

Cosme J. Gómez Carrasco  
Encarna Lago González  
Marcos Rebollo Fidalgo (eds.)

# Educación histórica y museos

**Actividades y situaciones  
de aprendizaje para el  
cumplimiento de  
derechos culturales**





# Educación histórica y museos



Cosme J. Gómez Carrasco  
Encarna Lago González  
Marcos Rebollo Fidalgo  
(eds.)

# Educación histórica y museos

Actividades y situaciones de  
aprendizaje para el cumplimiento  
de derechos culturales



## Colección Horizontes Universidad

Título: *Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales*

---

Este libro es parte del proyecto *Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos* (PDC2022-133041-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGeneration EU/PRTR.



Plan de  
Recuperación,  
Transformación  
y Resiliencia



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE CIENCIA  
E INNOVACIÓN



Financiado por  
la Unión Europea  
NextGenerationEU

---

Primera edición: junio de 2024

© Cosme J. Gómez Carrasco, Encarna Lago González y Marcos Rebollo Fidalgo (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)  
[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)



Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN (papel): 978-84-10282-31-5  
ISBN (PDF): 978-84-10054-98-1

Diseño y producción: Octaedro Editorial

# Sumario

1. Educación histórica y museos: propuestas para el cumplimiento de derechos culturales ..... 9  
COSME J. GÓMEZ CARRASCO, ENCARNA LAGO GONZÁLEZ,  
MARCOS REBOLLO FIDALGO
2. Migrar nos hace humanos ..... 23  
MARCOS REBOLLO, RAMÓN LÓPEZ FACAL,  
ENCARNA LAGO GONZÁLEZ, PILAR ALCÁNTARA PEYRES
3. El hambre, la guerra y la peste ..... 43  
MARCOS REBOLLO FIDALGO, JUAN RAMÓN MORENO VERA,  
MARÍA JESÚS RUBIO VÍSIERS
4. La mujer y el trabajo: ¿qué oficios ha desempeñado la mujer en la historia? ..... 59  
MARCOS REBOLLO FIDALGO, MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ FUSTER,  
MARÍA JESÚS RUBIO VISIERS, ELOISA DEL ALISAL
5. Violencia machista: ¿es la sociedad más violenta con las mujeres? ..... 77  
MARCOS REBOLLO, JOSÉ MANUEL REY, JOSÉ MONTEAGUDO,  
AINOA ESCRIBANO MIRALLES
6. Diversidad sexual y de género en la historia.  
¿Ha cambiado nuestra visión de las identidades no normativas? ..... 97  
MARÍA SABIOTE GONZÁLEZ, BELÉN CASTRO-FERNÁNDEZ,  
ANA MORENO REBORDINOS, ASUNCIÓN MARTÍNEZ
7. La diversidad funcional en la historia. ¿Ha cambiado nuestra actitud hacia la discapacidad?  
¿Somos una sociedad más inclusiva? ..... 121  
MARCOS REBOLLO FIDALGO, MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMPIL  
HERNÁNDEZ, ENCARNA LAGO GONZÁLEZ, ELOÍSA DEL ALISAL

8. Minorías en España: ¿hasta qué punto han definido la identidad nacional por oposición? . . . . .	137
FÉLIX GONZÁLEZ CHICOTE, RAMÓN CÓZAR-GUTIÉRREZ, MARÍA DEL MAR SIMÓN GARCÍA, PILAR ALCÁNTARA PEYRES	
9. Explotación económica: ¿ha sido siempre un motor rector de la historia? . . . . .	161
ALFONSO CEBRIÁN REY, ÁLVARO CHAPARRO SAINZ	
10. Jugarse la vida en el trabajo: ¿por qué es necesaria la defensa de los derechos laborales? . . . . .	185
ALFONSO CEBRIÁN REY, MARÍA DEL MAR FELICES DE LA FUENTE	
11. España democrática: ¿una construcción previa a la Transición? . . . . .	211
ALFONSO CEBRIÁN REY, JOSÉ MONTEAGUDO FERNÁNDEZ	
Índice . . . . .	233

# Educación histórica y museos: propuestas para el cumplimiento de derechos culturales<sup>1</sup>

COSME J. GÓMEZ CARRASCO  
Universidad de Murcia

ENCARNA LAGO GONZÁLEZ  
Red Museística de Lugo

MARCOS REBOLLO FIDALGO  
IES Valle del Saja, Cantabria

## 1. Educación histórica y patrimonio cultural

En las últimas dos décadas se han multiplicado los trabajos que han profundizado sobre los vínculos y reciprocidades entre la educación patrimonial, la educación histórica, la construcción de una ciudadanía crítica, y una educación identitaria no excluyente (Cuenca-López, Martín-Cáceres y Estepa-Giménez (2021). Estudios en el ámbito internacional como los de Davis (2007), Gosselin y Livingstone (2016), Pinto (2013), Semedo (2015), Van Boxtel, Grever y Klein (2015) o Van Doorsselaere (2021) son ejemplos de ese esfuerzo de integración. Pero también en países donde ha habido un incremento significativo de estos estudios, como España. Existen muchos grupos de investigación consolidados que están analizando las conexiones entre educación formal y no formal con respecto al patrimonio, la identidad y educación para la formación de ciudadanos. Trabajos como los de

1. Resultado del proyecto PDC2022-133041-I00 MCIN/AEI/10.13039/501100011033, cofinanciado por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR

Calaf, Gutiérrez y Suárez (2020), Cuenca (2002), Estepa (2013), Fontal (2003), Fontal y Gómez-Redondo (2016), Fontal e Ibáñez (2015), Martín y Cuenca, (2011) o Vicent, Ibáñez y Asensio (2015) establecen una visión del patrimonio y de la educación patrimonial de carácter sistémico, participativo, interactivo, complejo y sociocrítico (Cuenca, Molina y Martín, 2017).

El monográfico publicado en la *Revista de Educación* dirigido por Olaia Fontal y Álex Ibáñez (2017) muestra la fuerza de esta línea de investigación. Cabe destacar, entre ellos, el estudio de Cuenca, Estepa y Martín (2017) sobre la relación entre el patrimonio, la ciudadanía y la construcción de la identidad; y el trabajo de Fontal e Ibáñez (2017), en el que realizan un riguroso estudio bibliométrico de la producción científica sobre educación patrimonial.

Afortunadamente, cada vez son más frecuentes y ricas las experiencias e investigaciones con el uso de objetos y restos materiales del pasado. De hecho, Philips (2011) hace una valoración muy positiva de los artículos publicados sobre esta cuestión en la revista *Teaching History* desde la década de 1990, haciendo hincapié en los cambios metodológicos que se han producido gracias a la incorporación de estas propuestas de trabajo. Trabajos como los de Bardavio y González (2003), Corbishley (2011), Larouche (2016), Levstik, Henderson y Schlarb (2008) o Santacana y Maserriera (2012) insisten en los aspectos positivos de estas experiencias.

## 2. Las investigaciones sobre educación histórica y museos desde una perspectiva internacional

Al hablar de *patrimonio e historia pública*, hay que referirse de forma especial a los museos por la relación tan estrecha que presentan ambas realidades (Walsh, 2002; Roigé y Frigolé, 2010). Los museos conocieron un gran desarrollo en la segunda mitad del siglo xx, al menos en el ámbito occidental, debido a la toma de conciencia de las limitaciones del sistema de educación formal tradicional, y una creciente importancia de otras fuentes de información y educación no escolares en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida (Falk, Dierking y Adams, 2011).

Así, la creciente importancia de centros de educación no formal hace que una de las áreas de actuación más importantes dentro de la educación patrimonial sea el establecimiento de relaciones entre escuelas y museos, ya que estas instituciones tienen una mayor responsabilidad a la hora de realizar propuestas didácticas centradas en el patrimonio. De hecho, está reconocido por la Unesco la función social de los museos, considerados una herramienta para el desarrollo y la integración social (Gómez-Hurtado, Cuenca-López y Borghi, 2020).

La *educación patrimonial* es un concepto polisémico con el que podemos referirnos a un proceso pedagógico en el que las personas pueden aprender sobre los bienes patrimoniales en contextos de aprendizaje formal o informal (Mendoza, Baldiris y Fabregat, 2015), y también a una línea de investigación relevante en la actualidad no solo desde la perspectiva educativa, sino también desde un punto de vista social en lo que se refiere a la formación de identidades y ciudadanía (Cuenca-López, Estepa-Giménez y Martín Cáceres, 2017). Esto está conectado con las posibilidades que la educación patrimonial ofrece para el desarrollo del pensamiento histórico gracias a que la dimensión performativa del patrimonio hace que las personas tomen conciencia de la dialéctica entre pasado y presente (Grever, De Bruijn y Van Boxtel, 2012).

A pesar de esta relevancia, y dentro de procesos pedagógicos en ambientes formales, los estudios muestran una necesidad de mejorar la formación del profesorado para el desarrollo de temáticas asociadas al patrimonio cultural (Jagielska-Burduk y Stec, 2019). Uno de los objetivos de este cambio es poder implementar en las aulas una educación crítica y reflexiva del patrimonio que aleje a los estudiantes de pensamientos etnocéntricos (Roll y Meyer, 2020).

