Catedralicio-Diocesano de Ávila*, el *Museo Catedralicio-Diocesano de Ciudad Rodrigo* y finalmente, el *Museo Catedralicio-Diocesano de Valladolid*.

⁴⁵ Tanto el Museo Diocesano de Salamanca como el de Segovia se encuentran actualmente cerrados al público. El salmantino en proceso de «proyecto» desde hace años para situarse en el Palacio Episcopal, pero sin avance real o próximo de apertura por lo menos en un corto período de tiempo.

[Para mayor información consultar el «Catálogo de Edificios de Interés», N.º de Ficha 137. Palacio del Obispo (Museo Diocesano). Usos: Archivo y Museo Diocesano. Ref. Catastral: 56801 05A. Identificación 1984: 490.5, dentro del «Plan General de Ordenación Urbana del Municipio de Salamanca. Revisión-Adaptación 2004»].

El Museo Diocesano de Segovia, aunque re-inaugurado nuevamente en 2013, gracias a la cesión del Obispado de la gestión del espacio a la «Sociedad Museo Doña Juana» y aunque en actual funcionamiento su página web; la realidad es que desafortunadamente el inmueble no se haya abierto a vistas turísticas, información de la que personalmente tengo constancia, por lo menos desde el año 2016.

Asimismo, este centro mantiene la idea moderna de la conservación de bienes muebles eclesiásticos mediante la puesta en valor de los mismos gracias a una correcta exhibición pública⁴⁶, además de la restauración de piezas artísticas deterioradas como complemento al programa museístico⁴⁷.

Finalmente, a pesar de no encontrarnos con una completa accesibilidad universal⁴⁸, sí cuenta con bastantes mejoras, sobre todo en lo relativo a la física o motriz⁴⁹ en la totalidad del espacio museístico, que en otros casos similares ni siquiera poseen. Así pues, este centro significa un gran avance para los museos de la Iglesia.

Por todos estos motivos, considero que el Museo Diocesano de Zamora es una elocuente apuesta para la gestión y difusión patrimonial del arte sacro, al incorporar paulatinamente estas instituciones dentro de una ideología museística propia del siglo XXI y como tal, podría servir de modelo general para otros museos diocesanos con características similares, tanto geográficas, como arquitectónicas.

[Para mayor información sobre lo relativo al Museo Diocesano de Segovia: «La inauguración del Museo reabre las puertas del Palacio Episcopal». *El adelantado de Segovia*, 27/09/2013. Disponible en: http://www.eladelantado.com/noticia/local/179222/la_inauguracion_del_museo_reabre_las_puertas_del_palacio_episcopal. Fragmento: «El edificio tras nueve años cerrado, alberga tres colecciones de arte y una cafetería restaurante (...) la presentación del nuevo espacio, cuya gestión el Obispado ha concedido por 25 años a la Sociedad Museo Doña Juana, del matrimonio de hosteleros formado por Eleuterio Laguna y Juanita Lomillo junto con su sobrino Javier Ayuso (...)». Página Web del Palacio Episcopal dedicado al Museo Diocesano de Segovia: <http://www.palacioepiscopaldesegovia.com/el-museo-diocesano>].

⁴⁶ Dentro de un museo diocesano se exhiben piezas procedentes de toda la diócesis. Si no estuviesen expuestas en estos centros, dichas obras se encontrarían cerradas al público, y seguramente con unas condiciones de conservación dudosas en la mayoría de los casos, ya que estos objetos provienen de pueblos deshabitados, de templos que ya no se conservan, o incluso de almacenes. El conjunto de la colección del Museo Diocesano de Zamora se compone asimismo de depósitos y donaciones tanto de comunidades religiosas como de particulares; aunque el grueso de la colección pertenece al propio Obispado Zamorano.

⁴⁷ Muchas de las piezas expuestas en este Museo Diocesano, que se encontraban en mal estado de conservación, fueron restauradas antes de su exhibición. Asimismo, en la actualidad cuando una pieza se ausenta de la exhibición permanente por motivo de préstamo a exposiciones temporales o debido a proyectos de restauración, una cartela con todos los datos queda en el lugar de la misma, para informar al visitante.

⁴⁸ Algo bastante complicado de obtener en museos situados dentro de edificios patrimoniales, ya que las propias características arquitectónicas, normalmente poco funcionales para nuevos usos, y las medidas de protección del propio inmueble, dificultan en muchas ocasiones su adaptabilidad.

⁴⁹ Hay que tener en cuenta que existen diferentes tipos o incluso grados de discapacidad, y que dependiendo de las características de cada una de ellas, se necesitan unas u otras adaptaciones. Por lo tanto, no hay una fórmula general que pueda ser aplicable a todos los edificios de uso público.

ESTUDIOS GENERALES

La Revolución Rusa cien años después

The Russian Revolution one hundred years later

Jorge SABORIDO
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

¿Qué hubiera ocurrido si la Revolución de octubre de 1917 no hubiese tenido lugar? Es suficiente la formulación de esta pregunta para darse cuenta que nos encontramos frente al acontecimiento más importante del siglo XX. Desde el surgimiento del fascismo hasta la Guerra Fría, pasando por la crisis de fines de la década de 1920, la Segunda Guerra Mundial y la descolonización, estuvieron fuertemente afectadas por el hecho de que en Rusia había triunfado una revolución cuyo objetivos centrales eran no sólo instaurar un régimen diferente respecto del capitalismo (superador para sus defensores) sino también con aspiraciones de expansión a nivel planetario. Este artículo intenta dar a conocer, a un siglo vista, qué fue la Revolución rusa y cuál fue el derrotero de la Unión Soviética hasta su derrumbamiento.

PALABRAS CLAVE: Revolución soviética, bolcheviques, estalinismo, guerra civil.

ABSTRACT

What if the October Revolution of 1917 had never taken place? The mere posing of this question is enough to realize that this was the most important event of the 20th century. From the outbreak of fascism to the Cold War, the crisis of the late 1920s, World War II and decolonization, they all were heavily influenced by the fact that a revolution succeeded in Russia whose main goals were not only to establish a different regime than capitalism (overcome, for its advocates) but also with ambitions of expanding it throughout the world. This article tries to highlight, one century later, what the Russian Revolution was and the path the Soviet Union followed until it collapsed.

KEY WORDS: Soviet revolution, Bolsheviks, Stalinism, civil war.

Recibido: 27/06/2017
Revisado: 06/09/2017
Aceptado: 30/09/2017

*Ancho es mi país natal,
lleno de bosques, campos y ríos.
No conozco otro país como el mío
Donde respiren los hombres con esta libertad.*

Canción popular transcrita por Svetlana Aleksiévitich

1. EL TRIUNFO DE OCTUBRE Y SUS CONSECUENCIAS

Existe un amplio consenso respecto de que lo ocurrido en Rusia en 1917 está estrechamente asociado a su intervención en la Primera Guerra Mundial. En efecto, un imperio multinacional sometido a tensiones sociales, económicas y políticas de enorme magnitud¹, embarcado en un

¹ Una primera manifestación de esas tensiones se produjo en 1905, cuando la combinación del descontento de amplios sectores de la sociedad con la derrota militar sufrida en una guerra con Japón trajo como consecuencia un

proceso de modernización económica y política limitado, lastrado por la existencia de una población mayoritariamente campesina aferrada a usos y costumbres del pasado, gobernada además por un zar inepto, se vio involucrado, por las alianzas forjadas en el pasado inmediato, en una guerra para la que no estaba preparado². Los resultados fueron, por una parte, derrotas militares durísimas, pero también crecientes tensiones sociales en la retaguardia. Las dificultades mostradas por la economía para sostener el esfuerzo bélico y además abastecer a la sociedad determinaron que, pese a los esfuerzos realizados para organizar la producción y la distribución por parte de algunos grupos políticos involucrados, la situación social se deterioró profundamente tanto en la ciudad como en el campo³.

La consecuencia fue el estallido de una Revolución en febrero de 1917 que acabó con una dinastía que llevaba en el poder más de tres siglos, e instauró un gobierno provisional del que formaban parte los principales partidos políticos «burgueses» que habían tenido activa participación en la vida política en los años anteriores. Pero esto no fue todo: los trabajadores, protagonistas fundamentales de la acción en las calles, se organizaron en *soviets*, asamblea de los representantes de las fábricas elegidos en forma democrática, y la importancia alcanzada por sus decisiones condujo a que se hablara de un poder *dual*⁴.

En esos momentos, la militancia obrera estaba mayoritariamente dividida entre mencheviques, bolcheviques y socialistas revolucionarios⁵. Más allá de las diferencias que los separaban, el dilema consistía en la posición a adoptar frente a la nueva realidad. En los escritos conocidos de Marx, las posibilidades de emergencia de una coyuntura revolucionaria se produciría en un país capitalista desarrollado, al no ser justamente éste el caso de Rusia, los dirigentes de los partidos socialistas sostuvieron entonces que su tarea consistía en organizarse como la oposición en un régimen que impulsara la expansión capitalista; la hora del socialismo no había llegado. Sin embargo, en un país que vivía en esas primeras semanas «una explosión de libertad», la llegada proveniente del exilio de Lenin, el principal dirigente bolchevique, produjo un viraje en los objetivos de este partido: su síntesis, la consigna «Todo el poder a los soviets», mostró que los bolcheviques estaban ahora dispuestos a operar, pese a constituir una minoría dentro de la militancia obrera, para concretar la toma del poder⁶.

Los meses transcurridos entre el derrocamiento del zar y el triunfo bolchevique en octubre estuvieron caracterizados por el fracaso del gobierno provisional en resolver los problemas del momento, desde la decisión a adoptar frente a la guerra hasta la convocatoria a elecciones para una Asamblea Constituyente y la solución a las demandas de tierra por parte de los campesinos. Como consecuencia, la situación en todos los terrenos se deterioró, y mientras se produjo una politización a todos los niveles de la sociedad, entre los trabajadores se verificó un vuelco definido hacia el Partido Bolchevique, que ante el hecho de que muchos caracterizados dirigentes de los partidos socialistas entraron formar parte del Gobierno Provisional, se convirtieron en el refugio de todos aquellos que, crecientemente, manifestaban su disconformidad.

Luego del fracaso de una intentona militar encabezada por el general Kornilov, se generó una situación de vacío de poder que condujo a que Lenin, exiliado en Finlandia por una acusación

estallido revolucionario que se prolongó a lo largo de todo el año y se extendió hasta el año siguiente en el campo. El texto más completo sobre la revolución es ASCHER, Abraham, *The Revolution of 1905. Rusia in Disarray*. Stanford: Stanford University Press, 1988.

² Sobre el tema de la intervención rusa en la guerra la aportación más reciente es LIEVEN, Dominic, *The End of Tsarist Russia. The March to World War I & Revolution*. Nueva York: Viking, 2015.

³ Para conocer la situación económica y social del imperio durante la guerra la obra más completa es GATRELL, Peter, *Russia's First World War. A Social and Economic History*. Harlow: Pearson, 2005.

⁴ Los *soviets* surgieron en 1905 y se convirtieron en la institución democrática que adoptó la clase obrera para organizarse. El libro clásico sobre el tema es ANWEILER, Oskar, *Los Soviets en Rusia (1905-1921)*. Madrid: Zero, 1975.

⁵ Sobre la historia del socialismo ruso, un buen resumen se encuentra en Gooding, John, *Socialism in Russia. Lenin and His Legacy, 1890-1991*. New York: Palgrave Macmillan, 2002.

⁶ Las denominadas «Tesis de Abril» se encuentran en el Vol. XXIV de las *Obras Completas* de Lenin. Madrid: Akal, 1977, p. 420 y ss.

del gobierno provisional de estar pagado por el enemigo alemán, comenzó a presionar para que la militancia se preparara para la toma del poder.

Los «diez días que conmovieron al mundo», como llamó a la Revolución el periodista John Reed, fue un acontecimiento que generó controversias casi desde el principio: ¿fue un alzamiento popular o un golpe audaz protagonizado por una minoría de bolcheviques que aprovechó la debilidad del gobierno? Ha quedado claro que quienes se encargaron de la acción fueron unos pocos miles de probados militantes, pero también es cierto que había un sentimiento generalizado de cambio, producto del agotamiento generado por el fracaso del gobierno y el rechazo a la permanencia en la guerra. El tema, sin embargo, es que el ámbito de proclamación del triunfo de la Revolución, el II Congreso de los Soviets, si bien tenía una mayoría bolchevique, estaba caracterizado por un sentimiento generalizado de unidad de los diferentes partidos socialistas, frente al cual Lenin y Trotsky opusieron la idea de establecer un gobierno exclusivamente bolchevique y operaron con éxito en ese sentido. La convicción de estos dirigentes de que la única alternativa posible era la aplicación completa de su programa —paz sin anexiones ni indemnizaciones, expropiación de las tierras de la nobleza y reparto entre los campesinos sin tierras, autodeterminación de los pueblos sometidos al yugo zarista—, inició el camino hacia la dictadura de partido único. Al mismo tiempo su triunfo se consolidaba en las calles de Petrogrado gracias al accionar de la militancia y de los marineros que tomaron el control del crucero Aurora, que lanzó algunos disparos sobre el palacio de Invierno⁷.

Antes de avanzar en el relato, es preciso hacer dos comentarios: por una parte, para Lenin el tránsito hacia el socialismo se resumía en una frase: «Expropiar a los expropiadores»; el concepto marxista de lucha de clases constituía un elemento central en su ideario, y si bien la coyuntura podía dar lugar a retrocesos tácticos, el objetivo estaba claro. Pero, por otra parte, el triunfo de la Revolución en Rusia se imaginaba como el punto de partida para el triunfo revolucionario en Occidente; durante los primeros meses luego del triunfo, e incluso más tarde, Lenin esperaba todos los días la noticia del alzamiento obrero en la Alemania imperial.

Como bien se sabe, estas expectativas se vieron frustradas, y la Rusia revolucionaria se vio inmersa en una situación desesperada. Primero fue la firma del tratado de Brest-Litovsk con Alemania, una paz humillante que entregaba una porción importante del territorio de la Rusia europea⁸. Casi simultáneamente estalló una sangrienta Guerra Civil en la que generales zaristas, con apoyo de varias potencias occidentales y del Japón, intentaron acabar con la experiencia bolchevique. Durante alrededor de dos años y medio, en diferentes ámbitos del antiguo imperio zarista se libraron encarnizados combates. Los bolcheviques, que crearon el Ejército Rojo para enfrentarse a sus enemigos, logró salir triunfante; pero lo fue a un costo elevadísimo en término de vidas humanas y de pérdidas materiales⁹. Una parte importante del territorio del imperio zarista pudo ser recuperada, conformándose a partir de fines de 1922 la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Por su parte, las aspiraciones expansionistas de los bolcheviques se manifestaron en la creación en marzo de 1919 de una nueva organización internacional, la *Komintern*, que aspiraba a transformarse en orientación y guía para los trabajadores de todo el mundo decepcionados por el comportamiento de los partidos socialistas frente al estallido de la Primera guerra Mundial.

Antes del estallido de la Guerra Civil se produjo un episodio que para muchos constituyó el fin de las esperanzas en la concreción de una verdadera revolución que preservara los valores democráticos: las elecciones a la Asamblea Constituyente, convocadas por el gobierno provisional antes de los sucesos de octubre, se llevaron a cabo al mes siguiente, y su resultado, tras unos comicios

⁷ Sin ninguna duda, el mejor libro sobre los sucesos de Octubre es RABINOWITCH, Alexander, *The Bolsheviks Come to Power. The Revolution of 1917 in Petrograd*. Nueva York: W. W. Norton, 1976.

⁸ En su autobiografía, Trotsky, participante directo de las negociaciones con los alemanes, hace un relato de éstas y de las disputas en la cúpula del partido (TROTSKY, León, *Mi vida*. Buenos Aires: Antídoto, 2006). Además, la existencia de un sector del partido que se oponía a la firma de la paz es estudiada por KOWALSKI, Ronald I, *The Bolshevik Party in Conflict. The Left Communism Opposition of 1918*. Pittsburgh, Pittsburgh University Press, 1991.

⁹ El texto reciente más importante sobre la Guerra Civil es el de MAWDSLEY, Evan, *The Russian Civil War*. Edimburgo: Birlinn, 2000.

considerados «razonablemente» democráticos, arrojaron un triunfo para los socialistas revolucionarios, el partido con mayor audiencia entre los campesinos. El Partido Bolchevique triunfó en las grandes ciudades pero apenas superó el 24 por ciento de los votos emitidos. Sin embargo, una vez producida la reunión inicial de la Asamblea, en la que se condenó el «golpe» de octubre, Lenin procedió a ordenar su cierre, decisión que consolidaba la idea de que quienes detentaban el poder no estaban dispuestos a compartirlo ni siquiera a discutirlo con quienes pensaban diferente¹⁰.

Para la población, el período de la Guerra Civil fue de terribles privaciones: a la destrucción generada por la guerra se sumó una situación de tremenda escasez que condujo al gobierno, luego de un corto período de «control obrero», a hacerse cargo de la situación nacionalizando la mayor parte de las grandes y medianas empresas y, sobre todo a establecer una política de requisiciones de los productos agrarios, que se convirtió de hecho en un saqueo de los excedentes producidos en el campo, generando una situación de enfrentamiento. Los campesinos, que habían recibido la tierra de los bolcheviques, reaccionaron al grito de «Viva Lenin, mueran los comunistas».

A principios de 1921, el fin de la Guerra Civil impulsó el desarrollo de una amplia oposición obrera y campesina al gobierno bolchevique; si durante la Guerra Civil las privaciones podían justificarse por el temor a un triunfo de la reacción, ahora se reclamaba una mejora de las condiciones de vida y el cumplimiento efectivo de la consigna «Todo el poder a los soviets». Incluso en las altas esferas del Partido Comunista –llamado así desde 1919– surgieron voces de protesta. La situación condujo a una crisis que se manifestó a través de alzamientos campesinos en varias regiones del país, con el surgimiento de voces dentro del mismo partido reclamando un mayor protagonismo de la clase obrera¹¹ y, sobre todo con la rebelión de los marineros del puerto de Kronstadt, baluartes de la Revolución en octubre de 1917, que se alzaron en armas obligando al envío de un ejército que atravesó las aguas heladas del golfo de Finlandia para reprimir duramente a quienes pedían el cumplimiento de los objetivos iniciales impulsados por Lenin y sus compañeros¹².

Junto con la represión sangrienta de toda disidencia, Lenin impulsó un viraje en la política económica destinada a dar «un paso atrás» en el camino hacia el socialismo: en el X Congreso del partido, realizado en marzo de 1921, reemplazó la requisición forzosa de las cosechas por el pago de un impuesto en especie y la autorización a vender los excedentes en un mercado libre. Esta decisión, la denominada Nueva Política Económica (NEP), que incluía un retorno parcial al capitalismo, iba acompañada de la autorización para utilizar mano de obra asalariada e incluso la aceptación de la existencia de pequeñas y medianas empresas privadas¹³. Las «palancas fundamentales» de la economía continuaban en manos del Estado pero se estaba frente a una economía mixta. Asimismo, en ese Congreso se adoptó una decisión trascendental para el futuro: ante los enfrentamientos que se habían producido en el seno del partido, Lenin propuso la prohibición de la existencia de facciones en la dirigencia; en principio se trataba de una medida coyuntural pero en la práctica se convirtió en un instrumento destinado a barrer con los vestigios democráticos que todavía existían dentro del Partido Comunista¹⁴.

La NEP resultó exitosa en cuanto a superar los largos años de debacle económica, iniciados en 1914, pero rápidamente surgió la polémica respecto su continuidad; para muchos militantes, el período heroico de la Guerra Civil, caracterizado por un tremendo proceso de igualación social era «el» comunismo, y cualquier retorno a diferentes formas de explotación era considerada una traición.

¹⁰ Un relato convincente de lo ocurrido en la asamblea Constituyente se encuentra en RABINOWITCH, Alexander, *The Bolsheviks in Power. The First Year of Soviet Rule*. Bloomington: Indiana University Press, 2007.

¹¹ El documento más importante proveniente de esta protesta es el de Kollontai (s/f).

¹² Sobre el alzamiento de Kronstadt existe el texto clásico de AVRICH, Paul, *Kronstadt 1921*. Nueva York y Londres: W. W. Norton, 1970, y más recientemente el de GETZLER, Israel, *Kronstadt 1917-1921. The Fate of a Soviet Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

¹³ Un análisis de la Nueva Política Económica se encuentra en NOVE, Alec, *An Economic History of the USSR*. Londres: Penguin Books, 1990.

¹⁴ Un corto pero interesante análisis de las discusiones del X Congreso se encuentran en WILLIAMS, Beryl, *The Russian Revolution, 1917-1921: History Association Studies*, Oxford: Basil Blackwell, 1994, y sobre todo en IAROV, Sergei V., «The Tenth Congress of the Communist Party and the Transition to NEP» en ACTON, E.; CHERNIAEV, V., ROSENBERG, W. (Eds.), *Critical Companion to the Russian Revolution*. Bloomington e Indianapolis: Indiana University Press, 1997.

Una de los logros más importantes de los bolcheviques instalados en el poder fue la recuperación de buena parte de los territorios pertenecientes al imperio zarista, y crear por medio de tratados bilaterales firmados con varias de las entidades políticas que se habían conformado durante los años de la Guerra Civil, lo que a partir de enero de 1923 se denominó Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Inicialmente ésta estaba conformada por Rusia, Ucrania, Bielorrusia y Transcaucasia, pero luego se fue ampliando hasta estar compuesta por quince repúblicas en los años de su derrumbe.

La situación política se agravó con la enfermedad y muerte de Lenin en enero de 1924; pese a que el gobierno colegiado en teoría era defendido por todos los dirigentes, la guía de Lenin era insustituible. Por esta razón, a su muerte se desencadenó en los años siguientes una lucha por el poder que culminó en 1928 con el triunfo de Stalin, que para muchos era el menos destacado de los dirigentes. Por supuesto, las ambiciones personales de Stalin, Trotsky, Zinoviev, Kamenev, Bujarin, eran componentes fundamentales de estos enfrentamientos, pero además estaba en juego el futuro de la Revolución en temas como la aceptación (o no) de una realidad marcada por el reflujo revolucionario, que obligó a pensar en la posibilidad de limitar la construcción del socialismo en un solo país. O la discusión respecto a la continuidad o no de la NEP como instrumento válido para acceder al socialismo en el futuro¹⁵.

Lejos de ser una «mediocridad», como lo definía Trotsky, Stalin era un político hábil y contaba a favor con el hecho de que desde su cargo de secretario del partido era el encargado del reclutamiento, aceptación y promoción de nuevos militantes, posición estratégica –para la cual había sido designado por el mismo Lenin– que le permitía contar con gente fiel que le respondía porque de él dependía su evolución en la jerarquía partidaria. A medida que se consolidaba una potente burocracia, ésta se apoyaba en Stalin. Con este elemento a favor, maniobró de forma inteligente para desplazar a sus competidores, incluso superando la desventaja de haber sido señalado por Lenin en su testamento, recomendando su destitución¹⁶.

2. STALIN Y EL ESTALINISMO

Si bien la consolidación de Stalin como dictador incuestionable se produjo a partir de 1934, en 1928 y 1929 fue el impulsor de las dos principales decisiones que marcaron el rumbo del régimen: la planificación de la economía, iniciada con el Primer Plan Quinquenal, y la colectivización del agricultura, que significó el reemplazo de las haciendas individuales por granjas colectivas, reprimiendo con tremenda dureza a quienes eran definidos como campesinos ricos (*kulaks*). En cuanto a la planificación estuvo destinada a impulsar el desarrollo privilegiando la industria pesada en perjuicio de la producción de bienes de consumo. En las palabras del mismo Stalin, «había que superar un atraso de cinco siglos en diez años». La idea de que la Unión Soviética era una «fortaleza sitiada», que debe estar preparada para la guerra, atraviesa los años socialistas desde el momento en que la revolución quedó aislada, rodeada de potencias capitalistas¹⁷.

Los resultados de los sucesivos planes quinquenales son objeto de discusión: si pensamos que gracias a ellos la URSS pudo derrotar al ejército de Hitler, la respuesta es que fue un éxito; si pensamos en cambio en los costos sociales nos encontramos con que la industrialización se llevó a cabo sobre las espaldas de trabajadores, que sufrieron hambre y privaciones de todo tipo.

¹⁵ Todavía el mejor análisis de las discusiones de la época respecto de la NEP y sus alternativas es el de ERLICH, Alexander, *The Soviet Industrialization Debate, 1924-1928*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press (London: Oxford University Press), 1960.

¹⁶ La más reciente defensa de Stalin es KOTKIN, Stephen, *Stalin. Paradoxes of Power. 1878-1928*, Vol.1. Nueva York: Penguin Books, 2014. En cuanto a las luchas por el poder luego de la muerte de Lenin, la mejor síntesis es la de LOWE, Norman, *Mastering Twentieth-Century Russian History*. Basingstoke y Londres: Palgrave, 2002.

¹⁷ El proceso desarrollado en esos años es objeto de un profundo análisis en la monumental obra de DAVIES, Richard W. (dir.), *The Industrialisation of Soviet Russia*. 5 vols. Cambridge, Mass., Cambridge University Press, 1980-2004.

En cuanto a las transformaciones en la agricultura, más allá del sufrimiento que experimentaron los campesinos, las granjas colectivas fueron un fracaso que se prolongó a lo largo de todo el período soviético, con un crecimiento (cuando lo había) siempre inferior a las necesidades. Los precios pagados por el Estado impidieron un verdadero desarrollo del campo.

En el terreno político, la dictadura ejercida por Stalin se manifestó con terrible dureza en 1937 cuando se desencadenó el «Gran Terror», una serie de procesos judiciales «armados» que acabaron con la vida de una gran parte de los protagonistas de los acontecimientos de Octubre, que fueron acusados de conspirar contra el Estado soviético. Junto a estos episodios más espectaculares, en los niveles medios y bajos de la sociedad se desencadenó una persecución impulsada por delaciones, sospechas sin fundamento, venganzas personales¹⁸. Los campos de trabajo (*Gulag*) albergaron cientos de miles de personas que, muchas veces sin juicio, constituyeron una mano de obra barata en el proceso de construcción de la Patria Socialista¹⁹.

Desde «asesino paranoico» a «constructor del socialismo» pasando por «traidor a la causa leninista», Stalin ha sido definido de innumerables maneras. Sin duda fue un asesino de masas guardaba un desprecio total por la vida humana. Pero no se trataba de un ejercicio del poder absoluto por mera ambición; Stalin creía que estaba construyendo el socialismo y que la magnitud del peligro que acechaba a la Unión Soviética exigía la adopción de medidas excepcionales²⁰. Por otra parte, Stalin era el heredero de una tradición de violencia que caracterizó desde siglos atrás al gobierno y a la sociedad rusa; sin ir muy lejos, muchas de sus prácticas provenían de los dramáticos años de la Guerra Civil.

El desafío para el régimen se presentó ante el ascenso del nazismo en Alemania: el visceral anticomunismo de las huestes de Hitler enfrentó a Stalin con el enemigo imperialista. Sin embargo, la evolución de la situación internacional, marcada por la política de «apaciguamiento» de los líderes occidentales frente al nazismo, llevó a Stalin a firmar un pacto con el enemigo en 1939, acontecimiento previo al estallido de la Segunda Guerra Mundial.

Cuando Hitler decidió en junio de 1941 violar el acuerdo firmado e invadir la Unión Soviética; Stalin, luego de pasar por unos días de desesperación porque no creía en los informes que le anunciaban el ataque, se puso al frente del país impulsando la resistencia y doblegando al poderoso ejército del III Reich²¹. El costo en términos humanos fue enorme –los cálculos oscilan entre 20 y 25 millones de muertos– pero en cambio en esos momentos Stalin se convirtió en una figura de prestigio mundial y el comunismo se expandió por los países de Europa del este en las alforjas de los soldados rusos pero también favorecidas por la propagandagenerada por el país que derrotó a Hitler. Como consecuencia del poderío alcanzado por la Unión Soviética, el enfrentamiento con Estados Unidos, la principal potencia capitalista, se tornó inevitable y durante más de 40 años se libró la denominada «Guerra Fría», una carrera armamentista que puso al mundo en una situación de tensión como consecuencia de las posibilidades de destrucción masiva que ella generaba²².

¹⁸ La bibliografía sobre el tema del Terror es muy amplia: el texto clásico conservador es CONQUEST, Robert, *The Great Terror*. Nueva York: McMillan, 1968; el revisionismo tiene su principal representante en Getty, John A., *Origins of the Great Purges*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987; una visión novedosa se encuentra en HARRIS, James, *El Gran Miedo. Una nueva interpretación del terror en la Revolución Rusa*. Barcelona, Crítica, 2017.

¹⁹ Sobre el Gulag la obra más seria y ponderada es KYLEVNIUK, Oleg V., *History of the Gulag. From the Collectivization to the Great Terror*. New Haven y Londres, 2004.

²⁰ Las ideas políticas de Stalin son analizadas en VAN REE, Erik, *The Political Thought of Joseph Stalin. A study in twentieth-century revolutionary patriotism*. Londres y Nueva York: Routledge Curzon, 2003.

²¹ El desconcierto de Stalin tras la invasión nazi está descrito en PLESHKOV, Constantine, *La Locura de Stalin. Los diez primeros días de la Segunda Guerra Mundial en el Frente Oriental*. Barcelona: Paidós, 2007. En cuanto a la guerra librada por la URSS hay una obra casi dedicada exclusivamente a los aspectos militares (OVERY, Richard, *Russia's War. A History of the Soviet War effort: 1941-1945*. Nueva York, Penguin Books, 1997) y otra que destaca también lo ocurrido en la sociedad rusa (BROEKMEYER, Marius J., *Stalin, the Russians, and Their War 1941-1945*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1999).

²² La bibliografía sobre la Guerra Fría es amplísima; centrandó el tema en la Unión Soviética el texto más importante es ZUBOV, Vladislav, *Un imperio fallido. La Unión Soviética durante la Guerra Fría*. Barcelona: Crítica, 2008.

Mientras tanto, dentro de la URSS sus ciudadanos esperaban que el enorme esfuerzo realizado en la guerra fuera recompensado por un aflojamiento del régimen, los primeros años de la post-guerra fueron testigos del resurgimiento del *Gulag* y de las persecuciones; hubo que esperar a que Stalin muriera para que pudieran producirse algunos cambios²³.

3. DESPUÉS DE STALIN: REFORMA FALLIDA Y ESTANCAMIENTO

La desaparición del dictador en marzo de 1953 generó un sentimiento de alivio en la población pero también en la dirigencia; prácticamente todos quienes habían rodeado a Stalin y habían obedecido sus órdenes sin cuestionarlas estaban ahora de acuerdo que finalizaba una época. Sin embargo, no existía acuerdo respecto de quién iba a ejercer el mando, por lo que las luchas políticas retornaron hasta que uno de los seguidores más fieles de Stalin, Nikita Krushev, logró afirmarse como nuevo secretario general. Los años de liderazgo de Krushev han sido definidos como «el deshielo»: la represión aflojó de manera ostensible y la URSS experimentó un crecimiento económico que se manifestó al mundo con sus avances en la carrera espacial y el desarrollo armamentista, pero también significó un mejoramiento sensible en el nivel de vida de la población, y en el terreno de la política exterior por el trabajoso intento de poner en marcha la «coexistencia pacífica» con Estados Unidos. Más allá de éxitos y fracasos, Krushev será siempre recordado porque fue el primero en denunciar los crímenes de su antecesor; Stalin fue acusado en una sesión secreta del XX Congreso del Partido Comunista realizado en 1956, ante el estupor de quienes hasta el día anterior lo consideraban el líder indiscutido que guiaba a la URSS en el camino del socialismo²⁴.

Discutido y limitado en su poder, Krushev fue desplazado silenciosamente en 1964: errores de política interior y conflictos como el de los misiles instalados en Cuba contribuyeron a su caída, y en su lugar emergió Leonid Brezhnev como la nueva personalidad dominante. Con él se consolidó la *nomenklatura*, la lista de dirigentes, funcionarios y militares beneficiarios de variados privilegios que los distanciaba del conjunto de la sociedad. Sobrevivientes de las purgas de Stalin, o integrantes de una nueva generación que él había promovido, los nuevos jefes simbolizaron con su inacción el anquilosamiento del régimen, que si bien reprimía mucho menos, no generaba condiciones para el crecimiento ni mucho menos entusiasmo en la sociedad. «Nosotros hacemos como que trabajamos y ellos hacen como que nos pagan» era una difundida frase en una sociedad que no veía un futuro claro. Por otra parte, los cada vez más frecuentes contactos con Occidente les permitían a los que retornaban hablar maravillas de los escaparates de las grandes ciudades, la cáscara luminosa del capitalismo. En política exterior, la intervención en Checoslovaquia en agosto de 1968 mostró que el Partido Comunista de la Unión Soviética no estaba dispuesto a reconocer la independencia de los países que estaban bajo su esfera²⁵.