Por su propia naturaleza, el museo cumple una función educativa (Macdonald, 2011), aunque no fue hasta el final de la Segunda Guerra Mundial, y con dificultades, cuando se comenzó a hablar propiamente dicho de *educación en los museos* (Prottas, 2019). Todavía hoy los museos se debaten entre educar al público o mostrar lo que consideran más significativo desde un punto de vista técnico, histórico o artístico. Esto lleva a que se opte, bien por los criterios tradicionales de los cánones académicos, bien por cambiar el enfoque de aprendizaje, y mostrar narrativas alternativas (Hein, 2011; Prottas, 2017).

Las investigaciones sobre museos se han intensificado en las dos últimas décadas (Wil Meeus, Marc Jacobs y Lore Suls, 2021). En los Estados Unidos hay una línea de investigación muy relevante que relaciona el trabajo con museos y la educación ciudadana (Nagawiecki, 2018). Por ello, es preciso potenciar la relación escuela-museo y, de esta manera, el desarrollo de una educación patrimonial que haga de los museos una oportunidad que permita el aprendizaje a personas con diferentes capacidades, y haga de los visitantes elementos activos, ayudando también al tratamiento de otros temas relacionados con la formación ciudadana (Cuenca-López, Estepa-Giménez y Martín Cáceres, 2017), y que posibilite cambios que hagan mejorar la sociedad (Hein, 2011).

Una de esas vías por las que transitan las nuevas prácticas educativas en los museos es el aprendizaje activo. Así, estas experiencias plantean actividades que supongan manejo de información, reflexión y resolución de problemas (Altintas y Yenigül, 2020). Los objetos originales provocan asombro y curiosidad, dos buenos puntos de partida para el aprendizaje a través de la comparación, la discusión o la formulación de hipótesis que fomenta también el desarrollo afectivo y social. Experiencias de este tipo, basadas en la pedagogía del objeto, han mostrado buenos resultados (Murphy, 2019), también cuando se combinan con el uso de las nuevas tecnologías y aplicaciones de realidad aumentada (Moorhouse, Dieck y Jung, 2019).

Relacionado con las propuestas didácticas de indagación en los museos, otro de los caminos por los que avanza la educación patrimonial es el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Dressler, y Kan, 2018; Sanger, Silverman y Kraybill, 2015). Estos artículos abordan los éxitos y los desafíos pedagógicos, y sugieren propuestas para el futuro de la implementación de programas de museos con recursos digitales. Los museos no son ajenos al desarrollo de las nuevas tecnologías, y están desarrollando estrategias emergentes sobre el aprendizaje formal e informal, debido a la gran cantidad de información disponible en la red (Ott y Pozzi, 2011) para asentar su presencia en entornos digitales.

La robótica, con sus posibilidades de aumentar la efectividad, navegabilidad e interactividad de las exposiciones (Germak, Lupetti, Giuliano y Kanouk, 2015) es uno de los nuevos recursos tecnológicos, junto con la realidad aumentada (Mendoza, Bal-

diris y Fabregat, 2015), que han abierto un conjunto de oportunidades realmente creciente para mejorar la educación patrimonial, ofreciendo alternativas para personalizar, localizar y contextualizar el aprendizaje. Con su ayuda, las tecnologías de la información y comunicación pueden aportar valor añadido al proceso de aprendizaje del patrimonio cultural, pues facilitan el acceso a diferentes elementos patrimoniales y permiten la comunicación y el intercambio de conocimientos, información e ideas entre las personas (Germak, Lupetti, Giuliano y Kanouk, 2015).

Otra de las vías en el uso de las tecnologías educativas es el denominado *flipped museum*. Este concepto define el trabajo previo con información relativa al contenido del museo antes de la visita, sean vídeos, lecturas o conferencias en línea. Así, la visita se orienta a la realización de actividades dinámicas de grupo, discusiones y resolución de problemas (Murphy, 2018). Aunque los resultados en este tipo de experiencias son positivos (Andersen, Levinsen, Møller y Thomsen, 2020; Harrell y Kotecki, 2015; Gosselin, 2011), no está libre de contratiempos, como puede ser el hecho de considerar innecesaria o poco interesante la visita final al museo, algo que no puede cubrirse únicamente con los recursos en línea (Murphy, 2018).

Por otro lado, el desarrollo del pensamiento histórico en museos busca que en estos espacios culturales no solamente se muestre la historia, sino que se haga historia (Wallace-Casey, 2015). Así, sus visitantes (incluidos los estudiantes) serán capaces de imitar el trabajo de los historiadores, convirtiéndose en elementos activos y pensantes capaces de analizar fuentes históricas y construir sus propias narrativas empleando dichas fuentes, siendo conscientes de la complejidad de interpretar el pasado (Martinko y Luke, 2018). De esta manera, los museos se posicionan como promotores de la conciencia histórica, al tiempo que contribuiría a unas relaciones más democráticas y recíprocas entre los museos y sus públicos (Wallace-Casey, 2015). Algunos de los estudios llevados a cabo en este campo muestran resultados satisfactorios tanto con estudiantes como con adultos (Rzemien, 2016).

Otra de las vías de trabajo, más relacionada con la conciencia histórica, y con el trabajo con narrativas alternativas y no hegemónicas, es el tratamiento en ámbitos formales y no formales del patrimonio en conflicto (Domínguez-Almansa y López-Facal, 2017) o *antipatrimonio* (Estepa y Martín, 2018). Es decir, el tra-

jo con las huellas materiales de los contravalores que representan las atrocidades de las guerras o las dictaduras, pero que permite educar a una ciudadanía pacífica, crítica y democrática, estableciendo vínculos emocionales con las víctimas de la barbarie a través de la visita o el análisis de documentación. Su tratamiento didáctico, a favor del que se posiciona claramente el profesorado en formación (Gómez-Carrasco *et al.*, 2020), desde la óptica de los derechos culturales, puede aportar un necesario pensamiento crítico sobre el que consolidar un mejor conocimiento del pasado para aplicarlo al presente y proyectarlo al futuro. Esto supone incorporar una didáctica de carácter crítico en el sentido de lo que Cuesta (2011) denomina *historia con memoria*, basada en la problematización del presente en función de cómo se aborde el conocimiento del pasado, haciendo de la historia un conocimiento público, fomentador de una ciudadanía verdaderamente democrática, en la línea planteada por Habermas (1992).

La introducción de narrativas alternativas en los museos es una temática de gran relevancia en las investigaciones actuales, en las que se discuten las visiones nacionalistas o etnográficas de las exposiciones (González, 2012). Como indica Gosselin y Livingstone (2016), los museos son espacios públicos que se dedican a preservar e interpretar el pasado. Asimismo, son de las instituciones más fiables para el público, como ha mostrado el trabajo de Dubinsky y Muise (2016). De ahí que tenga tanta importancia su implicación en los ámbitos educativos, y una reflexión y reinterpretación de las colecciones y el relato que se muestra, desde el ámbito de la conciencia histórica.

Entre estas propuestas de trabajo de los últimos años se ha desarrollado un proceso de descolonización de los museos (Macdonald, 2022; Wendy, Hudson y Roessel, 2022). Como indica Maranda (2021), la existencia del museo encarna el epítome y uno de los restos simbólicos más fácilmente observables de la era del colonialismo «activo». El enfoque descolonizador está relacionado con la asunción de un trabajo crítico por parte de los y las gestoras de los museos para reflejar la diversidad de estos colectivos. Parte del problema es cómo los museos tratan al legado de las minorías indígenas, y la representación de la violencia ejercida contra ellas. Ese cambio trata de mostrar la resiliencia de estas culturas y tradiciones. Una cuestión que está teniendo un impacto notable en la representación pública del pasado esclavizado.

ta (Araujo, 2014), o en la visibilización a través de los museos de la trata atlántica de esclavos (Araujo, 2021).

### 3. Movimiento por una nueva museística

Un ejemplo de estos cambios es el MINOM (Movimiento Internacional por una Nueva Museología), que ha planteado transformaciones relevantes a la hora de mostrar las piezas de los museos. «La museología que no sirve para la vida no sirve para nada»: así comienza la declaración del MINOM en 2017 (Córdoba, Argentina). Unos principios que ya expresaban hace cuarenta años en Québec (1984), un año antes de su fundación:

La museología debe buscar, en un mundo contemporáneo que intenta integrar todos los medios de desarrollo, extender sus atribuciones y funciones tradicionales de identificación, conservación y educación, a prácticas más amplias que estos objetivos, para insertar mejor su acción en aquellas vinculadas al medio humano, y físico. Para alcanzar este objetivo e integrar a las poblaciones en su acción, la museología utiliza cada vez más la interdisciplinariedad, métodos de comunicación contemporáneos comunes a toda acción cultural y también medios de gestión modernos que integren a sus usuarios. Al tiempo que preserva los frutos materiales de las civilizaciones pasadas y protege a quienes dan testimonio de las aspiraciones y la tecnología actuales, la nueva museología (la ecomuseología, la museología comunitaria y todas las demás formas de museología activa) está interesada principalmente en el desarrollo de las poblaciones, reflejando los principios rectores de su evolución y al mismo tiempo asociarlos a proyectos futuros.<sup>2</sup>

El MINOM es una organización afiliada al International Council of Museums (ICOM), que tiene como una de sus principales finalidades la de intercambiar información científica a nivel internacional, desarrollar estándares profesionales, adoptar reglas y recomendaciones e implementar proyectos de colaboración.<sup>3</sup> Entre los comités internacionales de ICOM es importante reseñar

2. <http://www.minom-icom.net/reference-documents>

3. <https://icom.museum/es>

CECA (Comité de Educación y Acción Cultural), que tiene como objetivo el impulso de la investigación y la práctica en el área de la educación en museos, el apoyo al público y la participación.