Progresivamente, sobre todo entre los núcleos urbanos que conformaban la creciente clase media se fue incubando la idea de que los cambios eran inevitables, y éstos debían apuntar, por lo menos, a una ampliación de las libertades y al desarrollo de una economía mixta, que de hecho ya existía bajo la forma de «mafias» que controlaban el mercado negro de productos de primera necesidad y artículos de lujo.

Al ascender a la secretaría general en 1985, luego de la muerte de Brezhnev en 1982 y dos cortos interregnos, Mijail Gorbachov acumuló en su persona todas esas expectativas de cambio; sus palabras, hablando de reforma (*perestroika*) y de transparencia en la información y en las medidas

²³ Las esperanzas frustradas de los ciudadanos rusos tras la victoria militar están bien relatadas y analizadas en ZUBKOVA, E. *Russia after the War. Hopes, Illusions and Disappointments, 1945-1957*. Nueva York y Londres: Sharpe, 1998.

²⁴ El discurso en KHRUSCHEV, Nikita, *Informe Secreto al XX Congreso del PCUS*. Sevilla, Doble J, s/f. Los años de Krushev en sus distintos aspectos son analizados en MCCAULEY, Martin (ed.), *Khrushchev and Khrushchevism*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1987.

²⁵ Una evaluación global del período de Brezhnev se encuentra en THOMPSON, William, *The Soviet Union under Brezhnev*. Londres: Pearson, 2003.

de gobierno (*glasnost*), despertaron una ola de entusiasmo. Sin embargo, no transcurrió mucho tiempo hasta que la gente percibió las limitaciones del nuevo líder²⁶. Si al principio reivindicaba el socialismo de Lenin, más tarde se manifestó partidario del capitalismo. No obstante, su prestigio en Occidente no hizo más que crecer: al renunciar a seguir manteniendo el control militar de los países de Europa Oriental dio fin a la Guerra Fría. A esta decisión contribuyó sin duda el accionar de Ronald Reagan al frente de los Estados Unidos, quién desarrolló una activa gestión destinada a acabar con el «imperio del mal»²⁷.

El desconcierto mostrado por Gorbachov contribuyó a potenciar la reacción de la dirigencia defensora tradicional del régimen y también de quienes desde las diferentes repúblicas de la URSS decidieron impulsar reclamos nacionalistas a la vista del vacío de poder que se producía en el centro.

La disolución de la Unión Soviética tiene un prólogo dramático y un desenlace que terminó en una escaramuza casi cómica. Primero fue la caída en noviembre de 1989 del Muro de Berlín, que dividía a la ciudad desde 1961 en una parte occidental y otra oriental; junto con este episodio se produjo la caída de los gobiernos pro-soviéticos que conformaban el bloque socialista en Europa Oriental. Casi dos años más tarde, en agosto de 1991, un intento golpista por parte de quienes conformaban la *nomenklatura*, temerosos de los cambios que se estaban produciendo, fue respondido en la capital por un movimiento popular, a cuya cabeza se colocó Boris Yeltsin, el líder más popular del país, que terminó obligando a la rendición de los rebeldes sin tirar un solo tiro.

A partir de ese momento la URSS era un cadáver inseparable; finalmente, el 31 de diciembre de 1991 se arrió la bandera soviética y las naciones que la integraban iniciaron su recorrido independiente, comenzando por la Rusia liderada por Yeltsin. La segunda potencia del mundo se hundió sin resistencia alguna²⁸.

Los años noventa fueron de desguace del Estado a partir de la introducción de una política ultraliberal que hundió a la abrumadora mayoría de la población en la miseria y facilitó el encumbramiento de un núcleo de «oligarcas» que compraron las empresas estatales a precios ridículos y forjaron enormes fortunas²⁹. La Rusia de esa década es el ejemplo del mayor derrumbe económico y demográfico experimentado por un país que no sufrió una guerra.

El ascenso de Vladimir Putin, a fines del siglo, apuntalado por el aumento del precio del gas y del petróleo, permitió la recomposición del Estado sobre una base autoritaria y con la conformación de un «capitalismo de amigos»³⁰. Quienes hicieron su fortuna en el pasado inmediato y estén dispuestos a obedecer al Kremlin no tienen problemas; quienes aspiran a disputar el poder político van a seguir perseguidos y su destino es la cárcel o el exilio.

Para consumo interno, Putin es el retorno de la autoridad tras el caos; el remedo de democracia que les ofrece y la exaltación nacionalista de un país que nuevamente cuenta con voz en el escenario internacional y que se muestra dispuesto a actuar para afirmar su posición es suficiente. No hay muchos en Rusia que pidan más.

²⁶ Un lúcido análisis sobre los años de Gorbachov es LEWIN, Moshe, *The Gorbachev Phenomenon. A Historical Interpretation*. Berkeley: Berkeley University Press, 1991; por su parte, Gorbachov defiende su accionar en sus memorias (GORBACHOV, Mijail, *Memoirs*. Nueva York, Doubleday, 1995).

²⁷ Los argumentos vinculados con la estrategia de Estados Unidos destinada a debilitar a la URSS se encuentran en SCHWEIZER, Peter, *Victory. The Reagan Administration's secret strategy that hastened the Collapse of the Soviet Union*. Nueva York: The Atlantic Monthly Press, 1994.

²⁸ Un lúcido resumen sobre las diferentes interpretaciones del colapso de la Unión Soviética se encuentra en STRAYER, Robert, *Why Did the Soviet Union Collapse? Understanding Historical Change*. Nueva York: Sharpe, 1998.

²⁹ La bibliografía sobre el gobierno de Yeltsin es muy abundante; tal vez la mejor síntesis es SHEVTSOVA, Lilia, *Yeltsin's Russia. Myths and Reality*. Washington: Carnegie Institution, 1999. En cuanto a los oligarcas, es notable la biografía de tres de ellos de HOFFMAN, David E., *Los oligarcas. Poder y dinero en la nueva Rusia*. Barcelona, Random House, 2003.

³⁰ Una visión crítica de Putin y su gobierno es la de POLITKOVSKAYA, Anna, *La Rusia de Putin*. Madrid: Debate, 2005. Una visión de conjunto se encuentra en SAKWA, Richard, *Russian Politics and Society*. Nueva York: Routledge, 2008.

Envejecimiento activo y reserva cognitiva: guía para la evaluación y la estimulación

Active ageing and cognitive reserve:
guide for the evaluation and stimulation

Antonio SÁNCHEZ CABACO, Luz M.^a FERNÁNDEZ MATEOS,
Alba VILLASAN RUEDA y Alba CARRASCO CALZADA
Universidad Pontificia de Salamanca

RESUMEN

En la línea de las declaraciones de diferentes organismos internacionales (OMS) e instituciones y estamentos profesionales, se hace necesario avanzar en la concreción de estrategias para promocionar el envejecimiento activo o saludable. Uno de los parámetros que aparece como más relevante en la literatura es el de reserva cognitiva, objeto central de este trabajo. Se propone una guía fundamentada para la evaluación así como unas líneas generales de programas que estimulen esta variable amortiguadora del declive o del deterioro en población mayor.

PALABRAS CLAVE: envejecimiento; deterioro cognitivo; estilo de vida; reserva cognitiva.

ABSTRACT

Online statements of different international agencies (WHO) and institutions and professional bodies, it is necessary to move forward in the realization of strategies to promote active and healthy aging. One of the parameters listed as most relevant in the literature is the cognitive reserve, central object of this work. Based guidance for the evaluation, as well as some general lines of programs that encourage this decline or deterioration of aging buffer variable is proposed.

KEY WORDS: aging; cognitive impairment; lifestyle; cognitive reserve.

Recibido: 19/06/2017

Revisado: 15/09/2017

Aceptado: 30/09/2017

0. INTRODUCCIÓN

Los cambios demográficos acaecidos en las últimas décadas suponen un reto para todas las sociedades desarrolladas y particularmente en algunos entornos como es el medio rural. Desde el ámbito psicológico hay un compromiso con la investigación y el desarrollo de estrategias de promoción del envejecimiento activo y saludable, que posibilite el mantenimiento del estado de bienestar en coyunturas económicas no favorables o con recursos limitados. Partiendo de una perspectiva psicogerontológica, (campo aplicado que contribuye desde los principios psíquicos de la vejez, al bienestar y calidad de vida integrando factores biológicos y sociales) estas estrategias favorecen una adaptación satisfactoria del adulto mayor y de la aceptación de los cambios propios del envejecimiento¹.

¹ AFONSO, Rosa Marina Lopes Brás Martins. *Reminiscência como técnica de intervenção psicológica em pessoas idosas*. Santa Maria da Feira: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2011.

Por ello, en primer lugar, se precisa una necesaria diferenciación y conceptualización de los cambios que están ligados a esta etapa de la vida (vejez), los cuales no son ni lineales ni uniformes, y solo se asocian vagamente con la edad de la persona en años, debiéndose tomar en consideración la gran variabilidad existente. Esta es la etapa del ciclo vital donde la heterogeneidad es más acusada en personas de la misma edad cronológica².

Tomando en consideración las cifras de la OMS (Organización Mundial de la Salud), entre 2000 y 2050 la proporción de los habitantes del planeta mayores de 60 años se duplicará, pasando del 11% a un 22%. Este grupo de edad pasará de 605 millones a 2000 millones en el transcurso de medio siglo, razón que justifica la importancia de la realización de estudios e intervenciones en torno a este sector de la población³.

Existen algunas controversias en la diferenciación conceptos entre envejecimiento normal, exitoso y patológico (Figura 1) ya que durante muchos años se ha relacionado esta etapa de la vida en su mayoría con «déficits» de salud, pasando por alto que el envejecimiento saludable va a la par del mismo, por ello se precisa necesaria una clarificación terminológica, ya que los cambios que constituyen e influyen en el envejecimiento son complejos⁴.

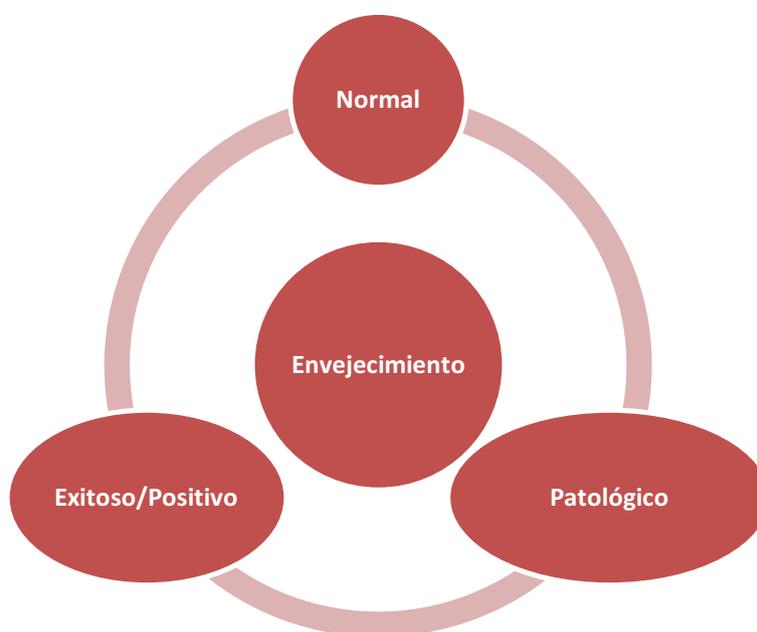


Figura 1. Tipos de envejecimiento.

El término *envejecimiento normal* a menudo se utiliza para hacer referencia a un estado positivo, libre de enfermedades (McLaughlin, Jett, & Connell, 2012), que distingue entre individuos saludables y no saludables; el mismo es intrínseco al organismo y se caracteriza por un deterioro en los procesos como consecuencia de la edad. Por su parte la OMS considera el *envejecimiento exitoso/positivo* en un sentido amplio, basado en el curso de la vida y en perspectivas funcionales, entendiendo el mismo como el proceso de fomento y mantenimiento de la capacidad funcional que permite el bienestar en la vejez⁵. La capacidad funcional engloba: la capacidad intrínseca de

² FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, Rocío, *et alii*. «The concept of “ageing well” in ten Latin American and European countries». *Ageing & Society*, 2010, 30/1, p. 41-56.

³ Organización Mundial de la Salud. *Estadísticas sanitarias mundiales 2005*. Ginebra: World Health Organization, 2015.

⁴ STEVES, Claire Joanne; SPECTOR, Timothy D.; JACKSON, Stephen HD. «Ageing, genes, environment and epigenetics: what twin studies tell us now, and in the future». *Age and Ageing*, 2012, 41/5, p. 581-586.

⁵ Organización Mundial de la Salud, *op. cit.*

la persona, las características del entorno que afectan a esa capacidad y las interacciones entre la persona y las demandas situacionales del contexto del interacción.

En esta línea es relevante la relación del envejecimiento positivo con el bienestar, aunque este último se considera en sentido más amplio y abarca cuestiones como la felicidad, la satisfacción vital y la plena realización. A medida que las personas envejecen, sufren una acumulación gradual de daños moleculares y celulares que ocasionan una disminución general de las reservas fisiológicas. Estos amplios cambios fisiológicos y homeostáticos son, en gran medida inevitables, a pesar de que su grado varía considerablemente entre individuos de la misma edad cronológica. Además de estos cambios fundamentales, la exposición a una serie de influencias positivas y negativas del entorno en el curso de la vida puede influir en el desarrollo de otras características de salud. Esta combinación final entre la persona y su entorno, y la interacción entre ellos, es lo que se conoce como la capacidad funcional del individuo y en la que juega un papel relevante la denominada «reserva cognitiva».

En todo momento, puede que una persona tenga reservas de capacidad funcional que no aprovecha, que contribuyen a la resiliencia de la persona mayor, entendiéndola como la capacidad de mantener o mejorar el nivel de capacidad funcional frente a la adversidad, a través de la resistencia, la recuperación o la adaptación⁶. Gran parte de la variabilidad que observamos tanto en la longevidad como en la capacidad intrínseca en la vejez se puede explicar por nuestra interacción con los entornos en los que hemos vivido⁷.

El campo del envejecimiento exitoso o positivo no ha sido tomado en consideración hasta hace relativamente poco, ya que supone el fin de estereotipos arraigados socialmente. Esta conceptualización plantea que el sujeto con capacidad proactiva puede desencadenar el desarrollo de procesos en esta etapa (vejez) mediante el uso de diferentes estrategias de adaptación frente a los nuevos cambios que se le presentan⁸ y tiene entre sus antecedentes más relevantes el conocido en la literatura científica como *estudio de las monjas*.

1. DE LA NORMALIDAD A LA PATOLOGÍA: ENTRE EL DCL Y LA DEMENCIA

Desafortunadamente no todas las situaciones del desarrollo de la persona en la última etapa del ciclo vital presentan las posibilidades que hemos señalado en el apartado anterior. Frente a un envejecimiento óptimo o saludable tenemos múltiples formas de envejecimiento patológico que se atribuye a causas originadas por enfermedades, factores ambientales, hábitos tóxicos, presencia de tumores, traumatismos físicos, estrés cotidiano y reacciones secundarias a fármacos. A nivel biológico hay descompensación en las enfermedades ocurriendo hospitalizaciones frecuentes y pérdidas asociadas a estos procesos de institucionalización. En el plan psicológico se manifiesta la pérdida progresiva e irreversible de los procesos psíquicos, mal afrontamiento del estrés, pesimismo, autovaloración negativa... En el nivel social, hay pérdida total de roles, ausencia de apoyo social, dependencia, soledad, conflictos generacionales, inactividad...⁹.

Uno de los ámbitos en los que la investigación ha centrado sus esfuerzos ha sido en relación con las manifestaciones clínicas a nivel cognitivo. Hablar de problemas de memoria y envejecimiento nos inevitablemente a afrontar la Enfermedad de Alzheimer (EA) y otras patologías vinculadas al envejecimiento no saludable. Epidemiológicamente son más frecuentes en la actualidad,

⁶ SIERRA, María Teresa Crespo. «Resiliencia, bienestar y aprendizaje a lo largo de la vida». *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INEAD de Psicología*, 2016, 1/2, p. 161-170.

⁷ BROOKS-WILSON, Angela R. «Genetics of healthy aging and longevity». *Human genetics*, 2013, 132/12, p. 1323-1338.

⁸ TERRERO, Flor B. Fortuna. *Reminiscencia en adultos mayores no institucionalizados de república dominicana: seguimiento de una intervención*. 2016. Tesis Doctoral. Universitat de València.

⁹ FERNÁNDEZ BRAÑAS, Sonia, *et alii*. «Factores psicosociales presentes en la tercera edad». *Revista cubana de higiene y epidemiología*, 2001, 39/2, p. 77-81.

sobre todo en las personas entre 60 y 85 años de edad, en la medida en que la longevidad de la población ha superado los estándares de décadas pasadas¹⁰.

Prácticamente todos los procesos psicológicos básicos resultan afectados, pero los más graves e insidiosos son los problemas de memoria. Ésta es una de las funciones centrales de la actividad intelectual, base de nuestro conocimiento, y es el primer sistema de procesamiento cognitivo y conceptual que se destruye, y con un resultado devastador¹¹. Por estas razones, el estudio de los aspectos más generales relacionados con la memoria es indispensable para la comprensión y manejo de manera adecuada de estos trastornos, ligados con afecciones propias del adulto mayor.

Una patología cuya mayor prevalencia se sitúa en este sector de la población es la Enfermedad Alzheimer (EA), la cual precisa de asistencia que puede provocar estados de carga emocional, física y psicológica en los cuidadores¹². Pese a que su prevalencia es elevada y los estudios que giran en torno a ella cada vez son más, es una «gran desconocida» y los tratamientos en uso la ralentizan, pero no consiguen destruirla por completo, llevando al sujeto que la padece a un estado de dependencia total en sus últimos estadios. Así podemos señalar que el Alzheimer es la causa más común de demencia en las personas mayores, entendiendo por demencia la pérdida del funcionamiento cognitivo a tal grado que interfiere con la vida y las actividades diarias de una persona¹³. La definición de las entidades internacionales la operativizan: *como una enfermedad irreversible y progresiva del cerebro que lentamente destruye la memoria y las aptitudes del pensamiento, y con el tiempo, hasta la capacidad de llevar a cabo las tareas más simples* (Alzheimer's, 2015). En la mayoría de las personas afectadas con esta enfermedad, los síntomas aparecen por primera vez después de los 60 años de edad y su desarrollo es más insidioso cuanto más precoz es su aparición.

Esta enfermedad neurodegenerativa produce un deterioro progresivo para el que no existe una certeza diagnóstica, ni un acuerdo sobre los riesgos de factores genéticos y ambientales asociados. El curso de la enfermedad ocasiona cambios estructurales y alteraciones en los neurotransmisores y sistemas de neurotransmisores. Además, los cambios neuropatológicos y alteraciones histológicas incluyen cantidades anormales de placas neuríticas y nudos u ovillos neurofibrilares, durante un período de supervivencia que tiende a oscilar entre 3 y 10 años. Estas anormalidades se observan principalmente en la corteza cerebral temporal y en el hipocampo, una estructura localizada en el lóbulo temporal que tiene importantes aportaciones para la memoria a corto plazo y el sistema límbico; que en suma contribuyen a un deterioro progresivo y multifocal. Estos cambios, que afectan la integridad funcional de los lóbulos temporales, producen la pérdida del contenido episódico y semántico y déficit en la recuperación del recuerdo, la afectación de los procesos de comunicación y la creciente incapacidad para la propia percepción que el paciente tiene de sí mismo. El patrón de evolución típico de esta enfermedad, se marca con la presencia de amnesia anterograde (incapacidad para la codificación de información en la memoria a largo plazo), dificultades para la realización de actividades complejas de la vida diaria y déficit en la memoria episódica (explícita fundamentalmente), siendo su curso gradual y con un deterioro cognoscitivo continuo¹⁴.

En relación a los síntomas cuantitativos hay que señalar como más relevantes: deterioro cognitivo (problemas en la memoria semántica y déficit en la memoria episódica y su pérdida progresiva), trastornos del habla y la comunicación (pérdida de vocabulario, olvido de palabras, anomia,

¹⁰ BARAHONA ESTEBAN, María Nieves; VILLASÁN RUEDA, Alba; CABACO, Antonio. «Controversias y utilidad clínica del deterioro cognitivo leve (DCL)». *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2014, 1/2, p. 47-53.

¹¹ CASANOVA-SOTOLONGO, P.; CASANOVA-CARRILLO, P.; CASANOVA-CARRILLO, C. «La memoria. Introducción al estudio de los trastornos cognitivos en el envejecimiento normal y patológico». *Rev Neurol*, 2004, 38/5, p. 469-472.

¹² TURRÓ-GARRIGA, O., *et alii*. «Distribución factorial de la carga en cuidadores de pacientes con enfermedad de Alzheimer». *Rev Neurol*, 2008, 46/10, p. 582-588.

¹³ SACUIU, Simona, *et alii*. «Chronic depressive symptomatology in mild cognitive impairment is associated with frontal atrophy rate which hastens conversion to Alzheimer dementia». *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 2016, 24/2, p. 126-135.

¹⁴ SALAZAR-VILLANEVA, Mónica. «Identidad personal y memoria en adultos mayores sin demencia y con enfermedad de Alzheimer». *Actualidades en Psicología*, 2007, 21/108, p. 1-37.

sustitución de una palabra por otra, descripción de objetos, concretizaciones, pérdida de la fluidez verbal), dificultad para el pensamiento abstracto y el juicio, apraxias, afasias, agnosias, pérdida de orientación en espacio (tiempo y persona), y problemas ejecutivos y de atención. Además, suelen estar asociados con mayor o menor relieve trastornos en la afectividad, reacciones catastróficas, cambios de personalidad, oscilaciones en el estado de ánimo, alteraciones conductuales, pérdida de la coordinación motora, movimientos involuntarios bruscos, bajo nivel de energía, movimientos repetitivos, pérdida del equilibrio, dificultad para aprender nuevas habilidades (aún y cuando pueden aprender nuevas tareas), pérdida del autocontrol, pérdida de la autonomía, cambios en su sexualidad, trastornos del sueño, alucinaciones, pérdida del control de esfínteres, deterioro físico y discapacidad funcional general¹⁵.

Esta progresiva incapacidad de efectuar actividades cotidianas, se acompaña de sentimientos de indefensión, irritabilidad, apatía, ansiedad y depresión que compromete la calidad de vida del sujeto que la padece acarreado dificultades también para la persona encargada de su cuidado; y otros síntomas neuropsiquiátricos como delirios, agitación, euforia y desinhibición¹⁶. Sin embargo, algunos autores puntualizan que sus habilidades sociales permanecen casi intactas; recuerdan por más tiempo la carga afectiva de un suceso aun cuando no recuerden el suceso mismo, y algunas personas conservan hasta muy avanzada su enfermedad cierto reconocimiento de sí mismos, teniendo períodos que suelen denominarse «de lucidez».

De especial interés es señalar los estudios¹⁷ que informan del hecho de que los enfermos de Alzheimer conservan recuerdos precisos de los sucesos más significativos de su vida, aún avanzada la evolución de su enfermedad, teniendo la tendencia a revivirlos cuando los comparten con las personas de su alrededor. De ello deriva la importancia de intervenciones de tipo grupal en el ámbito de las terapias no farmacológicas. Y a pesar del declive cognitivo que se produce con la edad, numerosos estudios han demostrado la eficacia que tienen los programas de entrenamiento de la memoria para mejorar diversas áreas neurocognitivas en las personas mayores, los cuales han demostrado que el entrenamiento de la memoria mejora la percepción subjetiva que tienen las personas mayores del funcionamiento de la memoria, y ello es independiente de la metodología de entrenamiento utilizada¹⁸.

Dado que el aumento en la esperanza de vida conlleva un riesgo asociado de mayor prevalencia en la aparición de situaciones de envejecimiento patológico (DCL o demencia), además de los programas de intervención señalados como una vía paliativa (terapias farmacológicas y no farmacológicas) es necesario potenciar y realizar una promoción de aquellas variables identificadas como protectoras del envejecimiento patológico y generadoras de reserva amortiguadora del declive y el deterioro. Por esta razón es necesario evaluar el constructo y operativizar la forma de abordar su medición, argumentación y desarrollo que exponemos en el siguiente apartado.

2. RESERVA COGNITIVA: EVALUACIÓN DEL CONSTRUCTO

Por reserva cognitiva se entiende en la literatura científica como la capacidad del cerebro para afrontar y/o tolerar cambios cerebrales asociados a un envejecimiento normal o debidos a un proceso neuropatológico, que disminuye o demora la sintomatología o manifestaciones clínicas. Esta línea de investigación, como se ha señalado, deriva del trabajo del Dr. David Snowdon, en el

¹⁵ SÁNCHEZ, D., *et alii*. «Tratamiento de la enfermedad de Alzheimer». *Medicine-Programa de Formación Médica Continuada Acreditado*, 2015, 11/72, p. 4316-4322.

¹⁶ American Psychiatric Association, *et alii*. *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5®*. American Psychiatric Pub, 2014.

¹⁷ SELMES, Jacques; SELMES, Micheline Antoine; SÁNCHEZ, Alberto Portera. *Vivir con-la enfermedad de Alzheimer: guía práctica para los familiares-cercanos a una persona afectada por la enfermedad de Alzheimer*. Madrid: Meditor, 1990.

¹⁸ GARCÍA-SEVILLA, Julia, *et alii*. «Estudio comparativo de dos programas de entrenamiento de la memoria en personas mayores con quejas subjetivas de memoria: un análisis preliminar». *Anales de Psicología*, 2014, 30/1, p. 337-345.

conocido *Estudio de las monjas*. Aunque existen dos modelos teóricos del estudio de la reserva (el pasivo o reserva cerebral el activo o reserva cognitiva), en el presente trabajo solo nos ceñiremos al abordaje del segundo. Por tanto, vamos a abordar estas capacidades individuales para utilizar los procesos cognitivos o las redes neurales preexistentes para compensar los déficits de capacidad intrínseca que se derivan del proceso de envejecimiento.

Se propone un protocolo de evaluación del constructo de reserva cognitiva, el cual estaría estructurado en cuatro apartados. En primer lugar, es relevante conocer el desarrollo biográfico del sujeto, y específicamente dimensiones que se ha comprobado juegan un papel modulador de la RCog por lo que debería analizarse la siguiente información; inicialmente se recogerán datos personales (nombre y apellidos, fecha de nacimiento y edad, género, estado civil y convivencia), posteriormente datos sobre la salud (patologías, medicación, riesgo cardiovascular, antecedentes familiares de demencia), sobre la educación y ocupación laboral (nivel de estudios propio y de los padres, cursos de formación, profesión, idiomas, nivel de renta), sobre la realización de actividades cognitivamente estimulantes y ocio (hábito de lectura, formación musical, gusto por mantenerse informado, asistencia a eventos culturales, juegos intelectuales, aficiones y otras actividades), sobre las relaciones interpersonales (amistad, calidad de las relaciones, compromiso social, pertenencia a asociaciones) y finalmente sobre la actividad física, estilo de vida y creencias (deportes, nutrición, entorno, creencias y prácticas religiosas).

En segundo lugar, la medida de la variable RCog se debería hacer con alguno de los instrumentos específicos siguientes: a) Lifetime of Experiences Questionnaire (LEQ)¹⁹, b) Cuestionario de Reserva Cognitiva (CRC)²⁰, c) Escala de Reserva Cognitiva (ERC)²¹, d) Cognitive Activities Scale²².

Las principales diferencias que existen entre estos instrumentos son las siguientes: el LEQ está compuesto por 30 ítems, entre los que se incluyen variables intelectuales y no intelectuales y su tiempo de aplicación es de 30 minutos aproximadamente. El CRC se compone de 8 ítems y el tiempo de administración es de 2 minutos aproximadamente. La ERC está compuesta por 25 ítems distribuidos en cuatro dimensiones. Tanto la ERC como la Cognitive Activities Scale miden la frecuencia con la que se ha desempeñado ciertas actividades cognitivas a lo largo de la vida.

En tercer lugar, las variables inteligencia, cognición y educación han evidenciado un peso importante en la explicación del constructo por lo que sugerimos se debería incluir en el protocolo una de las siguientes pruebas por categorías:

a) *Cociente intelectual*: Escala de Inteligencia para Adultos (WAIS)²³;

b) *Cociente Intelectual Premórbido*: Subtest de Vocabulario WAIS²⁴, Mini-Examen Cognoscitivo (MEC o MMSE, en inglés)²⁵;

¹⁹ VALENZUELA, Michael; SACHDEV, Perminder. «Assessment of complex mental activity across the lifespan: development of the Lifetime of Experiences Questionnaire (LEQ)». *Psychological Medicine*, 2007, 37, p. 1015-1025.

²⁰ RAMI, Lorena; VALLS PEDRET, Cinta; BARTRES FAZ, David; CAPRILE, Claudia; SOLÉ PADULLÉS, Cristina; CASTELLVÍ, Magdalena; OLIVES, Jaume; BOSCH, Beatriz; MOLINUEVO, José. «Cuestionario de reserva cognitiva. Valores obtenidos en población anciana sana y con enfermedad de Alzheimer». *Revista de Neurología*, 2011, 52/4, p. 195-201.

²¹ LEÓN, Irene; GARCÍA-GARCÍA, Juan; ROLDÁN-TAPIA, Lola. «Estimating cognitive reserve in healthy adults using the Cognitive Reserve Scale». *PLOS ONE*, 2014, 9. Disponible en: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0102632>. Consultado el 10/11/2016.

²² WILSON, Robert; BARNES, Lisa; BENNETT, David. «Assessment of Lifetime Participation in Cognitively Stimulating Activities». *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 2003, 25, p. 634-643.

²³ WECHSLER, David. Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-III (WAIS-III). Madrid: TEA, 1999.

²⁴ WECHSLER, David. *WAIS-R: Wechsler adult intelligence scale-revised*. Oxford: Psychological Corporation, 1988.

²⁵ LOBO, A; SAZ, P; MARCOS, G. *Adaptación del Examen Cognoscitivo Mini-Mental*. Madrid: TEA, 2002.

c) *Vocabulario*: Subtest de Vocabulario WAIS, Prueba de Vocabulario de Imágenes Peabody²⁶, Batería ECCO_Senior²⁷ (comprensión gramatical), Boston Naming Test (BNT)²⁸;

d) *Hábito de lectura*: Escala de Federación de Gremios y Editores de España, Ejemplo 1²⁹: *Frecuencia de lectura*: Lector frecuente (lee todos o casi todos los días, o 1-2 veces por semana) / Lector ocasional (lee alguna vez al menos o alguna vez al trimestre) / No lector (no lee nunca o casi nunca) e *Historia de lectura*: No historia de lectura / Inferior a 5 años / Igual o superior a 5 años / No consta, Ejemplo 2³⁰: *Lectura actual* (Ns/Nc; No-Baja-Moderada, Alta);

e) *Rendimiento cognitivo/Funciones cognitivas*: Mini-Examen Cognoscitivo (MEC) (evalúa funciones cognitivas y deterioro cognitivo), Test Neuropsi³¹ (evalúa múltiples dominios cognitivos), Rivermead Behavioural Memory Test (RBMT)³² (evalúa memoria), Test de Alteración de la Memoria (T@M)³³ (diferencia subtipos de memoria), Test de Aprendizaje Verbal España-Complutense (TAVEC)³⁴ (evalúa memoria verbal), Test de la Figura Compleja de Rey³⁵ (evalúa memoria no verbal), Test de Corsi³⁶ orden inverso (evalúa memoria de trabajo), Pattern Recognition Memory (PRM)³⁷ (evalúa memoria visual), Stroop o Test de Colores y Palabras³⁸ (evalúa atención y función ejecutiva), Addensbrock Cognitive Examination (ACE-R)³⁹ (evalúa rendimiento cognitivo);

f) *Educación / Nivel educativo*: Ejemplo 1⁴⁰: Codificada usando valores ordinales: 1=no educación formal, 2=primaria, 3=secundaria, 4= universitaria, Ejemplo 2⁴¹: Codificada usando valores ordinales: 0= no educación formal, 1= educación primaria, 2= educación secundaria y 3=

²⁶ DUNN, L; DUNN, L. *Peabody picture vocabulary test-revised*. Circle Pines: American Guidance Service, 1981.

²⁷ LÓPEZ-HIGES, Ramón; RUBIO, Susana; MARTÍN, María Teresa; DEL RÍO, David; MEJUTO, G. «Evaluación de la comprensión gramatical en el envejecimiento normal y patológico: un resumen de los resultados obtenidos con las baterías ECCOO y ECCO_Senior». *International Journal of Psychological Research*, 2012, 5, p. 96-108.

²⁸ FERNÁNDEZ, Miguel; RUIZ, José María; LÓPEZ, José; LLANERO, Marcos; MONTENEGRO, Mercedes; MONTEJO, Pedro. «Nueva versión reducida del test de denominación de Boston para mayores de 65 años: aproximación desde la teoría de respuesta al ítem». *Revista Neurología*, 2012, 55, p. 399-407.

²⁹ SÁNCHEZ CABACO, Antonio. *Modelo de evaluación de la Reserva Cognitiva*. México: Cetys, 2017.

³⁰ SÁNCHEZ, Juan Luis; TORRELLAS, Clara; MARTÍN, Javier; BARRERA, Inmaculada. «Study of sociodemographic variables linked to lifestyle and the possible influence on cognitive reserve». *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 2011, 33/8, p. 874-891.