Todas estas investigaciones y acciones colectivas muestran un cambio en la concepción de los museos como espacios públicos, y también de la educación a través de los museos. Para poder aprovechar estas sinergias, es necesario crear espacios de confluencia entre investigadores e investigadoras en educación histórica, personal de museos, y profesorado de diferentes niveles educativos.

El análisis de nuestro patrimonio museístico ofrece una oportunidad para que el alumnado reflexione sobre temas relevantes con una perspectiva histórica. Las 10 situaciones de aprendizaje que se incluyen en el presente libro están pensadas para ser implementadas en las materias de Geografía e Historia de 3.<sup>º</sup> y 4.<sup>º</sup> de ESO, e Historia del Mundo Contemporáneo, e Historia de España de Bachillerato. Siguen una metodología de aprendizaje basado en problemas que adapta la propuesta en 3 pasos de la historiadora Catherine Duquette (2015), en la que (paso 1) se formula al alumnado preguntas sobre un problema actual en el que el pasado es importante, este indaga (paso 2) en ese problema a través del análisis de fuentes con preguntas variadas antes de volver a responder (paso 3) a los interrogantes iniciales, realizando para ello un texto argumentativo pautado. Las actividades de aprendizaje pueden consultarse con su guía didáctica y ampliarse en: <https://caleidoscopio.cloud/museos-y-recursos-historicos>

Estas actividades aspiran a facilitar el desarrollo de la conciencia histórica en el alumnado, para que pueda conocer su presente a partir de la reflexión y el conocimiento del pasado. Se dice que «el presente es el pasado del futuro», por lo que somos, por tanto, parcialmente responsables de su construcción. Es por eso que se reflexiona sobre los temas elegidos (que pivotan sobre la diversidad –sexual y de género, funcional– y la desigualdad –económica, de género, minorías sociales–, así como la violencia, las migraciones o la construcción democrática) a través de preguntas relevantes, analizando piezas del patrimonio cultural de más de 10 museos españoles (tanto artísticos como etnográficos o arqueológicos) y teniendo en cuenta metas de futuro vinculadas a diversos ODS (Hambre Cero, Fin de la pobreza, Igualdad de género, Salud y bienestar y Paz, Justicia e instituciones sólidas).

## 4. Referencias

- Altintas, İ. N. y Yenigül, Ç. K. (2020). Active Learning Education in Museum. *IJERE*, 9(1), 120-128. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i1.20380>
- Andersen, M. F., Levinsen, H., Møller, H. H. y Thomsen, A. V. (2020). Building Bridges Between School and a Science Center Using a Flipped Learning Framework. *Journal of Museum Education*, 45(2), 200-209. <https://doi.org/10.1080/10598650.2020.1744238>
- Araujo, A. L. (2014). *Shadows of the Slave Past. Memory, Heritage and Slavery*. Routledge.
- Araujo, A. L. (2021). *Museums and Atlantic Slavery*. Routledge.
- Bardavio, A. y González Marcén, P. (2003). *Objetos en el tiempo: las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. ICE Universitat de Barcelona.
- Calaf, R., Gutiérrez, S. y Suárez, M. A. (2020). Evaluation in the Heritage Education. 20 years of research and congresses of ICOM. *Aula Abierta*, 49(1), 55-64. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.55-64>
- Cuenca, J. M. (2002). La investigación en didáctica de la historia: debate y aportaciones. En: F. J. Pozuelos y G. Travé (coord.). *Entre pupitres: razones e instrumentos para un nuevo marco educativo* (pp. 243-252). Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la educación obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159.
- Cuenca-López, J. M., Martín-Cáceres, M. J. y Estepa-Giménez, J. (2021). Teacher training in heritage education: good practices for citizenship education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8, 62. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6>
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Conciencia social. Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 15-30.
- Domínguez Almansa, A. y López Facal, R. (2017). Patrimonios en conflictos. Competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, 86-109.
- Dressler, V. A. y Koon-Hwee, K. (2018). Mediating Museum Display and Technology: A Case Study of an International Exhibition Incorporating QR Code. *Journal of Museum Education*, 43(2), 159-171.
- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Universidad de Huelva.

- Estepa, J. y Martín, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica: patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En: P. Miralles, y C. J. Gómez-Carrasco (coords.). *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.
- Esterlund, T., Krantz, A. y Sigmond, C. (2017). Using Critical Appraisal to Inform Program Improvement. *Journal of Museum Education*, 42(4), 323-331. <https://doi.org/10.1080/10598650.2017.1372969>
- Falk, J. H., Dierking, L. D. y Adams, M. (2011). Living in a Learning Society: Museums and Free-choice Learning. En: S. Macdonald (ed.). *A Companion to Museum Studies* (pp. 323-339). Wiley-Blackwell.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.
- Fontal, O. (2006). Los contenidos actitudinales en la enseñanza de la historia del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 47-56.
- Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2016). Heritage Education and Heritage Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, 47(1), 65-90.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15-32.
- Fontal, O. F. y Ceballos, S. G. (2019). Assessment of Heritage Education programs: quality standards. Ensayos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 1-15. <https://doi.org/10.18239/ENSAYOS.V34I1.2039>
- Germak, C., Lupetti, M. L., Giuliano, L. y Kanouk, M. E. (2015). Robots and cultural heritage: New museum experiences. *CITAR Journal*, 7(2), 47-57.
- Gómez-Hurtado, I., Cuenca-López, J. M. y Borghi, B. (2020). Good Educational Practices for the Development of Inclusive Heritage Education at School through the Museum: A Multi-Case Study in Bologna. *Sustainability*, 12(20), 8736. <https://doi.org/10.3390/su12208736>
- Gómez, C. J., Miralles-Martínez, P., Fontal, O. e Ibañez-Etxeberria, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches - An Analysis Through Initial Training of History Teachers (Spain-England). *Sustainability*, 12(933), 1-21. <https://doi.org/10.3390/su12030933>

- González, M. (2012). Historical Narratives in the Colonial, National and Ethnic Museums of Argentina, Paraguay and Spain. En: M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez (eds.). *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 239-256). IAP.
- Gosselin, V. (2011). *Open to interpretation: Mobilizing historical thinking in the museum* [tesis doctoral, University of British Columbia]. <https://doi.org/10.14288/1.0055355>
- Gosselin, V. y Livingstone, P. (eds.) (2016). *Museums and the Past. Constructing Historical Consciousness*. UBC Press.
- Grever, M. (2012). Dilemmas of Common and Plural History. Reflections on History Education and Heritage in a Globalizing World. En: M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez (eds.). *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 75-91). IAP.
- Grever, M., De Bruijn, P. y Van Boxtel, C. (2012). Negotiating historical distance: Or, how to deal with the past as a foreign country in heritage education. *Paedagogica Historica*, 48(6), 873-887. <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.709527>
- Habermas, J. (1992). Ciudadanía e identidad nacional: consideraciones sobre el futuro europeo. *Debats*, 39, 11-17.
- Harrell, M. H. y Kotecki, E. (2015). The Flipped Museum: Leveraging Technology to Deepen Learning. *Journal of Museum Education*, 40(2), 306-313. <https://doi.org/10.1179/1059865015Z.00000000088>
- Hein, G. E. (2011). Museum Education. En: S. Macdonald (ed.). *A Companion to Museum Studies* (pp. 340-352). Wiley-Blackwell.
- Ibáñez, A. (2006). Educación y Patrimonio. *El caso de los campos de trabajo en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Universidad del País Vasco.
- Ibáñez, A., Gillate, I. y Madariaga, J. M. (2015). Utilización de la historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social. *Tempo e Argumento*, 7(16), 204-229.
- Ibáñez, A., Gómez Carrasco, C. J., Fontal y García Ceballos, S. (2020). Virtual Environments and Augmented Reality Applied to Heritage Education. An Evaluative Study. *Applied Sciences*, 10(7), 2352. <https://doi.org/10.3390/app10072352>
- Ibáñez, A., Vicent, N. y Asensio, M. (2012). Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles. Evaluación de una experiencia en educación secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 3-18.