³¹ OSTROSKY SOLÍS, Feggy; ARDILA, Alfredo; ROSSELLI, Mónica; LÓPEZ ARANGO, Gabriela; URIEL MENDOZA, Víctor. «Neuropsychological test performance in illiterate subjects». *Archives of Clinical Neuropsychology*, 1998, 13/7, p. 645-660.

³² WILSON, Bárbara; COCKBURN, Janet; BADDELEY, Alan. *The Rivermead Behavioral Memory Test*. Bury St. Edmunds, UK: Thames Valley Test, 1985.

³³ RAMI, Lorena; MOLINUEVO, José Luis; SÁNCHEZ-VALLE, Raquel; BOSCH, Beatriz; VILLAR, Amparo. «Screening for amnesic mild cognitive impairment and early Alzheimer's disease with M@t (Memory Alteration Test) in the primary care population». *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 2007, 22, p. 294-304.

³⁴ BENEDET, María Jesús; ALEJANDRE, María Ángeles. *Test de aprendizaje verbal España-Complutense (TAVEC)*. Madrid: Tea, 1998.

³⁵ REY, André. *Test de copia de una figura compleja*. Madrid: TEA, 2009.

³⁶ TAMAYO, F; CASALS-COLL, M; SÁNCHEZ-BENAVIDES, G; QUINTANA, M; MANERO, R.M.; ROGNONI, T; PEÑA-CASANOVA, J. «Estudios normativos españoles en población adulta joven (Proyecto NEURONORMA Jóvenes): Normas para las pruebas span verbal, span visuo-espacial, Letter-Number Sequencing, Trail Making Test y Symbol Digit Modalities Test». *Neurología*, 2012, 27, p. 319-329.

³⁷ University of Cambridge. «Pattern Recognition Memory (PRM)». En *Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery (CANTAB)*. Disponible en: <http://www.cambridgecognition.com/cantab/cognitive-tests/memory/pattern-recognition-memory-prm/> Consultado el 15/11/2016.

³⁸ GOLDEN, Charles. *Stroop: Test de colores y palabras*. Madrid: TEA, 2010.

³⁹ MATHURANATH, Pavagada; NÉSTOR, Peter; BERRIOS, Germán; RAKOWICZ, Wojtek; HODGES, John. «A brief cognitive test battery to differentiate Alzheimer's disease and frontotemporal dementia». *Neurology*, 2000, 55/1, p. 1613-1620.

⁴⁰ MELÉNDEZ, Juan Carlos; MAYORDOMO, Teresa; SALES, Alicia. «Comparación entre ancianos sanos con alta y baja reserva cognitiva y ancianos con deterioro cognitivo». *Universitas Psychologica*, 2013, 12/1, p. 73-80.

⁴¹ BOSCH, Beatriz. *Influencia de la reserva cognitiva en la estructura y funcionalidad cerebral en el envejecimiento sano y patológico*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2010.

educación superior o universidad, Ejemplo 3⁴²: Codifica usando dos niveles: Bajo nivel educativo (estudios primarios y grado escolar) y Alto nivel educativo (estudios medios y superiores), Ejemplo 4⁴³: Estudios del paciente (estudios no superiores; estudios superiores), Ejemplo 5⁴⁴: Nivel de estudios (sabe leer, sin estudios primarios / estudios primarios incompletos / estudios primarios completos / estudios secundarios / estudios superiores), Ejemplo 6⁴⁵: Codificada usando valores ordinales; Escolaridad: 0= Sin estudios, 1=Lee y escribe de manera autodidacta, 2= Básica < 6 años, 3=Primaria ≥ 6 años, 4= Secundaria ≥ 9 años, 5=Superior: diplomatura-licenciatura;

g) *Ocupación / Nivel ocupacional*: Ejemplo 1⁴⁶: Codificada usando valores ordinales: 1=Manual No Cualificado, 2=Manual Cualificado, 3=No Manual Cualificado o Técnico, 4=Profesional (Título Universitario), 5= Manager o Director, Ejemplo 2⁴⁷: 0=No Cualificado, 1= Cualificado No Manual o Técnico, 3=Profesional (grado universitario) y 4=Manager o Director (grado universitario), Ejemplo 3⁴⁸: Codifica usando dos niveles: Baja ocupación (obrero manual, empleado no cualificado, autoempleado) y Alta ocupación (estudiante, empleado cualificado, directivo), Ejemplo 4⁴⁹: Ocupación del paciente (No Cualificado-Cualificado; Altamente Cualificado), Ejemplo 5⁵⁰: Ocupación: «Cuello blanco» (trabajos cualificados de índole intelectual) / «Cuello azul» (trabajos manuales no cualificados) / Trabajos del hogar / Agricultura, Ejemplo 6⁵¹: Ocupación laboral: 0=No cualificado, 1=Cualificado, 2=Manual, 3=Cualificado no manual, 4=Profesional, 5=Directivo;

h) *Actividades de ocio cognitivamente estimulantes*: Medida a través de respuesta dicotómica (Sí-No). Por ejemplo: tocar un instrumento, hacer manualidades, leer, escribir, jugar a las cartas, hacer puzle etc.;

i) *Bilingüismo*: Medido a través de la categoría «Idiomas».

En cuarto y último lugar se proponen todas las actividades referidas al ámbito de la actividad física y estilo de vida que también han evidenciado su influencia en la conformación de la Rcoq:

a) *Actividad física*: Tanto la actividad diaria como la realización de deportes, aunque se necesitan más estudios para concretar qué tipo de actividades y durabilidad es necesaria para que la actividad física minimice el DC y su manifestación en la edad avanzada. Sin embargo existen herramientas que pueden arrojar información interesante al respecto, como por ejemplo el Cuestionario Internacional de Actividad Física⁵² (IPAQ, por sus siglas en inglés); se trata de un instru-

⁴² SANTAMARÍA, Pilar; CORRAL, Montserrat. «Influencia de la reserva cognitiva en el rendimiento neuropsicológico de los pacientes con epilepsia». *Medicina Clínica*, 2009, 132/12, p. 459-462.

⁴³ SÁNCHEZ, Juan Luis; TORRELLAS, Clara; MARTÍN, Javier; BARRERA, Inmaculada. «Study of sociodemographic variables linked to lifestyle and the possible influence on cognitive reserve». *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 2011, 33/8, p. 874-891.

⁴⁴ SÁNCHEZ CABACO, Antonio. *Modelo de evaluación de la Reserva Cognitiva*. México: Cety, 2017.

⁴⁵ RAMI, Lorena; VALLS PEDRET, Cinta; BARTRÉS FAZ, David; CAPRILE, Claudia; SOLÉ PADULLÉS, Cristina; CASTELLVÍ, Magdalena; OLIVES, Jaume; BOSCH, Beatriz; MOLINUEVO, José. «Cuestionario de reserva cognitiva. Valores obtenidos en población anciana sana y con enfermedad de Alzheimer». *Revista de Neurología*, 2011, 52/4, p. 195-201.

⁴⁶ MELÉNDEZ, Juan Carlos; MAYORDOMO, Teresa; SALES, Alicia. «Comparación entre ancianos sanos con alta y baja reserva cognitiva y ancianos con deterioro cognitivo». *Universitas Psychologica*, 2013, 12/1, p. 73-80.

⁴⁷ BOSCH, Beatriz. *Influencia de la reserva cognitiva en la estructura y funcionalidad cerebral en el envejecimiento sano y patológico*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2010.

⁴⁸ SANTAMARÍA, Pilar; CORRAL, Montserrat. «Influencia de la reserva cognitiva en el rendimiento neuropsicológico de los pacientes con epilepsia». *Medicina Clínica*, 2009, 132/12, p. 459-462.

⁴⁹ SÁNCHEZ, Juan Luis; TORRELLAS, Clara; MARTÍN, Javier; BARRERA, Inmaculada. «Study of sociodemographic variables linked to lifestyle and the possible influence on cognitive reserve». *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 2011, 33/8, p. 874-891.

⁵⁰ SÁNCHEZ CABACO, Antonio. *Modelo de evaluación de la Reserva Cognitiva*. México: Cety, 2017.

⁵¹ RAMI, Lorena; VALLS PEDRET, Cinta; BARTRÉS FAZ, David; CAPRILE, Claudia; SOLÉ PADULLÉS, Cristina; CASTELLVÍ, Magdalena; OLIVES, Jaume; BOSCH, Beatriz; MOLINUEVO, José. «Cuestionario de reserva cognitiva. Valores obtenidos en población anciana sana y con enfermedad de Alzheimer». *Revista de Neurología*, 2011, 52/4, p. 195-201.

⁵² Cuestionario Internacional de Actividad Física (International Physical Activity Questionnaire, IPAQ). Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&cpid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFFbnxldmFsd>

mento que ha demostrado ser válido y fiable para la evaluación de la actividad física de adultos entre 15 y 69 años. Aunque este cuestionario se puede encontrar en dos versiones, una larga y otra corta, en este caso parece más oportuno utilizar la versión breve, la cual se estructura en 7 ítems que recogen información acerca de actividades (intensas, moderadas, caminar, estar sentado) que la persona ha hecho en los últimos 7 días;

b) Estilo de vida: Socialmente comprometido y en entornos que favorezcan el desarrollo y mantenimiento de habilidades cognitivas. De los diferentes instrumentos que existen en esta área, aunque no específicamente ligados al constructo de la reserva cognitiva se debería utilizar también alguno para completar la radiografía psicosocial del adulto mayor. Los cambios cerebrales en relación al envejecimiento, determinan variaciones importantes en algunas de las funciones intelectuales en el momento de enfrentar diferentes condiciones de salud que afectan a los ancianos, aunque no todos los cambios referidos pueden ser considerados como patológicos

Expuestos los cuatro grandes conjuntos de variables intervinientes en esta propuesta de protocolo de evaluación del constructo reserva cognitiva, vamos a señalar cuales deberían ser las tres líneas generales de intervención para la estimulación de las funciones cognitivas y ejecutivas que fomenten un envejecimiento saludable.

3. CONCLUSIONES: TRANSFIRIENDO EL CONOCIMIENTO A LA PRÁCTICA SOCIAL⁵³

Conocer una realidad, desde un plano ontológico, es necesariamente el principio del camino para avanzar en el discurso científico. Sin embargo, en el campo del envejecimiento parece que existe una disociación entre el conocimiento científico y las prácticas derivadas en las políticas sociales que se implementan. Dado que hay evidencias del papel protector que tienen algunas variables (alimentación, ejercicio físico, hábitos lectores, espiritualidad, etc.) en el proceso compensador de los déficits en la última etapa del ciclo vital, es necesario operacionalizar las intervenciones siguiendo los resultados de las investigaciones empíricas que objetivan su importancia en el proceso.

En primer lugar deberían potenciarse todos los *programas educativos* (formales y no formales) que contribuyan a la mejora de los niveles formativos de la población (práctica de la lectura y la escritura, enriquecimiento cultural, aumento de vocabulario, etc.). Dado que es una de las variables más estudiadas y se ha podido comprobar cómo bajo nivel educativo es uno de los factores de riesgo más relevantes para desarrollar un deterioro cognitivo, parece imprescindible ponerlo en el centro de la diana de las políticas sociales de amplio espectro. Desde hace más de un cuarto de siglo los programas universitarios de mayores tienen un papel protagonista en esta dirección y deberían potenciarse todas sus actividades como generadoras de salud. Además, ampliando su espectro a las zonas rurales, como se ha venido haciendo en los últimos años.

En segundo lugar, y no independientes de las acciones anteriores, se deberían generar *estilos de vida potenciadores* de la estimulación cognitiva y el ocio saludable. Promover una longevidad óptima pasa por responsabilizar a la persona de muchas conductas que están en la esfera de sus posibilidades. A todas las actividades señaladas en los programas educativos, se añadirían las relativas al componente social de interacción (jugar a las cartas, manualidades, participar en actividades recreativas...), que potenciarían el factor neuroprotector de las primeras. Como ejemplo de una intervención combinada de estos dos primeros bloques hemos desarrollado programas de intervención tanto con mayores en situación de institucionalización como autónomos⁵³. Por supuesto que las intervenciones llevadas a cabo en las residencias (tanto urbanas como del medio rural) han necesitado de las adaptaciones pertinentes a las características de los mayores de las mismas.

WFjaW9uZGVsYWVjdGl2aWRhZGZpc2ljYXxneDo0M2NiMzlkMmQyYzRkY2M1. Consultado el 20/12/2016.

⁵³ CABACO, Antonio S. *Estimulación Cognitiva del Envejecimiento Saludable*. Salamanca, UPSA, 2016.

Pero lo importante es que ambos tipos de acciones generan resultados muy satisfactorios en las variables medidas: bienestar, satisfacción vital, reminiscencia positiva, etc.

En tercer y último lugar se deberían establecer pautas estandarizadas por niveles de edad, estado de salud, factores cardiovasculares y otros de riesgo asociado, en relación a patrones de alimentación y ejercicio físico, dado que es otro conjunto de variables que tienen una importancia capital en el curso de un envejecimiento normal o patológico. Si, además se plantean programas y acciones globalizadoras que incidan en los diferentes componentes (físicos y cognitivos, individuales y sociales, educativos y de salud), las posibilidades de mayor neurogénesis y reducción del estrés oxidativo serían evidentes.

Como conclusión general, a lo expuesto en el artículo hay que añadir que es necesario traducir a la praxis la evidencia de los resultados del papel de los factores que tienen un papel importante en el envejecimiento saludable, primero con la evaluación de los mismos (con el protocolo expuesto) y segundo con las acciones encaminadas a su desarrollo y potenciación. De esta forma el íter investigación básica (factores etiológicos moduladores del envejecimiento patológico) tiene continuidad con la investigación aplicada (evaluación de las claves asociadas a la reserva cognitiva) y se implementan en la sociedad (transferencia del conocimiento). Estrategia tan necesaria en el contexto de los desafíos sociodemográficos que tenemos las sociedades desarrolladas para mantener los sistemas de bienestar y cohesión social.

RESEÑAS

Trás-os-Montes e Alto Douro: Mosaico de ciência e cultura (colectânea de autores oriundos de Trás-os-Montes), coord. Armando Palavras, Lagoaça: Exoterra, 2011.

Colaborar na divulgação de uma colectânea de textos de autores de Trás-os-Montes e Alto Douro –território geográfico e cultural que continua a ter para nós uma forte carga simbólica, mal-grado a «manta de retalhos» administrativos a que hoje nos sujeitam–, constitui um dever para qualquer transmontano-duriense, mesmo que nela (colectânea) não tenha directamente participado. E tanto mais que esta é uma obra *sui generis*! Por diversas razões. Em primeiro lugar, porque foi idealizada e concebida numa aldeia (aparentemente) igual a tantas outras e nas quais não estamos acostumados a assistir a acontecimentos culturais, muito menos a realizações deste vulto. A aldeia em causa leva o nome de Lagoaça e remonta aos primórdios da Nacionalidade, a quem el-rei Dinis reconheceu importância estratégica no seu esforço de consolidação do Reino, atribuindo esse seu vilar em terra de Miranda, a 14 povoadores, através de carta de foro emitida a 26 de Abril de 1286. E esta obra nasce precisamente para comemorar os 725 anos dessa efeméride. Vemos assim, que falamos de uma freguesia com pergaminhos. Pertenceu pois à Terra de Miranda, autonomizou-se, com os «forais novos» foi incluída no Concelho de Bemposta, depois no de Mogadouro e agora encontra-se vinculada aos freixenistas. Talvez esta dificuldade em a «encaixar» administrativamente revele as suas peculiaridades.

Mas esta publicação, que certamente se deverá ao esforço de muitos, nasceu da vontade do empresário António Neto ao ser nomeado mordomo / presidente da Festa da Senhora das Graças, coadjuvado pelos também lagoaceiros Armando Palavras (que coordenou) e Carlos Novais que, na qualidade de presidente da Junta de Freguesia, apoiou. Está aqui um exemplo de que, quando o Homem quer, a Obra nasce!

Em segundo lugar, porque ela reúne um notável conjunto de textos de mais de 70 autores. Creio que são 71, considerando que detectei dois deles a intervir com pseudónimo, mas que merecem a distinção, se tivermos em conta que um é o referido coordenador e o outro, o *pertués* Amadeu Ferreira desdobrado no mirandês-poeta Francisco Niebro. Pela primeira vez –que eu tenha conhecimento, porque isto de ter certezas esvai-se com a idade–, se produziu tal «mosaico» em Trás-os-Montes e Alto Douro.