- Ibáñez, A., Vicent, N., Asensio, M., Cuenca, J. M. y Fontal, O. (2014). Learning in archaeological sites with mobile devices. *Munibe*, 65, 313-321.
- Jagielska-Burduk, A. y Stec, P. (2019). Council of Europe Cultural Heritage and Education Policy: Preserving Identity and Searching for a Common Core? *REIFOP*, 22(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.354641>
- Larouche, M. C. (2016). Using Museums Resources and Mobile Technologies to Develop Teens' Historical Thinking Formative Evaluation of an Innovative Educational Set-Up. En: V. Gosselin y P. Livingstone (eds.). *Museums and the Past. Constructing Historical Consciousness* (pp. 122-141). UBC Press.
- Macdonald, B. (2022). Pausing, Reflection, and Action: Decolonizing Museum Practices, *Journal of Museum Education*, 47(1), 8-17, DOI: 10.1080/10598650.2021.1986668
- Macdonald, S. (ed.) (2011). *A Companion to Museum Studies*. Wiley-Blackwell.
- Maranda, L. (2021). Decolonization within the Museum. ICOFOM Study Series, 49(2), 180-195.
- Martinko, M. y Luke, J. (2018). «They Ate Your Laundry!». Historical Thinking in Young History Museum Visitors. *Journal of Museum Education*, 43(3), 245-259. <https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1469907>
- Mendoza, R., Baldiris, S. y Fabregat, R. (2015). Framework to Heritage Education using Emerging Technologies. *Procedia Computer Science*, 75, 239-249. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.12.244>
- Meeus, W., Janssenswillen, P., Jacobs, M., Wolfaert, I. y Suls, L. (2021). Antwerp's museums response to super diversity. A study of multiperspective cultural education for secondary school students: learning revisited. *International Journal of Heritage Studies*, 27(9), 884-903. DOI: 10.1080/13527258.2020.1869580
- Moorhouse, N., Tom Dieck, M. C. y Jung, T. (2019). An experiential view to children learning in museums with Augmented Reality. *Museum Management and Curatorship*, 34(4), 402-418. <https://doi.org/10.1080/09647775.2019.1578991>
- Murphy, M. P. A. (2018). «Blending» Docent Learning: Using Google Forms Quizzes to Increase Efficiency in Interpreter Education at Fort Henry. *Journal of Museum Education*, 43(1), 47-54. <https://doi.org/10.1080/10598650.2017.1396435>

- Nagawiecki, M. (2018). Museums as Vital Resources for New Americans: The Citizenship Project. *Journal of Museum Education*, 43(2), 126-136.
- Ott, M. y Pozzi, F. (2011). Towards a new era for Cultural Heritage Education: Discussing the role of ICT. *Computers in Human Behavior*, 27(4), 1365-1371. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.031>
- Philips, I. (2011). Highlighting evidence. En: I. Davies (ed.). *Debates in History Teaching* (pp. 212-223). Routledge.
- Pinto, H. (2013). Usos del patrimonio en la didáctica de la historia: perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 61-88.
- Prottas, N. (2017). Does Museum Education Have a Canon? *Journal of Museum Education*, 42(3), 195-201. <https://doi.org/10.1080/10598650.2017.1343018>
- Prottas, N. (2019). Where Does the History of Museum Education Begin? *Journal of Museum Education*, 44(4), 337-341. <https://doi.org/10.1080/10598650.2019.1677020>
- Roigé, X. y Frigolé, J. (2010). *Constructing cultural and natural heritage. Parcs, museums and rural heritages*. Institut Català de Recerca en Patrimoni Cultural.
- Roll, V. y Meyer, C. (2020). Young People's Perceptions of World Cultural Heritage: Suggestions for a Critical and Reflexive World Heritage Education. *Sustainability*, 12(20), 8640. <https://doi.org/10.3390/su12208640>
- Rzemien, M. A. (2016). *Assessing Historical Thinking at a State History Museum* [tesis doctoral, University of Washington].
- Santacana, J. y Masriera, C. (2012). *Arqueología reconstructiva y el componente didáctico*. Trea.
- Semedo, A. (2015). Representações e identidade em exposições de museus. *Clío. History and History Teaching*, 41. <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonAsemedo2015.pdf>
- Van Boxtel, C., Grever, M. y Klein, S. (2015). Heritage as a Resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking: Reflections from the Netherlands. En: K. Ercikan y P. Seixas (eds.). *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 40-50). Routledge.
- Van Doorsselaere, J. (2021). Connecting Sustainable Development and Heritage Education? An Analysis of the Curriculum Reform in Flemish Public Secondary Schools. *Sustainability*, 13, 1857. <https://doi.org/10.3390/su13041857>

- Wallace-Casey, C. (2015). *Deepening historical consciousness through museum fieldwork* [tesis doctoral, University of New Brunswick].
- Walsh, K. (2002). *The representation of the past: museums and heritage in the post-modern world*. Routledge.

# Migrar nos hace humanos<sup>1</sup>

MARCOS REBOLLO  
IES Valle del Saja, Cantabria

RAMÓN LÓPEZ FACAL  
Universidad de Santiago de Compostela

ENCARNA LAGO GONZÁLEZ  
Rede Museística Provincial de Lugo

PILAR ALCÁNTARA PEYRES  
Museo Nacional de Arqueología Subacuática (ARQVA)

## 1. Introducción

Todas las sociedades humanas son el resultado de migraciones. Los fenómenos migratorios son consustanciales a la humanidad y han tenido lugar, desde los orígenes de los primeros homínidos en África hasta la actualidad, buscando mejores oportunidades de vida. Muchas migraciones han sido forzadas, con violencia, por colectivos que han esclavizado a otros o que trajeron de apropiarse de sus recursos. También por decisiones políticas brutales tomadas desde el poder. En otros casos los desplazamientos de población responden a desastres climáticos y ambientales que obligan a encontrar nuevos lugares para sobrevivir. Igualmente hay migraciones libres, resultado de decisiones conscientes:

La libertad de trasladarse físicamente, de mudarse de entorno es una de las libertades sociales básicas. (Graeber y Wengrow, 2022, p. 675)

1. Resultado del proyecto PDC2022-133041-I00 MCIN/AEI/10.13039/501100011033, cofinanciado por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR

(Pero) se ha restringido actualmente a los ciudadanos de las sociedades occidentales, siempre que no se traspasen las fronteras nacionales o, en nuestro caso, las de la Unión Europea. Las migraciones internacionales libres como tales han dejado de existir hace más de un siglo. (Livi Bacci, 2023, p. 176)

Si bien existen numerosos estudios sobre los beneficios de la llegada de migrantes a los países desarrollados (FMI),<sup>2</sup> los prejuicios xenófobos contra los inmigrantes se han extendido ampliamente constituyendo un peligro para la convivencia democrática. De ahí la importancia de diseñar una situación de aprendizaje (S-A) que promueva competencias históricas básicas para una ciudadanía democrática: formular preguntas sobre el pasado para comprender problemas actuales; recurrir al análisis de fuentes, primarias y secundarias; la competencia de orientación temporal y recurrir a ellas para formular un relato explicativo crítico basado en datos contrastados (Körber, 2021). Desde esta perspectiva, la S-A es coherente con varios Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Las migraciones actuales son inseparables de las situaciones de guerra, de pobreza extrema, de la inseguridad alimentaria y el hambre que afecta a millones de personas y de la carencia de servicios básicos de salud entre otros. Estos problemas motivan el desplazamiento de numerosas personas desde el Sur global hacia países con mejores condiciones de vida. Y estos migrantes pueden contribuir decisivamente a alcanzarlos y construir una sociedad inclusiva y solidaria.

La S-A diseñada para Historia de España de 2.º de Bachillerato (aunque también se puede implementar en el segundo ciclo de la ESO) se estructura en una introducción y tres o cuatro sesiones para trabajar de forma individual para un aula con acceso a internet. Se han tenido en cuenta aspectos prescriptivos y orientativos del currículo (BOE, RD 217/2022 y RD 243/2022): saberes básicos (migraciones) y competencias específicas. Se trabaja con recursos de museos españoles (el patrimonio como recurso educativo de primer orden) y, por tanto, con contenidos relacionados con un pasado que, territorialmente, les pueden resultar más

2. <https://www.imf.org/es/Blogs/Articles/2016/10/24/migrants-bring-economic-benefits-for-advanced-economies>

próximos. El trabajo culmina con un ensayo personal argumentado (un relato) sobre la emigración: *por qué las personas tienen derecho a desplazarse, por qué existe xenofobia y de qué manera han cambiado las tendencias migratorias en España y sus consecuencias*.

## 2. Situación de aprendizaje: «Migrar nos hace humanos»

La S-A se inicia con un texto de Séneca que expone seis motivos por los que la gente migraba hace 2000 años, junto a una breve explicación del trabajo previsto en su desarrollo y, a continuación, se solicita que identifiquen en el texto la tipología de causas migratorias:

El motivo de abandonar y buscar patria no es el mismo para todos: (1) a unos, despojados de lo suyo por las armas enemigas, la destrucción de sus ciudades los arrojó sobre lo ajeno; (2) a otros una sedición interna los obligó a partir; (3) a unos la excesiva densidad de una población que se desbordaba; (4) a otros los echaron los frecuentes terremotos o (5) deficiencias intolerables de un suelo improductivo; (6) y los hay que los sedujo la fama de una tierra fértil alabada en demasía.

El documento contextualiza las migraciones como un fenómeno que va más allá del momento presente; las preguntas favorecen la familiarización con conceptos de las ciencias sociales (causas económicas, ambientales, etc.). Sigue una cuestión para identificar algunas diferencias en las migraciones contemporáneas y el problema de los refugiados, otra sobre la imagen que se tiene de los migrantes en la sociedad española actual y en qué medida coincide o no con la propia, para finalizar con unas respuestas argumentadas, de síntesis, para avanzar en los objetivos previstos:

– ¿Por qué crees que decimos que emigrar es un derecho básico?  
¿Por qué crees que se tiene miedo a la emigración?

Se inicia, además, la contextualización histórica del fenómeno migratorio en nuestro país:

– ¿Es España un país que en su historia ha expulsado o ha recibido más migrantes?

## 2.1. La gran caminata: en 1200 generaciones, *Homo sapiens* colonizó la Tierra

Se informa sobre la expansión de la humanidad desde el foco originario africano: todas las sociedades han tenido su origen en alguna migración. Se recurre a fuentes secundarias y a recursos museísticos.

[...] nuestras raíces se hunden en África, patria común como especie. Todos fuimos africanos e inmigrantes. [...] Pero hay algo que diferencia las actuales migraciones y las protagonizadas por aquellos arcaicos homínidos. Así, mientras que hoy y en los tiempos históricos recientes estos flujos fueron movimientos asumidos (más o menos libres), este no fue el caso de nuestros antepasados más lejanos. Entonces fueron dispersiones pasivas motivadas por los cambios que se producían en su entorno, más que migraciones conscientes.  
(Fragmento de Agustí y Antón, 2021)



Paleocráneo, F. Vicente  
(Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira)

Se pretende alentar la capacidad analítica y relacionar recursos variados para construir un discurso razonado. Se indaga lo que

pretende comunicar el cuadro de Fernando Vicente (se aporta información complementaria, además del texto de Agustí y Antón) y se pide que formulen una hipótesis sobre la posible vía de acceso a la península ibérica de los humanos modernos (*Homo sapiens*). Más allá de la respuesta que seleccionen, refuerza la información de que el origen de todos los humanos está en África. Se concluye con una redacción en la que se puedan relacionar un hecho histórico irrefutable con los prejuicios actuales de algunos sectores frente a las migraciones actuales: *La afirmación «todos fuimos migrantes y africanos», ¿qué repercusiones puede tener con las migraciones actuales?*

A continuación se utilizan otros recursos museísticos e información complementaria. Durante la implementación de la S-A, es crucial el papel de docentes para orientar y aclarar dudas. Las S-A no se conciben como materiales para el aprendizaje autónomo, sino como una propuesta colaborativa para el aula. Los recursos para el aula son orientativos y conviene adaptarlos o complementarlos con otros locales, más próximos o que resulten más familiares y/o representativos. Entre los propuestos están dos objetos: una vieira perforada (para utilizar como colgante) de hace unos 20.000 años (Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira) y una ampolla del peregrino del siglo vii (Museo Arqueológico Nacional, en adelante MAN); dos fotografías recientes: *Una voluntaria abraza a un migrante en la playa* (Jon Nazca, 2021) y *Una refugiada con sus dos hijos en la isla de Lesbos* (McConnell, 2016, ACNUR); y dos cuadros del siglo xix del Museo Nacional del Prado (MNP) sobre peregrinos: Charles-Remy, 1860 y Agapito López, 1835.



Vieira (Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira)



*Peregrinos*, Charles-Remy (Museo Nacional del Prado)

La vieira se asocia fácilmente con las peregrinaciones jacobinas. Presentar una de hace 20.000 años pretende suscitar curiosidad sobre un tipo particular de migración (movilidad pendular) con información complementaria para ello:

- La cueva de Altamira dista a 4 kilómetros de la actual línea de costa. ¿Era la misma distancia cuando fue habitada por grupos nómadas?

Se hace reflexionar sobre los cambios en el paisaje a lo largo del tiempo a la vez que en el hecho de que siempre se produjeron desplazamientos.

- La concha de este molusco ha tenido múltiples usos durante la historia (y la prehistoria): adornos, dinero, contenedores de ungüentos o pinturas, vasos o pequeños platos... También ha sido (y es) un símbolo importante que identifica (elegir una de las tres opciones)

Con las demás imágenes se promueve la correlación entre las actitudes y sentimientos de solidaridad y apoyo que encontraron los peregrinos a lo largo del tiempo y lo que algunas personas e instituciones prestan en la actualidad a refugiados e inmigrantes. Se formulan tres preguntas sobre el fenómeno de las peregrinaciones y se termina la sesión incidiendo, con dos cuestiones, en el objetivo principal por el que se han seleccionado estos recursos.

Se les solicita una opinión razonada sobre las actitudes ante la inmigración:

1. ¿Podrías explicar brevemente qué tienen en común las dos parejas de imágenes que has unido?
2. La imagen 2 (el abrazo de la voluntaria) se convirtió en un símbolo de la crisis migratoria. El abrazo desató solidaridad y odio en las redes sociales. ¿Por qué crees que suscitó estas dos reacciones opuestas?

## 2.2. El *Mare Nostrum*, una autopista para fenicios, griegos y cartagineses

Se trata de aportar conocimientos básicos sobre el impacto de esas migraciones, a partir del primer milenio antes de nuestra era, en la etapa anterior a las conquistas romanas iniciadas en el año 218 antes de la era común (a.e.c.) de las que suelen tener ya algunos conocimientos y no se aborda en esta S-A.

Además de una breve información para contextualizar estos procesos, se utilizan dos conjuntos de recursos arqueológicos. En primer lugar, objetos de origen fenicio (o trasportados por ellos): *Urnas de alabastro*, del siglo XI al VIII a.e.c. (MAN), *Escarabeo*, del siglo VII a.e.c. (Museo Nacional de Arqueología Subacuática, en adelante ARQVA) y *Colmillos de elefante*, del siglo VI a.e.c. (ARQVA). Se destaca la importancia del Mediterráneo como vía de comunicación e intercambio cultural, demográfico y económico a lo largo del primer milenio, antes de nuestra era. Las cuestiones que se formulan sobre estos elementos patrimoniales se centran en la diversidad social de los migrantes, el mestizaje y las relaciones interculturales, incluyendo a los egipcios, y la identificación de algunas de las principales ciudades fundadas por ellos.

El segundo conjunto, relacionado con las colonias de origen griego y púnico-cartaginés son las siguientes: *Hidria del pintor de Pan*, del 570 a. C. (MAN), *Crátera de columnas*, del 550 a.e.c. (Museo Arqueológico de Alicante, en adelante MARQ) y *Monedas de plata de Cartago*, del siglo IV a.e.c. (ARQVA).



*Urnas de alabastro*, del siglo XI al VIII a. C. (MAN)

Se enuncian preguntas con tres opciones para las respuestas (de elección múltiple) bastante abiertas, puesto que no se trata tanto de que «acierten» como de que reflexionen sobre la opción que seleccionen. Por ejemplo:

La moneda muestra en el anverso a la diosa púnica Tanit rodeada de delfines y en el reverso una cabeza de caballo y una palmera. ¿Qué crees que significa?

- a) Que las monedas no solo eran medios de pago, también objetos propagandísticos al mostrar elementos de la cultura cartaginesa.
- b) Que para los púnicos tenían importancia los caballos, los dátiles y la religión, al mostrar a la diosa patrona de Cartago.
- c) Ambas respuestas pueden ser correctas.

La actividad está orientada a la adquisición de saberes básicos sobre historia antigua y que puedan relacionarlos con otros procesos migratorios.

### 2.3. Uniendo tres continentes: españoles en América y Filipinas

Se aborda la emigración española a América y, en menor medida, a Filipinas, en donde tuvo mucha menos repercusión. La complejidad del tema, por el contraste entre el enriquecimiento y la dureza de la emigración, la discriminación racial y las diferencias

sociales y de oportunidades de quienes emigraban de manera voluntaria o forzosa, se estructura en cuatro fases: las tres primeras sobre la etapa colonial con luces y sombras: repercusión en la economía y la sociedad española y americana, y aportaciones culturales, mestizaje y sincretismo cultural. El último bloque se centra en la emigración de españoles a América a partir del siglo xix incidiendo en la explotación y las miserias vividas por la mayoría. Esta dimensión, aparte de responder a una realidad contrastada históricamente, servirá de nexo con la siguiente actividad en la que se trabaja sobre la inmigración actual.

En la primera fase se aporta información sobre la formación de una sociedad colonial de castas raciales, con una élite blanca que ejerció su poder sobre la América mestiza, india y negra (en ese orden descendente en la pirámide social), para centrarse en el impacto de esa colonización en la ciudad de Sevilla. El recurso museístico utilizado es el cuadro *Vista de la ciudad de Sevilla*, atribuido a Sánchez Coello (MNP).



*Vista de la ciudad de Sevilla*, atribuido a Alonso Sánchez Coello, finales del xvi (Museo Nacional del Prado)

Se pregunta (se reflexiona) sobre las circunstancias que explican el enorme crecimiento de Sevilla en el siglo xvi y se solicita identificar diversos espacios e hitos urbanos (astilleros, Casa de Contratación, punto de embarque, etc.).

Después se analizan otros cuatro recursos: tipo de moneda llamada *Macuquina de plata* de Potosí, de 1766 (Red Museística Provincial de Lugo: RMPL); Moneda tipo *Columnario* de 1757 (ARQVA); *Caja de rapé*, del siglo xviii (ARQVA) y *Coco chocolatero*, del siglo xviii (RMPL). Se complementa con un texto de Livi Bacci (2023) sobre Potosí que incluye el siguiente fragmento:

Cuando se descubrieron (las minas), Potosí era un pueblo insignificante a 4.000 metros de altura dominado por un monte a rebosar de plata. Un año después, había 300 españoles al pie del monte. En 1547 ya eran 14.000. En 1611, con 160.000 habitantes, Potosí era una de las urbes más populosas del hemisferio occidental, superada solo por Londres y París [...]. Para la extracción y procesado del mineral se requería mucha mano de obra y los españoles aprovecharon una institución incaica, la mita, para reclutar, anualmente, a 14.000 indios (de 15 a 50 años) de todo el altiplano, cifra que ascendía a 40.000 personas al ser acompañados por mujeres e hijos, recorriendo a pie o en llama de 100 a 1.000 km. hasta llegar a Potosí (y de vuelta a casa un año después).