«Mosaico de Ciência e Cultura», como o seu subtítulo indica, é o conjunto resultante da combinação de pequenas pedras de coloração variada, com os interstícios preenchidos por uma massa que as liga entre si. Isto numa definição arqueológica. Chamando-lhe antes a Biblioteconomia, miscelânea, antologia, selecta ou colectânea. É pois um livro composto por um conjunto de textos, de diversos autores, em prosa e também em verso, com vários documentos iconográficos de permeio. Esta diversidade faz dele uma obra de referência, que pode ser lida segundo o gosto e interesse de cada um, bastando para tal socorrer-se o leitor da organização que o coordenador lhe imprimiu e expressou nas pp. 391 e seg.

A elaboração de uma recensão crítica (coerente) duma obra deste tipo representa um certo esforço, considerando sobretudo a quantidade de textos nela insertos. Assim, na impossibilidade de todos poder comentar, aproveitarei a organização temática que o seu coordenador lhe conferiu e referirei o nome de (quási) todos os autores e respectivo título do texto com que colaboraram, fazendo aqui e ali, algumas –necessariamente breves–, observações.

Afoitemo-nos então numa viagem pelo interior destas 4 centenas de páginas, imaginando-a em barca pelo nosso Doiro abaixo, num rio de águas arrebatadas, como as do passado, quando ainda podiam ter pressa de chegarem ao mar e aí cumprirem o seu destino. A embarcação correrá veloz e não permitirá dar conta de todas as miradas, como acima se disse.

Vamos então ao primeiro item, designado «País e o Mundo», que tem precisamente como primeiro texto «Voltar à terra e ao mar», de autoria do professor Adriano Moreira. Reflecte o seu autor sobre a actual conjuntura política, económica e social que agrava a sangria de gentes desta

região, que nunca cessou. E cito: «Talvez uma das maiores ameaças para o crescimento sustentado de um país seja ter o técnico, necessitar do técnico, mas não ter emprego para o técnico». Vaticinando que (e volto a citar) «vão ser longos os anos de sacrifícios a exigir à população que decidiu ficar, ou não pôde partir, tendo sido esquecido um velho conceito de governos prudentes e atentos, que era o de promover e defender um conceito estratégico de reserva alimentar (...) Trás-os-Montes, que sempre pertenceu ao Reino, é uma reserva essencial», recorda-nos o intelectual.

De seguida, o artigo de Loureiro dos Santos sobre «A guerra na era da informação», não fosse ele general. No item «Análise/reflexão», a prosa de outro nome grande do nosso Distrito, aliás o seu maior bibliógrafo, legítimo continuador do nosso Abade de Baçal. Refiro-me naturalmente ao professor Hironidino da Paixão Fernandes. «E não é que a luz se fez!...». É este o título. Onde numa linguagem precisa, quási poética, com alguns saborosos regionalismos da sua Vila Arçã –afinal comuns a várias outras «pedrinhas» deste «mosaico» distrital–, nos recorda o seu amigo e condiscípulo Fernando Subtil, através de uma carta que dele possui, introduzindo assim nesta colectânea mais um dos nossos, que de outro modo teria ficado de fora, por já não poder responder à chamada de Armando Palavras. Através dessa carta ficamos a saber um pouco mais da sua personalidade. Era um (e cito), «sonhador irrequieto, combativo, frontal».

Luís Dias de Carvalho, analisa a actualidade d'«A usura». Na pág. 27, o artigo «Transmontanismos», um dos 5 textos que não chegaram inéditos à colectânea, mas com os quais a obra sai valorizada, segundo o seu coordenador e com o qual concordamos plenamente, até porque foi publicado numa revista francesa. Pertence ao professor Telmo Verdelho. «Transmontanismos» é uma verdadeira «teoria da transmontaneidade». Neste texto cabemos todos, porque todos nele estamos retratados. Inicia a sua reflexão afirmando que é (e cito) «Nativo de Trás-os-Montes, amante e sempre saudoso da terra, muitas vezes me questiono sobre a razão de ser e de parecer desta condição de origem, arrastada como uma espécie de sandice, pelos transmontanos que vagueiam pelo mundo». E mais adiante, acrescenta que «a memória do lugar, preenchida pelos rostos, pelas coisas, pelos usos e costumes, é como uma configuração mental instituidora, uma referência ou marca de pertença que se repercute para sempre no horizonte do quotidiano de toda a gente». A leitura telúrica de apenas 5 páginas e meia, é a síntese mais lúcida de análise geográfica regional que conheço!

Em «Personalidades Transmontanas», Abílio Gomes evoca «Barahona Fernandes – de Vinhais para o Mundo». Inocêncio Pereira, os «Missionários, navegadores, poetas, militares e historiadores» freixenistas.

Nas «Viagens», o escritor António Modesto Navarro, que foi o primeiro apresentador deste livro –fazendo-o com mestria na ágora de Lagoaça–, sob a epígrafe de «A nossa Liberdade foi uma Biblioteca», recorda como o seu amor pelas letras nasceu com as quadras de um poema que um operário improvisou e lançou a um grupo de rapazes e raparigas sentados numa rua da sua Vila Flor de menino. Bento da Cruz descreve uma ida a Freixo de Espada à Cinta, intitulado-a «Viagem ao Nordeste Transmontano». E viajando «Entre efémero e eterno. Romagem ao cristal da manhã», ao encontro da sua Vilafrol, João de Sá, filósofo que recentemente deixou o grupo dos vivos, aquele que me habituou durante anos a procurar na caixa do correio o quinzenário Terra Quente, para com a sua crónica de página inteira, me deleitar no serão. «Viajar na minha terra é algo mais do que a descoberta de mim próprio, esse caudal tumultuoso de pensamentos, volições e sentimentos enfeixados, por vezes em conflito, sem a bênção de uma foz que os apazigúe. Daí que tenha prescindido de traçados e projectos. É uma viagem sem arquitectura, comandada pelas subtilezas do espírito, pelo que nele há de imprevisível (...)».

«Por Esse Douro Acima», com textos de António Barreto e Ilda Pinto Ribeiro, o sociólogo sintetiza a natureza feita pelo homem e a poetisa refere os 250 anos da criação da Região Demarcada do Douro.

Na secção reservada à «Poesia», Ernesto Rodrigues apresenta-se com «Três Poemas», enquanto que Fernando Castro Branco nos leva à Serra de Montêsinho a partir d'«O parto das pedras».

Ilda Pinto Ribeiro volta ao rio com o «Canto do Douro», o jornalista Rogério Rodrigues que se revela como poeta no pseudónimo de Pedro Castelhana, e Sílvio Teixeira com o poema-postal «Páscoa».

Nas «Narrativas», a colaboração do Historiador António Borges Coelho com «O homem do chapéu amarelo». António Passos Coelho fala-nos de Francisco do Carmo, um «azarado miúdo entregue à lei da natureza» que começou por ter a nomeada de «Filho da desgraça» por ser filho de «pai natural» e depois crismado de «O pai do trabalho», porque a orfandade o obrigava a oferecer os seus braços aos vizinhos que o alimentavam e remendavam. Afinal a história de tantos infelizes em tempo de miséria.

Bernardino Henriques oferece-nos dois bonitos textos: «Abraço meio fraterno» e «Tejo», nome de rio e de cão. De facto os nossos antigos tinham o hábito de chamar os canídeos por nomes de rios. Para os proteger da raiva, já que esta doença os faz repelir a água, diziam.

Fernando Castro Branco regressa nesta modalidade com, «A ausência do estalajadeiro». Fernando Chiote Tavares e a «Fotografia», afinal uma história de amor e desamor. J. Rentes de Carvalho, o autor de «Ernestina», transmuntano repartido entre os Estevais (de Mogadouro) e a Holanda, a emprestar a sua prosa de profissional a esta colectânea, com a história de um homem simples que sofria com as saudades do seu amigo «Fáisca». Jorge Tudela, com «Adeus, terra, adeus, pátria...», dá a voz a Victor, transmuntano que como tantos outros, assenta arraiais na Grande Lisboa. Manuel Cardoso, o médico veterinário macedense, que aqui confirma os seus dotes de novelista, com «Os trasgos do senhor engenheiro», aquele que projectava uma barragem e nada sabia desses seres que habitam as águas e podem vingar-se com a invasão.

No capítulo «Monografias», apenas o meu texto, «Das coisas da Loisa – uma aldeia empoleirada no Doiro». Aquela Lousa que em dia aziago «pôs a guarda a lavar» e lhe deu má fama.

Na área do «Mercado de Trabalho», também uma só participação, a de Márcia Trigo, com o trabalho de investigação titulado «Imperativo do mercado global de trabalho, da competitividade e da inovação empresarial».

Nos «Costumes e tradições», as intervenções de Alexandre Perafita, que trata a «Tradição Entrudo em Trás-os-Montes», e a de António Pinelo Tiza que nos fala da «Festa da cabra e do canhoto», em Cidões.

«Por terras de Ribacôa» dá voz à arqueóloga Alexandra Lima, que nos divulga a criação de uma nova territorialidade, através da publicação do mapa inspirador «Do Côa a Siega Verde, a arte da luz» em que eu, levemente, também participei. Intitulou este seu texto, «Entre o Côa e o Douro Internacional».

No item «Por terras de Foz Côa», outro arqueólogo, A. Martinho Baptista, este especializado em arte rupestre, através do texto «Eu projecto, tu projectas... O Parque Arqueológico e o Museu do Côa», no qual põe os seus conhecimentos desses dossiês ao nosso dispor.

Das «Terras Barrosãs», quem melhor que António Lourenço Fontes e Barroso da Fonte, poderia dizer? «Uma região com identidade transmuntana» e «Casa de Bragança – 600 anos ao serviço de Portugal», são os títulos com que nos obsequiaram.

E chega a vez das nossas «Terras de Miranda», onde três mirandeses dissertam sobre a história, a Lei da *lhéngua* mirandesa e várias histórias, nesse idioma vernáculo com o qual todos nos identificamos apesar de poucos o dominarem. Será que o facto de o terem baptizado de «mirandês» não dificulta a sua assunção por parte de todos os transmuntanos? Afinal ela encerra em si uma cultura à qual todos nós pertencemos, incluindo os do território para lá da fronteira política, por se tratar, nada mais nada menos, que do *llionés*. Está bom de ver que falamos dos irmãos Amadeu e Carlos Ferreira e de Júlio Meirinhos, lídimos representantes desses falantes, apesar de outros haver.

Em «Reminiscência», Donzília Martins com «O relógio da saudade» e outras histórias, e, Virgílio Gomes, com «Saudades».

A «Arte» entregue ao mestre Nadir Afonso com «O trabalho artístico mediante a meditação perseverante», onde afirma: «existem na natureza, dois tipos de atributos: as qualidades e as quantidades. As quantidades sempre existiram à superfície do planeta; são atributos universais,

intrínsecas das formas, ao passo que as qualidades surgen com o aparecemento do homem e suas funcións e formam propiedades regionais dependentes das diferentes razas».

Segue-se-lhe Eugénio Cavalheiro com, «A representación pictórica da Visitação do séc. XV ao séc. XVII, alguns exemplos».

Da «Música» se encarregaram José Neves através d' «O paradigma da nossa identidade cultural», Paulo Preto, da «Música nas terras de Miranda do Douro. Galandum Galundaina» e, o «portuguesinho mais bonito do Brasiu», no dizer de um apresentador televisivo daquele país noso irmão, Roberto Leal, com «A música na minha vida...».

Na «Museologia», Nelson Campos, com «O museu como espaço de investigación e instrumento de comunicación – reflexões a partir do caso do Museu do Ferro & da Região de Moncorvo», para cuja creación contribuí.

Sobre a «Ciência», se encarregou a veterinária Maria dos Anjos Pires, com «CSI UTAD: investigando causas de morte» e, Paula Seixas Arnaldo, através d'«Os mistérios da Borboleta Azul».

A «Gastronomia», foi deixada ao cuidado de José António Silva, que tratou a «Confraria dos Vinhos Transmontanos» e, Jorge Lage, a defender a utilización da castanha na panificação e pastelaria, com o seu «Marron Glacé a castanha divinizada».

Na área da «Crítica Social», os responsáveis pela publicación deste libro, imbuídos do espírito democrático, deram voz a Manuel António Pires Brás, alguém muito descontente com (alguns excessos d)a Revolução de Abril, cujos sentimentos plasmou nas suas «Histórias Nordestinas». Sílvio Teixeira, servindo-se da poesía, desanca, nos «Políticos contemporâneos», pela descrença que imprimem no âmago dos eleitores.

E, depois, o quinhão merecido por «Lagoaça». Subordinados a este tema, ou sob a epígrafe de «Testemunhos», seguem-se 22 textos (ou outra forma de expresión, como a leitura paleográfica da carta de foro, a musical, o desenho, a fotografía). Um cento de páginas lhe são dedicadas, com toda a justiça!

Mas não pensemos que só terão interesse para os lagoaceiros, pois aí encontraremos textos de ilustres Antónios, como Pires Cabral (que evoca Augusto Moreno), Almeida Santos (que conta como se tornou filho adoptivo de Lagoaça), Pimenta de Castro, Júlio Andrade (ambos à volta com os «marranos»), Armando Palavras (que aborda os «Aspectos de religiosidade periférica nos séculos XVII e XVIII»), Hironidino Isaías, um longo e bonito registo da carrazedense Otília Lage, entre vários outros colaboradores e colaborações dos/das quais já não poderei dar notícia. A não ser de Adelaide Neto, que encerra o libro, dando-nos conta que um dia foi à Festa da Senhora das Graças, «bebeu auga da fonte» e, ficou devota da santa, da terra e dum lagoaceiro, por sinal o patrocinador desta obra. Não olvidando que ela (a obra) contém nas últimas páginas sínteses biobibliográficas dos autores intervenientes.

Carlos d'Abreu

RIBACVDANA. Associação de Fronteira
para a Desenvolvimento Comunitário

PÉREZ MARTÍN, Sergio y LORENZO ARRIBAS, Josemi, *La obra en yeso de los hermanos Corral de Villalpando, 1525-1575*, Valladolid: Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo, 2017, 374 pp.

La Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Castilla y León, lleva un tiempo editando libros digitales para recopilar y difundir el rico patrimonio artístico que atesora nuestra comunidad autónoma. Y es en este contexto en el que surge este proyecto de catalogación, conocimiento y divulgación de la obra en yeso de los Corral de Villalpando, debido a Sergio Pérez Martín y Josemi Lorenzo Arribas. El texto se completa con una ampliación del catálogo de creaciones de estos artistas, realizada por Ramón Pérez de Castro.

Los autores –el primero Doctorando en Historia del Arte y el segundo Doctor en Historia–, se visten de Cristóbal de Villalón para, al igual que el gramático del Renacimiento en su obra *Ingeniosa comparación entre lo antiguo y lo moderno (1539)*, ensalzar la obra de estos tres hermanos –Juan, Jerónimo y Rui–, a través de un catálogo razonado, en el que reúnen toda la producción conocida de estos maestros oriundos de la localidad zamorana de Villalpando.

Uno de los alicientes de este trabajo es el gran aparato gráfico que presenta, que permite sin mucha dificultad ver el estilo y forma de trabajar de estos artistas, alternando el uso de moldes –que se repiten en muchas de sus obras– con relieves tallados directamente en el yeso, algunos de ellos realizados posiblemente por escultores que subcontratarían –suenan los nombres de Maestre Mateo de Bolduque, Pedro Bolduque, Antonio Martínez o Manuel Álvarez–, denotando de este modo las variedades estilísticas dependiendo de la zona de actuación.

Además se incluyen fotografías de edificios desaparecidos y de otros inaccesibles, de esos que entrar es como poner una pica en Flandes, con lo que el estudio queda mucho más completo. En este último caso son satisfactorias las imágenes de la Casa Blanca de Medina del Campo y, especialmente, las del Hospital Mater Dei de Tordesillas, que son un testimonio claro del deplorable estado del edificio y que esta publicación servirá también como llamada de atención sobre la conservación de algunos de nuestros monumentos.

Entrando a desmenuzar el libro, después de una introducción y un práctico cuadro cronológico de la obra de los Corral, en el que aparecen, entre otras, las fechas de los edificios, las localidades y los investigadores que las estudiaron, empieza el primer capítulo con la obra de estos maestros, organizada en tres provincias –Palencia, Valladolid y Zamora– con un mapa previo de Castilla y León en el que se señalan los lugares donde se conservan sus trabajos. En el inicio de cada provincia aparece un plano con un útil recorrido por carretera, a modo de ruta, para continuar con las fichas de cada edificio y una ilustrativa imagen de la planta de cada iglesia, con la zona de intervención de los Villalpando coloreada.

La segunda parte está compuesta por unos estupendos apéndices fotográficos, organizados por distintos elementos habidos en la producción de los Corral: bóvedas, plementerías, arcos, soportes, claves, pinjantes, moldes masculinos, moldes femeninos, bestiarios, microarquitecturas, escudos y heráldicas, anclajes y fechas.