*Caja de rapé*, siglo XVIII (ARQVA)

Se pide que identifiquen determinadas características de los objetos: qué monedas están fabricadas manualmente y cuáles no y que expliquen por qué en ambas hay grabadas dos columnas sobre las olas con la inscripción *plus ultra* (lema nacional que en latín significa más allá). En el columnario, además, hay dos hemisferios junto a la leyenda *utraque unum* (ambos son uno); se les pregunta qué piensan que querían decir estos mensajes. Se les solicita que identifiquen en la caja de rapé y el recipiente para chocolate, elaborados en las Indias por artesanos indígenas, elementos de culturas nativas precolombinas: sincretismo cultural.

El siguiente conjunto de recursos son el cuadro de Jerónima de la Fuente, de Velázquez, (MNP); óleo enrollable de Santo Domingo de Guzmán, elaborado en Cuzco del siglo XVIII (RMPL); abanico filipino, del siglo XIX (MARQ) y Sagrada Familia, marfil filipino del siglo XVII (MAN). Se complementa con un texto explicativo de las expertas en arte barroco Carmen Urbita y Ana

Garriga en su podcast «Las hijas de Felipe» sobre la pintura atribuida a Velázquez:

Las manos venosas que pese a la flaqueza de la vejez sostienen un crucifijo y un breviario. El rostro arrugado y ojeroso recogido por una toca muy ceñida. Unos ojos brillantes y ligeramente alzados que nunca dejan de acompañarte con su mirada y que parecen decir: «ni un tifón va a poder conmigo» [...]. Jerónima de la Asunción fue una monja intrépida y terca, pues con 63 años abandonó la quietud de la clausura y se embarcó con un escuadrón de clarisas en periplo transoceánico y misionero hasta Manila, para fundar allí el primer convento de la orden. Un año, tres meses y nueve días duró su viaje en carros y barcos: Toledo, Sevilla, Cádiz, Veracruz, Acapulco y Manila. El retrato fue pintado en Sevilla por un joven Velázquez. [...] Jerónima fue una criatura fronteriza, *queer* y disidente, cuya presencia molestó a las jerarquías de Filipinas, ya que muchas jóvenes en Manila, que no querían casarse, intentaron entrar al convento. Tanto es así que decidieron excomulgarla.

Se pretende que el alumnado se aproxime a algunas características que podían tener las escasísimas mujeres que se aventuraban a emprender un viaje a las colonias sin compañía masculina ni retorno. Las preguntas para ello (con tres opciones de respuesta cada una) son:

1. En el retrato de Jerónima (imagen 1) figura una inscripción que, traducida del latín, dice: «Es bueno esperar en el silencio la salvación de Dios». ¿Qué crees que significa?
2. Fíjate en la expresión de la monja (imagen 1). ¿Qué personalidad recoge Velázquez con sus pinceles?
3. ¿Crees que son rasgos de personalidad adecuados para los migrantes, que arriesgan su vida en viajes peligrosos?

Los otros recursos se orientan a identificar la influencia de culturas orientales en objetos de uso habitual en España y sus colonias.

La última actividad de este conjunto se ocupa de las condiciones de viaje y de vida de varios millones de emigrantes españoles a América gracias al abaratamiento del transporte marítimo (barcos de vapor) desde el último tercio del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, época que coincide con la gran migración de europeos a otros continentes (en torno a 60 millones) fundamentalmente campesinos pobres. Sobre las condiciones de viaje se recurre a una fuente primaria, la carta de un emigrante asturiano a Argentina en 1899 (Granda, 2016):

La primera noche tratamos de dormir en aquellas cuchetas (literas) asquerosas, pero resultaba imposible por el olor pestilente a orines y caca. No se podía respirar. Dormimos arriba 35 noches seguidas, encima de las lonas que tapaban las bodegas de carga. Las colchonetas estaban llenas de paja, no había ni sábanas ni fundas, y la que me tocó a mí estaba manchada con sangre seca. La comida no alivió la dureza de la travesía: patatas sin pelar a mediodía y por la noche un caldero de lentejas para cada 25 pasajeros. Lo que Carmen le daba a los gochos en nuestra casa era bastante mejor



*Emigrantes*, de Ventura Álvarez Sala, 1908  
(Museo Nacional del Prado)

Se solicitan dos breves comentarios y responder a una pregunta con dos opciones:

Fíjate en el texto y en la imagen y responde:

- 1) La imagen representa la subida a un barco con destino a América de un grupo de emigrantes con sus equipajes. Cuenta el número de mujeres, hombres, mujeres y niños y traza una radiografía del migrante tipo que retrata el pintor (sexo, edad, clase social, estado de ánimo, posible motivación).
- 2) Solo un personaje mira al espectador. ¿Quién es? ¿Por qué crees que el pintor lo ha elegido para mirarnos?
- 3) La obra de este pintor perteneciente al realismo social (como la del valenciano Antonio Fillol) no tuvo mucho éxito, pues en esa época triunfaba la experimentación formal de las Vanguardias históricas. ¿Por qué crees que fue así?
  - a) A la burguesía que compraba las obras no solía gustarle la denuncia social que hacían estos pintores.
  - b) Porque las obras de las Vanguardias históricas son de calidad superior a las del realismo social.

Para finalizar, se recurre a una fuente secundaria, y a una obra de Castelao sobre la emigración gallega.

Para el gallego de la época, América representaba el Paraíso, el país de Jauja, donde todo aquel que trabajase podía hacerse rico y obtener cuanto desease. Una imagen acrecentada por la correspondencia de los emigrantes, que solían exagerar las oportunidades, y sobre todo por los indios, la mejor publicidad para la emigración, que habían partido pobres y analfabetos y regresaban ricos e «ilustrados». No era solo América, por tanto, un mercado de trabajo: fue, además, una reserva de esperanza que funcionaba como tierra de promisión en el subconsciente colectivo del país. Las causas de la diáspora gallega

son, sobre todo, económicas y demográficas (el campo gallego era incapaz de sostener la presión ejercida por el aumento de población), pero también las había sociales (la obligatoriedad del servicio militar, el establecimiento de cadenas migratorias) y, a partir de 1939, políticas, con el exilio de los vencidos en la Guerra Civil. (Campos, 1994)



*Eu non queria morrer alá, ¿sabe, miña nai?,*  
Castelao (álbum Nos, 1931) (Museo de Pontevedra)

Se formulan las siguientes cuestiones (de opción múltiple para las respuesta proporcionando enlaces a las otras imágenes que se mencionan):

Fíjate en el texto y en la imagen y responde:

1. El dibujo muestra a un retornado en la cama junto a su madre. ¿Cómo crees que ha vuelto a casa el migrante?
2. ¿A qué crees que remiten los frascos posados en el alféizar?
3. ¿Con qué elemento crees que Castelao potencia más la desolación de la imagen?
4. El título de la obra resulta fundamental para entenderla. Sucede también en la obra gráfica de su principal influencia, Goya, cuyos títulos para sus series de grabados dotan de mayor significado a las imágenes. Como Castelao, pero un siglo antes, Goya también se exilió y murió en el destierro (Francia) tras la victoria del absolutismo de Fernando VII. En uno de sus últimos dibujos (ver abajo), desde Burdeos, se dibuja a sí mismo de anciano, caminando. ¿Cómo crees que tituló esta obra?

5. Este dibujo es una de las imágenes más icónicas de la migración gallega, un viaje (a veces) de ida y vuelta. Si el dibujo representa la vuelta, otra imagen clásica (y estremecedora) representa la ida: El padre y el hijo (ver abajo), que el fotógrafo Manuel Bilbao tomó en el puerto de A Coruña, en 1957, con motivo de la salida de migrantes con destino a Buenos Aires. ¿Qué crees que tienen en común ambas imágenes?

## 2.4. Las migraciones, hoy: España, puerta de entrada

La S-A incluye otro par de citas de Livi Bacci para comprender las migraciones del mundo globalizado actual, a la vez causa y consecuencia del aumento de la desigualdad:

En el siglo xviii, moría el 2 % de la carga humana de los barcos negreros que Senegal y el Caribe: una similar tasa de mortalidad sufren los migrantes irregulares que cruzan el estrecho de Gibraltar a principios del siglo xxi. Este dato nos pone ante varias paradojas: se sabe el número de esclavos muertos de entonces, pero las cifras de los fallecidos en el estrecho son estimaciones a la baja, no se sabe el dato real, y eso que el mar, hoy, es un espacio controlado por radares y satélites y conocido al milímetro. El mismo número de muertos en un viaje que cruzaba el Atlántico y en otro que une dos continentes a escasos kilómetros.

Entre 1870 y 1910, Europa occidental exportó unos 15 millones de personas (hacia colonias o lugares que alentaban estos flujos), una cifra similar a la inmigración en la misma zona entre 1960 y 2000 (hacia lugares que ponen trabas a estos flujos).

Como en el resto de Europa, España pasó ser un país receptor de migrantes a finales del siglo xx. La obra, *L'âme du voyage* de López-Cuenca, contrapone una patera en el estrecho con un eslán publicitario de una marca de lujo, como hace Banksy en la obra de la niña del napalm corriendo de la mano de Mickey Mouse y el payaso de McDonald (ver aquí).

La actividad se complementa con un proyecto de la Red Museística Provincial de Lugo llamado *Mulleres nas/das aldeas* (Mujeres en/de las aldeas), que indaga sobre las migraciones femeninas (en 2020 ya eran más de la mitad de las personas migrantes en Europa). Establece un diálogo entre mujeres del rural lucense que un día tuvieron que emigrar e iberoamericanas que emigraron a una aldea gallega para desempeñar tareas de cuidados aquí. Reproducen frases de estas migrantes para «ponerte en sus pies», entre otras:

¿Quién cuida de mí? Trabajo de interna cuidado a un señor con demencia de 78 años. Con mi sueldo cuido a mi hijo que dejé en Cuba con mi hermana.

Trabajo cuidando de dos hermanos de 82 y 86 años, en su casa. Tengo 3 hijos que viven con mi madre en Honduras. No tengo pa-peles y tengo miedo de enfermar.

Trabajo cuidando a dos niños y a una señora de 95 años de lunes a sábados. Soy licenciada en odontología. ¿Dónde está la homologación de mi título?

Orientaciones para la tarea:

1. ¿Qué tienen en común las declaraciones de las 5 migrantes?
2. ¿Por qué crees que son un eslabón más de lo que se ha denominado «la cadena global de cuidados»?
3. Las dos mujeres llamadas Luciana se hacen una pregunta. ¿Crees que es justa su demanda? ¿Crees que a la economía capitalista le interesa que no encuentren una respuesta? Justifica tu opinión.

## 2.5. Sesión final: elaboración de un ensayo argumentativo

La S-A culmina con la reflexión personal, argumentada en forma de ensayo que responda a preguntas básicas sobre las migraciones que han estado presentes, implícita o explícitamente, durante el desarrollo:

1. ¿Por qué crees que decimos que emigrar es un derecho básico?
2. ¿Por qué crees que se tiene miedo a la emigración?
3. ¿Es España un país que en su historia ha expulsado o ha recibido más migrantes?

Se orienta al alumnado sobre cómo se tiene que redactar su ensayo: una estructura en tres partes (inicio, desarrollo y conclusión) con el tipo de contenidos de cada una de ellas y los pasos lógicos: enunciar la tesis que se quiere defender de manera sencilla; buscar la información necesaria para justificarla, tanto la proporcionada en la S-A como de manera autónoma; desarrollar los argumentos basándose en los recursos e informaciones verificable y, por último, redactar y revisar varias veces la redacción para conseguir que sea fácilmente comprensible para los demás.

## 3. Conclusión

Las migraciones alimentan actualmente un debate, en España y otros países, hasta convertirse en un asunto políticamente conflictivo. Sectores no democráticos la utilizan con argumentos falaces (*fake news*) como una amenaza, e infunden el temor al inmigrante para conseguir réditos electorales. La educación histórica en las sociedades democráticas y plurales tiene el reto de aportar capacidad crítica, pensamiento racional basado en pruebas y datos contrastables junto a una orientación ética que contribuya a la construcción de sociedades inclusivas y a la consolidación de la convivencia pacífica.

Las S-A no son una herramienta educativa novedosa, aunque por primera vez se recomiendan de manera oficial con la actual legislación educativa. Consisten en un diseño que aplican los y las docentes para ir más allá de una enseñanza meramente transmisiva, tratando de implicar al alumnado en actividades de indagación, experimentación y reflexión para adquirir conocimientos y competencias específicas sobre un tema, relacionan diferentes saberes, recursos y estrategias. No existe ningún modelo canónico para crear una S-A, para la selección de contenidos ni para organizar las actividades. Siempre van a depender del contexto y de los recursos accesibles, y de los problemas que preocupen a la sociedad y el compromiso ético en cada caso.

El enorme patrimonio cultural que custodian los museos españoles constituye un recurso educativo que no siempre ha sido utilizado en profundidad por el profesorado. En la S-A mostramos una manera de uso, más allá de su valor artístico o identitario, para que nos ayude a contextualizar históricamente de qué manera las migraciones son una característica de la humanidad desde sus orígenes y en qué medida han influido en las distintas culturas a lo largo del tiempo: cambio, continuidad, diversidad y contextualización de los procesos humanos son rasgos de la conciencia histórica que se debe promover en la educación formal.

Utilizar S-A en lugar de otros recursos educativos no ofrece más problema que el compromiso y el tiempo que cada profesora o profesor tiene que dedicar a documentarse y diseñarlo en función del conocimiento que tiene de las y los estudiantes a los que la destina. Su puesta en práctica, sin embargo, puede encontrarse con imponderables, y no son infrecuentes las limitaciones que en muchos centros tienen relación con dificultades para acceso fluido a internet. O problemas de ajuste horario que obligue a completar ciertas tareas fuera del horario lectivo si quieren ajustarse para desarrollarla en una semana. Que profesorado y estudiantes estén habituados a trabajar con S-A suele facilitar las cosas.

A pesar de las limitaciones que implica trasladar la experiencia a una edición en forma de capítulo de libro, esperamos poder servir de ayuda y estímulo a otras colegas.

## 4. Referencias<sup>3</sup>

- Agustí, J. y Antón, M. (2011). *La gran migración*. Crítica.
- Campos, J. R. (1994). La emigración gallega a América (1880-1930). *Minius*, 11(111), 133-145.
- Graeber, D. y Wengrow, D. (2022). *El amanecer de todo. Una nueva historia de la humanidad*. Ariel.
- Granda, J. F. (2016). *La correspondencia de un emigrante en América*. Estudio y edición de Gijón: Muséu del Pueblu d'Asturias.
- Körber, A. (2021). Historical consciousness, knowledge and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 8(1), 97-119.
- Livi Bacci, M. (2023). *Por tierras y mares: Quince migraciones de la antigüedad a nuestros días*. Alianza (Trad. Marco Aurelio Galmarini).
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado* de 30/03/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* del 06/04/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Urbita, C. y Garriga, A. *Las hijas de Felipe*. Podium Podcast en directo desde el Museo Nacional del Prado: «De Toledo a Manila: Clarisas aventureras». [https://www.youtube.com/watch?v=skf0yM\\_hljo](https://www.youtube.com/watch?v=skf0yM_hljo)

3. Por economía de espacio, en las obras que originalmente se han publicado fuera de España, se cita únicamente la edición española de la que se han tomado las citas.



# El hambre, la guerra y la peste<sup>1</sup>

MARCOS REBOLLO FIDALGO  
IES Valle del Saja, Cantabria

JUAN RAMÓN MORENO VERA  
Universidad de Murcia

MARÍA JESÚS RUBIO VISIERS  
MAN

## 1. Introducción

La historia escolar se ha ocupado de explicar los procesos desde el punto de vista de las élites, los Estados y las instituciones de poder, pero rara vez explican los sucesos desde el punto de vista de la población que los sufre (Moreno-Vera, 2020). Por eso, es interesante crear narrativas alternativas basadas en temas transversales que han sido motor de cambios a lo largo de la historia: migraciones, guerras, poder, religión, cultura, ciencia, resistencias al poder o el mundo rural (Gómez-Carrasco, 2023).

Son muchos los autores que, en el ámbito del aprendizaje de la historia, los estudiantes deben utilizar el método de indagación o de investigación (Prats, 2001) en el que recrearán la metodología usada por los historiadores para generar el conocimiento a partir de la reflexión y cuestionamiento de las fuentes históricas y evidencias (Seixas y Morton, 2013), que, en el caso que nos ocupa, serán aquellas obras procedentes de los museos (Fontal Merillas, 2009; Escribano-Miralles, 2020), ya que son conside-

1. Resultado del proyecto PDC2022-133041-I00 MCIN/AEI/10.13039/501100011033, cofinanciado por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR

radas documentos originales y fuentes primarias relacionadas directamente con los procesos históricos acaecidos en el pasado.

Por lo que respecta a la lectura de las fuentes y recursos de museos, la propuesta didáctica sigue una metodología de aprendizaje basado en problemas que, en el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, están especialmente relacionados con los denominados *problemas socialmente relevantes* (PSR) o temas controvertidos que autores como Santisteban (2019) consideran fundamentales para poder unir el conocimiento del pasado con el día a día del alumnado en la actualidad.

El procedimiento que seguirá la propuesta metodológica será el expuesto por Catherine Duquette (2015) y que sigue estas fases:

1. Se formulan al alumnado preguntas relevantes sobre un problema actual en el que los hechos del pasado han sido importantes.
2. El alumnado indaga y busca en las fuentes históricas diversos puntos de vista que expliquen el problema y su desarrollo.
3. El alumnado responde de nuevo a los interrogantes iniciales, realizando un texto argumentativo pautado y basado en las evidencias históricas previamente analizadas.

En cuanto a la lectura de imágenes, análisis de obras de arte y de fuentes primarias, los estudiantes deberán seguir las pautas metodológicas que indica el Digital Inquiry Group de la Universidad de Stanford (2020):

1. ¿Qué representa el artista en esta obra?
2. ¿Qué evidencias usa el artista?
3. ¿Qué ves (personajes, símbolos, frases, palabras) que te hace pensar así?
4. ¿Hay algún elemento en la obra que represente la perspectiva del autor?