Otra de las aportaciones relevantes es la de las inscripciones recogidas, que en algunos casos se desarrollan enteras por primera vez, identificándose la procedencia de los textos sagrados de donde fueron tomadas –como en la capilla de los Reyes Magos de la catedral de Palencia–. También novedoso es la aparición de fechas, caso de una de las bóvedas de la iglesia de Meneses de Campos.

El tercer y último apartado, titulado «Las yaserías de los Corral de Villalpando. Reflexiones sobre su obra y ampliación de su catálogo», lo realiza Ramón Pérez de Castro, a modo de adenda. En éste se añaden nuevos e interesantes trabajos a la producción de los Corral –como en la iglesia de Santa María de La Bañeza (León), Mazariegos (Palencia) o el Convento de la Concepción de Valladolid–, además de relacionar el estilo de algunas de sus decoraciones con esculturas de otros maestros, especialmente de los Bolduque.

Es, en resumen, una obra de carácter divulgativo pero a la que se le imprime el rigor y alma científica propios de los autores, versados en las más conspicuas investigaciones, convirtiéndose en un libro de referencia para cualquier estudio posterior sobre estos artistas zamoranos.

Rubén Fernández Mateos
Proyecto cultural «La Bella Reconocida». Catedral de Palencia

ROSA, Maria de Lurdes. *Fazer e pensar a história medieval hoje: guia de estudo, investigação e docência*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. ISBN 978-989-26-1369-7. 208 págs. Disponible en: <https://digitalis.uc.pt/>

La obra que reseñamos aquí parte de la práctica docente e investigadora y de la reflexión teórica e historiográfica de una consagrada medievalista portuguesa, Lurdes Rosa, docente de la Universidade Nova de Lisboa. La obra, publicada por la Imprensa da Universidade de Coimbra y que está accesible en abierto en su web, reelabora distintos materiales utilizados por la Dra. Rosa en su práctica docente, dentro y fuera del prestigioso Instituto de Estudos Medievais vinculado a su universidad. Una primera ojeada nos hace recordar a obras de recapitulación y crítica, con vocación más o menos didáctica, de nuestros colegas franceses. Pienso en estimulantes libros de Régine Pernoud (*Pour en finir avec le Moyen Age*)¹ o de Alain Guerreau (*L'avenir d'un passé incertain: quelle histoire du Moyen Age au XXIe siècle?*)², llenos de intuición y sabiduría, provocadores y, hasta cierto punto, reflejo de una cierta frustración acerca del derrotero que habían tomado los estudios medievales en el último tercio del siglo XX. Los vínculos son más estrechos con una obra de Joseph Morsel y Christine Ducourtieux (*L'histoire médiévale est un sport de combat*)³, que comparte con la de Lurdes Rosa la necesidad de explicar –y hacerse explicar– por qué son necesarios los estudios medievales en nuestros liceos y universidades. La lectura de esta monografía revela sus vínculos con obras que persiguen fines similares como *Pourquoi étudier le Moyen-Age?*⁴, y, se apoya fuertemente en trabajos escritos o coordinados por Jaume Aurell sobre la historiografía en la era de la postmodernidad⁵. Por descontado, los nexos son muy estrechos con la obra colectiva dirigida por José Mattoso *The Historiography of Medieval Portugal, c. 1950-2010*–, obra en la que participaba también la Dra. Rosa y que, desgraciadamente, no tiene su equivalente para el medievalismo español. Hablamos, pues, de una obra pensada para alumnos de grado y postgrado –como bien revela su subtítulo–, que deberíamos leer también sus profesores ya que en ella encontraremos sistematizados y actualizados algunas de nuestra recurrentes preocupaciones y fantasmas.

El libro está organizado en cuatro capítulos complementados por un apéndice y una bibliografía, además de un prefacio de Jaume Aurell y la introducción de la propia autora. Lo sustantivo de la obra comienza en el primer capítulo situando las fortalezas del medievalismo –y sus debilidades– en relación a la propia disciplina y su enseñanza académica. Aspectos como las contribuciones teóricas del medievalismo a la teorización de la Historia, las amenazas de las lecturas identitarias del pasado, la práctica del medievalista en interrogar silencios y reconstruir mundos diversos, y otros, son expuestos como valores particulares de una disciplina, el medievalismo, que no por estar en crisis –y esto es opinión nuestra, creo que compartida por la autora– está en decadencia.

El segundo capítulo ofrece un repaso panorámico a los desafíos de la postmodernidad y la respuesta ofrecida desde el medievalismo. Se reconoce el impacto de Hayden White si no como fuente exclusiva, sí como la más influyente en la reconfiguración teórica de la historiografía. No se dejan de lado, aunque no alcancen excesivo desarrollo, otras cuestiones clave como los cambios en los sistemas de evaluación científica –donde se va imponiendo un peligroso monopolio que bajo la fachada de la bibliometría esconde oscuras intenciones–, los nuevos métodos de difusión

¹ Existe traducción española: *Para acabar con la Edad Media*. Palma de Mallorca: Olañeta, 2010.

² Existe traducción española: *El futuro de un pasado. La Edad Media en el siglo XXI*. Barcelona: Crítica, 2002.

³ *L'histoire (du Moyen Age) est un sport de combat... Réflexions sur les finalités de l'Histoire du Moyen Age destinées à une société dans laquelle même les étudiants d'Histoire s'interrogent*. París: LAMOP/Joseph Morsel, 2007. Disponible en: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00290183/>

⁴ MÉHU, Didier et alii (eds.). *Pourquoi étudier le Moyen-Age? Les médiévistes face aux usages sociaux du passé*. París: Publications de la Sorbonne, 2012.

⁵ De entre los segundos cabe destacar: AURELL, Jaume; CROSAS, Francisco (eds.). *Rewriting the Middle Ages in the Twentieth Century*. Turnhout: Brepols, 2005; y AURELL, Jaume; PAVÓN, Julia (eds.). *Rewriting the Middle Ages in the Twentieth Century. Vol. II: National Traditions*. Turnhout: Brepols, 2009.

del conocimiento –favorables en principio para las «historiografías periféricas»–, los procesos de valoración y financiación del proyectos de investigación, o la parcelación de la disciplina en hiperespecialidades. Rosa se detiene un poco más en la amenaza del «neomedievalismo» y del «conmemoracionismo», esto es, de los usos políticos de la disciplina que tenemos la obligación de denunciar, como hizo Gabrielle Spiegel después del 11-S o, más recientemente, otros colegas en relación a las conmemoraciones históricas nacionales o regionales –todas bajo el prisma de un pegajoso nacionalismo–. Sigue con alusiones al «ethical turn» –del que el medievalismo tiene en Marc Bloch un modelo más que suficiente–, a la enseñanza pre-universitaria, a los canales de difusión y debate, y a los grandes hitos de renovación conceptual desde el medievalismo. Todo ello por separado, a pesar de estar bien integrado en este capítulo, es materia para estudios monográficos como los que cita la autora y como los que habrán de venir. Con la misma concisión se aborda al final la necesidad de revisar la terminología y, sobre todo, los conceptos que utilizamos en el análisis histórico bien por ser tomados de otras disciplinas, bien por heredarlos de nuestra tradición política o de los grandes paradigmas teóricos del pasado. Esta tarea, sin olvidar el resto, debe ocupar a los medievalistas, no pocas veces descuidados en el uso de términos como «feudalismo», «linaje», «ritual» o «Reconquista», por señalar algunos que menciona Lurdes Rosa.

El tercer capítulo es un apretado panorama general de la investigación en Historia Medieval en distintos países, dedicando capítulos específicos a Portugal, Francia, España, Gran Bretaña, otros países europeos, EE.UU. y América Latina. El cuadro es necesariamente incompleto pero supone una sintética guía para conocer las principales preocupaciones y aportaciones de los principales «medievalismos» en los últimos 40 años. Cada vez urge más encontrar en obras como la presente referencias a los grandes reinos africanos medievales, al Japón de los samuráis o a los sultanatos de la India que van teniendo visibilidad en revistas como *The Medieval History Journal*, una de las que sitúan en lo más alto de los rankings mundiales.

En el cuarto y último capítulo se abordan con mayor detalle asuntos ya esbozados en los anteriores. El primero, el problema de la periodización de la Historia Medieval lastrado por la noción de «modernidad» que se impone en el Renacimiento o, mejor, que se articula en torno a la idea de «estado moderno». Este es un desafío apenas conjurado, que se replica no solo en las investigaciones sino también en los planes de estudio. El segundo es el de la necesidad de «descolonizar» la Edad Media o, dicho en palabras de Jack Goody, superar el eurocentrismo y el cronocentrismo que caracterizan a la historiografía occidental. Siempre en sentido positivo, Rosa pondera las aportaciones de autores como Gabrielle Spiegel, Kathleen Biddick, Robert Bartlett o John Arnold, y el enorme influjo de los *Cultural Studies* en relación a la necesidad de *decolonizar* y *subalternizar* los estudios históricos –bajo el estimulante influjo de Stuart Hall, entre otros–. El tercer aspecto en el que se detiene es en las aportaciones de lo que la autora denomina «historia antropológica de la Idade Média». La historiografía francesa ha estado –y sigue estando– a la cabeza de esta renovación con referentes remotos como Marcel Mauss –a quien ya reseñó críticamente el propio Marc Bloch– u otros más cercanos como Jacques Le Goff, Jean-Claude Schmitt o Anita Guerreau-Jalabert. También se alude a numerosos estudiosos británicos y a algunos que, como Philippe Buc o Joseph Morsel se mueven con soltura en otros ámbitos académicos además del francés. Como en el capítulo anterior, la brevedad de esta sección puede resultar frustrante dada la gran cantidad de referencias y sugerencias que se plantean en tan breves páginas. A continuación la autora aborda la cuestión de los nuevos abordajes en torno a las «fuentes» y los archivos. De nuevo remite a algunos de sus autores favoritos como Morsel, Geary o Cammarosano, entre otros muchos, y en este punto cabe hacerle un pequeño reproche sobre su innecesaria modestia, ya que Lurdes Rosa es una de las autoridades internacionales en la materia y una de las renovadoras de la metodología en la investigación –histórica– de las prácticas archivísticas, particularmente en lo que atañe a los «archivos de familia». En buena lógica, acompaña a lo anterior una reflexión sobre el tratamiento de fuentes literarias centrándose en las aportaciones de los «medieval cultural studies». Nada que objetar al respecto, toda vez que no olvida aludir a su fundamento –la llamada «historia de las mentalidades»– y a su eje de renovación –el «giro lingüístico»–. Admiradores como

somos de White o Spiegel, cremos que los historiadores seguimos dando la espalda a nuestro colegas, los especialistas de la literatura, de quienes podemos aprender mucho, lo mismo de aquellos que, como Johan Huizinga, Mijail Bajtin, Norbert Elias o Marc Bloch abrieron campos y temas de investigación hasta cotas teóricas no superadas, en nuestro modesto entender. Para finalizar, retoma la cuestión de los «usos (políticos) de la Edad Media» que, como otras secciones, deberían ser objeto de más estudios como los que, para nuestro país, viene haciendo el mexicano Martín Ríos Saloma⁶.

El anunciado apéndice incluye un completo programa docente de historiografía de la Edad Media incluyendo recursos bibliográficos y *on line*. Convierte así la síntesis anterior en una guía práctica que puede ser plenamente asumida para estudiantes de máster o doctorado. La bibliografía final es amplia, con pocas ausencias significativas, y con una excesivamente escueta sección de recursos *on line* para la enseñanza de la Historia Medieval.

En este libro sintético –pero repleto de información actualizada– encontrará el algunas palabras necesarias desde un enfoque cauto, riguroso y optimista; un libro en el que se destila la pasión de la autora acerca del hacer y del pensar la Historia.

Arsenio Dacosta
Universidad de Salamanca

⁶ Particularmente su tesis doctoral publicada posteriormente bajo el título: *La Reconquista. Una construcción historiográfica (siglos XVI-XIX)*. México/Madrid: Marcial Pons/UNAM, 2011.

SÁNCHEZ TAMAME, Francisco J. *Memorias de mi vida*. Edición a cargo de Juan Andrés Blanco Rodríguez, Rubén Sánchez Domínguez y Arsenio Dacosta, Centro de Estudios de la Emigración Castellana y Leonesa / UNED, Zamora, 2016, pp. 166.

Esta publicación forma parte de una obra editorial de largo aliento emprendida por el Centro de Estudios de la Emigración Castellana y Leonesa de la UNED de Zamora que cuenta con otros nueve volúmenes donde se reúnen numerosos trabajos sobre la emigración de esta zona de España y los múltiples vínculos a que dio lugar. Tal cometido se cumple aquí con la edición de las memorias de Francisco J. Sánchez Tamame escritas hace más de tres décadas, cuando contaba 86 años y había pasado casi toda su vida de emigrante en la isla de Cuba. En efecto, fue en 1911 cuando este zamorano, del pueblo de Alfaraz de Sayago, partió del puerto de Vigo junto con otros dos paisanos con destino a La Habana. Esta importante recuperación supone la reedición de la obra, inicialmente publicada en el país caribeño, nutrida además con un importante material fotográfico proveniente del archivo del centro, de otras instituciones y también de la familia. El texto cuenta con una presentación a cargo de Juan Andrés Blanco Rodríguez, especialista en el tema, que brinda una semblanza del itinerario de este emigrante que con 17 años convenció a sus padres para que le permitieran partir a labrarse un futuro y regresar a casarse con una joven de familia más acomodada. Como suele ocurrir, si la estrategia era de ascenso, el derrotero fue cambiando con la realidad de la migración. Desde unos comienzos difíciles, el progreso laboral y el inicio de una familia en el nuevo lugar cambió de forma no prevista el objetivo inicial. Se desplegó así una trayectoria laboral, empresaria y familiar donde no faltaron fracasos derivados de las crisis que atravesó la economía o la política de la isla. La intensa participación en la trama asociativa zamorana y castellano-leonesa también signó este itinerario. Ambos, trabajo y vida societaria, aparecen fuertemente marcados por las consecuencias de la revolución cubana. No faltaron tampoco las vinculaciones con el pueblo de origen y la familia que había permanecido en la península.

El relato que sigue a la cuidada anotación de las decisiones tomadas en esta edición, es de lectura ágil y grata. Este testimonio personal surcado, como no podía ser de otro modo, por apreciaciones subjetivas a veces encubiertas otras más expuestas, puede ser leído en múltiples claves. Para el lector interesado en la temática por afinidades personales, ofrece una narración amena y sugerente, que no siempre aparece como la del emigrante exitoso, aunque es cierto que esa línea es la que puede seguirse más fácilmente. Para el especialista en estudios migratorios, constituye una rica fuente donde abreviar en diversas cuestiones. En primer lugar la fuerte presencia de una red de relaciones personales donde destacan los oriundos del pueblo o los pueblos vecinos, pero donde es posible identificar la construcción de nuevas tramas en las que dominan los connacionales. El «otro» aparece bajo la figura de un trabajador «negro», por ejemplo, al que se destaca por una solidaridad que pone en evidencia, entre otros aspectos, la conflictividad que podía atravesar el mundo de las relaciones de parentesco y paisanaje. Estos nuevos vínculos también, como los familiares, cruzan el océano, de manera que décadas más tarde, las amistades forjadas en la isla con los que posteriormente retornaron se recuperan en la península durante los viajes de visita. La emigración aparece así como un camino de múltiples direcciones una vez atravesado el Atlántico –Cuba, Miami, Nueva York, La Coruña, entre otros–, pero también en el país de nacimiento. Así la experiencia migratoria que en Francisco supuso cruzar «el charco», en distintos miembros de su familia –los hermanos, la madre, los tíos y primos– se tradujo en diversos desplazamientos dentro de la península –un pueblo cercano, pero también ciudades como Salamanca o las más distantes Córdoba, Madrid, San Sebastián–. A través de estas memorias es posible identificar las distintas formas de movilidad y recorridos laborales que eran factibles desde un mismo pueblo y una misma parentela. Estrategias que revelan a su vez las diferentes oportunidades existentes en ambos países a lo largo del período.

La vitalidad del asociacionismo español, particularmente zamorano y castellano, es otra de las vertientes de las que da cuenta esta memoria. Dimensiones como la problemática sanitaria, a veces descuidada por la historiografía de las migraciones, a la que buscaban dar respuesta más allá de la sociabilidad y los lazos culturales, aparecen aquí en primer plano. Al punto que es posible visualizar la construcción de un liderazgo en torno a las cuestiones que plantea la atención de la salud de la masa societaria. Esto se observa particular aunque no únicamente en el caso del protagonista, quien fuera varias veces presidente del Centro Castellano de Cuba, que llegó a contar con casi 10.000 socios, como señala Blanco Rodríguez en su presentación. Y esto fue así, gracias a su establecimiento sanitario y a las prestaciones que ofrecía. En torno a ello es posible identificar la formación de partidos, como los denomina el autor, y apreciar los fuertes intereses que los llevaban a contender a través de notables movilizaciones electorales. Una dirigencia cuyos integrantes se insertaban a un tiempo en distintas entidades locales y regionales de origen zamorano o castellano para dar vida a una densa red institucional.

Finalmente, la subjetividad a la que aludimos, quizás la contribución más específica, dadas las características del texto. Enhebrada con la narración es posible detectar una dimensión simbólica, menos tangible, pero de no menor importancia a la hora de comprender «el factor humano» de la emigración. Esto es, los valores que interesaban a Francisco o que éste buscaba transmitir. Así, desde el comienzo y a lo largo del texto, la importancia de la educación formal y, cuando no es posible como en el caso del autor o de sus padres, del autodidactismo del que se ofrecen acabadas muestras. Como no podía ser de otro modo entre las migraciones económicas, el lugar del trabajo y los valores anejos: el sacrificio, el ahorro, la honestidad. Junto a ello el mundo de la familia y la religión como espacio propio de las mujeres —la madre, la esposa—. Y, como motor que da origen al escrito, la importancia de trascender —«dejar constancia»—, que también se subraya en una descendencia que va mucho más allá de la numerosa prole para alcanzar nada menos que a las tres generaciones siguientes. Menos visibles en una primera lectura, también se deslizan aquí los sentimientos —incluida la pasión amorosa que condiciona la permanencia en Cuba—, y las emociones no siempre positivas —el sufrimiento ante las pérdidas, la tentación del suicidio—. Así, pese a la contención esperable en un texto que por la posición de su autor iba a circular en el medio asociativo, el relato permite una aproximación desde la subjetividad que contribuye tanto a los enfoques sociales más frecuentados por los estudios migratorios como a los recientes abordajes de la historia de las emociones.

Por último, el libro se haya enriquecido con un apéndice que incluye cerca de 60 fotografías, además de las numerosas que fueron incorporadas en el texto, un aporte que también resulta atractivo tanto para el lector común como para el estudioso que puede encontrar en estos registros otras tantas pistas sobre las cuestiones mencionadas, sólo algunas de las que es posible considerar en un texto que, más allá del cuidado con que deben tratarse este tipo de testimonios, se abre como un abanico para abordar la polifacética y siempre vigente experiencia de la migración.

María Lilitiana Da Orden
Universidad Nacional de Mar del Plata.

GARCÍA BUESO, Francisco Javier, *La platería religiosa foránea en el arciprestazgo de Alba (Zamora)*, Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo, 2016, 88 pp.

Nace viejo este libro, que no desactualizado, lo cual dice mucho de su autor. Me explico. Para elaborar el germen de lo que desde hace unos meses tenemos en nuestras manos Francisco Javier García Bueso recibió una beca de investigación del Instituto de Estudios Zamoranos «Florián de Ocampo» en el año 2000, pero no ha sido hasta fechas bien recientes cuando se ha decidido afrontar su publicación. El tiempo transcurrido invitaría al desánimo, cuando no al abandono, pero en este caso, por suerte, no ha sido así. De primera mano sé que tras recibir la llamada de dicha institución, a Francisco Javier le faltó tiempo para comenzar la adecuación del trabajo y su actualización, pues desde la entrega de aquella beca el panorama de los estudios sobre la platería zamorana había cambiado notablemente. Otros quizá hubieran optado por la vía rápida, máxime con el esfuerzo que supone retomar una investigación cerrada o puesta en barbecho durante años, pero aquí salen a la luz las muchas aptitudes y la alta capacidad de trabajo de su autor. Abrir carpetas ya polvorientas, releer, corregir e incorporar todo el saber científico producido sobre el tema durante cerca de dos décadas, y todo ello en un plazo limitado, no es tarea fácil. Sin embargo, el resultado habla por sí solo. Tanto el lector interesado por estas artes, como el creciente ramillete de investigadores sobre orfebrería disfrutará de un libro dotado de plena vigencia científica y metodológica y, como cabría esperar, totalmente actualizado en cuanto a las biografías de los maestros citados, en el reconocimiento de los punzones o en la amplia bibliografía manejada.

Pero entremos en harina. Obviando el capítulo inicial, dedicado a la presentación del trabajo, sus orígenes y su devenir hasta llegar a su feliz publicación, el libro se estructura en tres bloques necesarios y bien diferenciados. El primero aborda sucintamente, aunque con interesantísimas aportaciones documentales, el contexto y territorio de la investigación, la Tierra de Alba zamorana. De especial relevancia resultan las noticias alusivas al impacto de la Guerra de Sucesión y de la Guerra de la Independencia en la conservación de los ajueres litúrgicos, cuyas nefastas consecuencias quedaron plasmadas en los libros parroquiales de Carbajales de Alba, Almendra, Losilla, Manzanal del Barco, Ricobayo, El Campillo, entre muchas otras.

El segundo capítulo –y principal– se dedica al estudio histórico y artístico de las piezas de plata. Antes de dar unas pinceladas sobre el mismo conviene advertir, como bien indica el autor, que el ámbito del trabajo de campo se centra en el territorio del arciprestazgo de Alba antes de su última reorganización, acaecida en 2011. Por entonces veintiséis eran las parroquias que lo componían, pues tras su fusión con el arciprestazgo de Aliste ascendieron a ochenta y cuatro, panorama bien diferente. Aun así, el volumen de obras registradas alcanzó la nada desdeñable cifra de 161. De todas ellas no se ha incluido un estudio detallado a modo de ficha catalográfica en este segundo apartado, pues como reza el título del libro el autor tan sólo aborda el estudio de la platería «foránea», es decir de creación y procedencia diferente a la del centro, diócesis o provincia que acoge a las tierras albenses. Por tanto, quedan fuera las labradas en los talleres de la ciudad del Duero (29) y las de autoría o producción desconocida (99). Continúa, pues, la línea de trabajo adoptada por Rivera de las Heras para el arciprestazgo de Sayago (2009), desmarcándose de la seguida por Samaniego Hidalgo (1987), Pérez Hernández (1999) y Pérez Martín (2012), que abogaron en sus trabajos sobre Fuentesauco y su comarca, Zamora capital y Toro por recoger la mayoría o la totalidad de piezas existentes en dichos territorios independientemente de su génesis o de si mostraban o no los consabidos punzones.

Así pues, 33 serán las piezas estudiadas con mayor profundidad, salidas de diez talleres o centros diferentes (por relevancia: Salamanca, Córdoba, Madrid, Valladolid, León, Segovia, Oporto, Méjico, Paris y Tierra Santa) y labradas entre el siglo XVI y el XIX. De todo ello se da cumplida cuenta en cada una de las fichas, donde además de su identificación y localización se recogen

materiales, medidas, peso, punzones, autor, cronología y su estado de conservación. A los datos técnicos le sigue el estudio propiamente dicho, minucioso y abundante en referencias archivísticas y bibliográficas, acompañado de fotografías generales de cada una de las obras, de detalles ornamentales o estilísticos cuando resultan necesarios y de la siempre conveniente reproducción fotográfica de las marcas o punzones. Entre las muchas cosas que se pueden destacar del catálogo traeremos a colación tan sólo dos para no extendernos en demasía. La primera es el hallazgo de nuevos objetos litúrgicos procedentes de León y Segovia, poco comunes en los territorios zamoranos, algo curioso sobre todo siendo el primero tierra limítrofe. Lo segundo y mucho más interesante atañe a la presencia de ciertas piezas extranjeras. La inédita custodia de la iglesia de San Salvador de Almaraz de Duero, es la primera obra de platería portuguesa localizada hasta el momento en la diócesis de Zamora (algo que no ocurre al contrario, pues de producciones zamoranas en Portugal sí tenemos más testimonios y referencias). Similar paisaje se presenta ante piezas americanas, escasísimas todavía, y de las que el autor recoge dos de probable origen mexicano. Y un más que curioso epílogo supone una cajita del siglo XIX traída desde Tierra Santa concebida originalmente como perfumero, hoy transformada en portaviático para la parroquia de Carbajales de Alba.

Cierra este volumen un capítulo dedicado a recoger unas oportunas consideraciones finales en las que el trabajo queda insertado plenamente dentro de la realidad de los estudios sobre platería que han visto la luz en las últimas décadas. No menos oportuno parece cerrar esta reseña congratulándonos por la edición de este libro y por la recuperación de Francisco Javier García Bueso para las investigaciones sobre este arte. Ojalá, desde sus múltiples ocupaciones como director de los Museos Municipales de Ponferrada, pueda seguir ofreciéndonos trabajos sobre el tema, pues como él mismo expresa en los capítulos iniciales aún resta mucho material del minucioso trabajo de campo realizado tiempo atrás.

Para quienes venimos interesándonos por la platería zamorana desde hace años, este trabajo supone una valiosa aportación, un jalón más en el empeño por completar el estudio global del arte de la plata en Zamora. Para ello hemos contado hasta ahora con un impagable mecenas, el Instituto de Estudios Zamoranos «Florián de Ocampo», que no sólo ha becado varios trabajos sobre esta temática, sino que a finales de los ochenta y con una visión adelantada creó una colección monográfica a tal efecto en la que *La platería religiosa foránea en el arciprestazgo de Alba (Zamora)* hace el número cinco.

Sergio Pérez Martín
Investigador independiente

FERNÁNDEZ DE MATA, Ignacio. *Lloros vueltos puños. El conflicto de los «desaparecidos» y vencidos de la guerra civil española*. Granada: Comares, 2016. 232 pp.

La memoria de las víctimas del franquismo, largamente ocultada y negada, ha sido objeto, durante las últimas décadas, de muy diversos enfoques, dentro y fuera del mundo académico. A los estudios sobre la represión centrados en sus dimensiones, mecanismos y procedimientos, hay que sumar los dedicados a identificar y reivindicar a sus víctimas, y los análisis de la memoria social de la represión. El desarrollo de un movimiento social para la recuperación de esta memoria –que en el libro aquí reseñado se denomina movimiento RMH– añade una nueva variable, no sólo por involucrar a muchos historiadores –como el propio Fernández de Mata, o quien firma esta reseña– en esta forma específica de activismo político, sino también porque ha contribuido a su vez a crear un nuevo objeto de estudio metahistórico o metapolítico. Se trata –nos dice el autor– de un movimiento que mira al pasado pero que está «imbuido de los presentes» de las sucesivas generaciones, situaciones políticas, cambios socioeconómicos, etc., así como sometido a la influencia de referentes como los movimientos de los «desaparecidos» en América Latina o las experiencias más recientes de transición a la democracia.

Esta es una obra de gran complejidad que combina el análisis histórico, el estudio de los mecanismos de la memoria colectiva, la observación participante e incluso la introspección autobiográfica. Partiendo del estudio localizado de la represión en la provincia de Burgos, el foco de atención se sitúa, sucesivamente, en las víctimas, los perpetradores, la relación entre unos y otros, el movimiento RMH y el proceso de definición de la condición social de víctima. Todo ello requiere un complejo instrumental teórico para el que resulta idónea la formación de Ignacio Fernández de la Mata en los campos de la historia y la antropología y con una larga trayectoria de publicaciones –artículos, comunicaciones– dedicadas a esta problemática durante la última década.

La experiencia de las víctimas –ruptura del mundo, marginación– es analizada no sólo en un sentido material sino también tratando de comprender su punto de vista, articulado en torno a unos conceptos peculiares de justicia y resarcimiento –condicionados por la ausencia de una justicia real– y a la construcción de unos relatos que el autor denomina «remedos consolativos simbólicos». Sus demandas e iniciativas se interpretan como fruto de la necesidad de contextualizar sus historias dentro de los procesos culturales de la muerte y de los «lutos no resueltos», para superar un trauma que incluye «la inconclusión ritual, la indignidad y deshumanización proyectadas sobre los vencidos, el ocultamiento de los cuerpos y los nombres y la construcción de ógicas y desinformaciones sobre su suerte y culpabilidad».

Más innovador o menos usual es la aproximación a los perpetradores de la represión. La «permanente victoria autoafirmativa» sobre la que se asentó la dictadura ha excluido cualquier culpabilidad –aquí el trabajo empírico del investigador desmonta los citados relatos y los clichés literarios basados en una supuesta asunción de la culpa–, circunstancia que tiene una continuidad hasta el presente, a menudo enmascarada por la política y por unos relatos que, ante las evidencias materiales de la represión, las reinterpretan en función de dinámicas locales despolitizadas.

La condición de las víctimas en la sociedad española no se analiza en los términos abstractos a los que nos tiene acostumbrados buena parte de la reflexión teórica sino que se sitúa en el marco de una «competencia» por el capital simbólico asociado a tal condición, en un contexto cambiante y condicionado por la existencia de otros colectivos de «víctimas españolas equiparables», como las víctimas de ETA y del 11-M. En este marco, la hegemonía política de los herederos del franquismo impone una «lógica esquizofrénica» que hace que a las víctimas del golpe de 1936 se les exija «que acepten una reconciliación sin reparación alguna y sin que el lado agresor pierda un ápice de legitimidad», mientras se rechaza cualquier reconciliación negociada con los terroristas como ofensiva para la memoria de unas víctimas cuyo capital simbólico es patrimonializado por el poder político.

La comparación con los Caídos por Dios y por España se articula tomando como eje el fenómeno de la «guerra de las esquelas» iniciada en 2006. Aunque el núcleo experiencial en torno al que se desarrollan ambas memorias traumáticas sea similar, la interacción de esta experiencia familiar privada con una memoria de contenidos colectivos diferentes lleva a una confrontación entra la memoria de unas víctimas ocultadas y silenciadas y la de otras víctimas manipuladas, sucesivamente, por la dictadura (como instrumento de legitimación de su usurpación del poder) y por los grupos reaccionarios opuestos a las demandas de las «víctimas perdedoras de la guerra».

El movimiento RMH, surgido tras la victoria del PP en las elecciones generales de 1996, se inscribe en el marco de la citada competencia por la representación de las víctimas y de los significados que éstas encarnan. Esta asignación de significados es una problemática relevante que condiciona buena parte de los debates internos y divisiones del movimiento. La redefinición de las víctimas a partir del discurso de los derechos humanos conlleva el riesgo de construir una «victimización pura», que las abstrae de su contexto histórico y social y las convierte en «víctimas anónimas e intercambiables», a costa de negar su individualidad y experiencias. Sin embargo, el movimiento memorialista y la reivindicación de la lucha y el compromiso vital de las víctimas ha contribuido a destruir el mito de la Transición española, que después de haber sido presentada por nuestra clase política como un modelo para otras salidas de regímenes autoritarios, evidencia sus limitaciones y su carácter cualquier cosa antes que modélico justamente en su gestión de las víctimas de la represión de la dictadura. La injusticia de esta gestión durante las dos primeras décadas del postfranquismo, ya analizada en los trabajos pioneros de Paloma Aguilar, dio lugar al desarrollo del movimiento RMH, coincidiendo con (y como reacción a) la recuperación del poder político por los herederos de la dictadura y con su voluntad de cerrar en falso el pasado. La persistente falta de justicia restaurativa de los crímenes del franquismo –evidenciada en el fracaso de iniciativas como los autos del juez Garzón, la querrela argentina, etc., y en la tardía e insuficiente Ley 52/2007– aceleró la descomposición del mito de la Transición basado en la «reconciliación» y el «consenso», desacreditado como «modelo español de impunidad» bajo el impulso contestatario y renovador del movimiento memorialista.

En sus conclusiones, el autor defiende la aplicación en España del modelo de justicia implantado por los regímenes democráticos de Argentina, Chile, El Salvador, etc., tras el final de las dictaduras militares, y especialmente las Comisiones de la Verdad, que interpreta como la única vía para crear una sociedad «capaz de reconocerse en cada uno de sus ciudadanos, en cada una de sus opciones ideológicas». Pero si el modelo de justicia basado en la revocación de las leyes de punto final no parece que sea alcanzable con la actual correlación de fuerzas en el marco político español, tampoco parece que la creación de una Comisión de la Verdad –propuesta controvertida dentro del movimiento RMH, cuyo sector mayoritario la considera un intercambio de verdad por impunidad– va mucho más allá de lo que el actual régimen político español, basado en el «tránsito de la ley [franquista] a la ley» está dispuesto a conceder a los descendientes de las víctimas del franquismo, en definitiva víctimas ellos también.

Eduardo Martín González

UNED

ZAMORA

ISSN 0214-736X



9 770214 736002