Estas actividades tienen como objetivo que el alumnado se convierta en un sujeto crítico capaz de analizar las fuentes y hacer preguntas que verifiquen su fiabilidad. De ese modo, los

estudiantes irán desarrollando una conciencia histórica (Rüsen, 2005) a través de la cual podrán conocer su presente a través de la reflexión sobre el pasado.

## 2. Marco metodológico

### 2.1. Objetivo de la actividad

El objetivo didáctico de la presente propuesta es que el alumnado, a través de una serie de preguntas y fuentes primaria extraídos de los recursos de diferentes museos, rastree la incidencia de estos tres factores de mortalidad catastrófica en la historia (guerras, hambrunas y epidemias), para que infiera si ha disminuido su peso en la actualidad, indagando en las razones de este cambio.

### 2.2. Metodología y cuestiones de investigación de la propuesta didáctica

En el plano procedural, las actividades propuestas deberán ser completadas de forma individual por parte de los estudiantes. Se necesitará, como recurso didáctico, el ordenador personal, la tableta o el acceso a la sala de ordenadores del centro para entrar en la web donde están alojadas las actividades.

En cuanto a la actividad completa, el marco curricular, la rúbrica de evaluación y su conexión con el RD 217/2022 para los cursos de 3.<sup>º</sup> y 4.<sup>º</sup> ESO (aunque adaptable a 1.<sup>º</sup> de Bachillerato), se puede consultar en la web caleidoscopio.cloud.

## 3. Situación de aprendizaje: «El hambre, la guerra y la peste»

### 3.1. Introducción: ¿Nos vamos a convertir en amortales?

En la confusión de un mundo que llega a su fin, el cielo se abre e irrumpen cuatro imponentes corceles, cada uno representando las desgracias más graves de la humanidad: guerra, hambre, peste y muerte. Estas son las cuatro plagas que acompañarían al

mundo en su apocalipsis, Hambrunas, epidemias y guerras (en la mitología griega conocidas como las parcas, una de las *pinturas negras* con las que Goya puso cuerpo a sus pesadillas) siempre han hilado el destino de la humanidad.... pero parece que la Revolución Industrial antes y la científico-tecnológica ahora han contenido estos lastres al crecimiento humano.

### 3.2. ¿Cuáles serán, entonces, nuestros nuevos desafíos?

Se les plantea una pregunta muy subjetiva.

Numera del 1 al 5 por orden de prioridad las siguientes situaciones:

- a) El crecimiento de la población y la escasez de recursos
- b) La crisis ecológica provocada por el cambio climático y el consumismo
- c) La creciente desigualdad económica entre ricos y pobres
- d) La falta de empleo para buena parte de la humanidad
- e) El envejecimiento y la salud mental

### 3.3. ¿Hilan las tres parcas el destino de la humanidad?

Pero en esta actividad analizaremos los desafíos clásicos para los seres humanos. Y el patrimonio de los museos nos brinda ejemplos de estas plagas que han azotado a la especie humana desde los inicios de la historia: pinturas, dibujos, monedas o armas pueden servir para desentrañar claves sobre estas crisis de mortalidad.

El alumnado ha de responder, justificando su opinión, a estas tres preguntas iniciales:

- 1. ¿Hilan hoy las tres parcas el destino de la humanidad?
- 2. ¿Hasta qué punto siguen siendo destructivas las guerras, hambrunas y epidemias?
- 3. ¿Estamos cerca de vencer a la muerte?

### 3.4. La muerte, ¿es igualadora?

Según la teoría de la transición demográfica, antes de la Revolución Industrial la población crecía lentamente porque las tasas de natalidad y de mortalidad eran muy altas (en torno al 40 o 50 por mil). Hoy, también, por la razón contraria (ambas tasas son muy bajas: 5 o 10 por mil). En medio, primero se desplomó la mortalidad (catastrófica e infantil, sobre todo) y luego decreció la natalidad. En esa primera transición creció mucho la población.

1. Ordena, valorando su importancia, las razones por las que disminuyó la mortalidad:

- a) Alimentación sana y variada
- b) Elevación del nivel de vida
- c) Avances sanitarios
- d) Mejoras higiénicas

2. Y ahora ordena, por orden de importancia, los factores por los que cayó la natalidad durante la segunda transición:

- a) Cambios en el rol tradicional de la mujer (y su incorporación al mercado laboral)
- b) Cultura más hedonista e individualista
- c) Aborto legalizado
- d) Elevación del nivel de vida
- e) Mayor número de separaciones y divorcios
- f) Uso de anticonceptivos, aborto y planificación familiar
- g) Falta de políticas de conciliación
- h) Desempleo e inseguridad laboral
- i) Envejecimiento de la población

Hoy la esperanza de vida en España rebasa los 80 años (antes del siglo XIX, no superaba los 40). Es más fácil llegar a viejo: ha caído la mortalidad infantil (del 300 al 2,5 por mil –niños menores de un año muertos por cada mil nacidos–) y, también, los brotes de mortalidad catastrófica.

De esas plagas viene el tópico literario de la «muerte igualadora». Como en la elegía funeraria que en el siglo xv escribió Jorge Manrique:

Nuestras vidas son los ríos  
que van a dar en la mar,  
que es el morir:  
allí van los señoríos,  
derechos a se acabar  
y consumir;  
allí los ríos caudales,  
allí los otros medianos  
y más chicos;  
y llegados, son iguales  
los que viven por sus manos  
y los ricos.

De casi la misma época, el pintor flamenco apodado El Bosco pintó las Postimerías en los extremos de su *Mesa de los Pecados Capitales* en 1505:



*Mesa de los pecados capitales*, El Bosco (Museo Nacional del Prado)

Medio siglo después, a mediados del xvi, otro pintor flamenco, Brueghel el Viejo, pintó una alegoría que tituló *El triunfo de la Muerte* en 1563. Como escribe el crítico y escritor John Berger (2017):



*El triunfo de la Muerte*, Brueghel el Viejo (Museo Nacional del Prado)

La indiferencia del campesino arando por la caída de Ícaro; [...] la indiferencia de los soldados españoles a las súplicas de los flamencos, a quienes saquearon y masacraron [...].

El alumnado debe fijarse en los textos y en las dos pinturas y responder a varias cuestiones:

1. ¿Con qué metáfora identifica las clases sociales Manrique en el poema?
2. Describe las 4 etapas de las Postrimerías que pinta el Bosco. ¿Por qué crees que era tan importante el sacramento de la extremaunción antes de morir?
3. Identifica en la pintura de Brueghel los siguientes personajes con su número correspondiente:
  - a) Una tejedora
  - b) Una pareja de amantes músicos
  - c) Varias razas
  - d) Un bufón
  - e) Un caballero luchando
  - f) Una campesina
  - g) Un cardenal
  - h) Un jinete con cuervo
  - i) Un peregrino agonizante
  - j) Un perro devorando a un bebé
  - k) Un emperador
4. De los 11 ejemplos de arriba, ¿cuáles identificas como «ríos caudales», «medianos» y «chicos»?

5. De los 11 ejemplos de arriba, ¿cuál identificas con el tópico literario de *carpe diem*? ¿Por qué?
6. ¿Qué objetos simbólicos del género pictórico de las vanitas encuentras en el cuadro?
7. ¿Qué crees que quiere decir Carmen Martín Gaite sobre este cuadro cuando afirma que «horroriza porque no nos deja escapatoria y fascina porque es verdadero, y más vale ver negro que no ver»?

### 3.5. Pandemias, la plaga más letal

Sin las enfermedades epidémicas, la historia universal sería muy distinta. El concepto de *salud pública* ya se utilizaba en la Edad Antigua, como se ve en un denario acuñado en época del emperador Nerva (97 d. C.) en el que aparece (junto a la leyenda *Salus Publica*) la diosa de la limpieza y la curación, Salus, vestida con toga, rama de laurel en la cabeza y dando de beber a una serpiente que, al mudar la piel, representa la idea del rejuvenecimiento y renovación.

Pese al desconocimiento de las formas de transmisión, muchas de las medidas que las autoridades tomaban en época de pandemia eran positivas, basadas en la observación de los síntomas o en formas de aislamiento o de higiene, mientras que otras se apoyaban en supersticiones y explicaciones mágicas o religiosas. Esta mezcla de reacciones se puede ver en las siguientes 4 piezas: 3 pinturas (dos de Santos y una de un lazareto) y una moneda (para utilizar en una leprosería en Colombia).



*Santa Rosalía*, Anton Van Dyck, 1625 (Museo Nacional del Prado)

El alumnado atiende a los textos y a las cinco imágenes y responde a estas preguntas:

1. La serpiente y la copa que sostiene Salus en el denario, ¿a qué símbolo está ligado?

- a) A la profesión farmacéutica.
- b) A la profesión médica.
- c) A la OMS (Organización Mundial de la Salud).

2. ¿Qué crees que significa el concepto de *salud pública* en el denario de Nerva?

- a) Que la diosa Salus podía curar a todos los romanos.
- b) Que la medicina era un asunto privado.
- c) Que, para mantener la salud del Estado ,había que mantener la de los súbditos (dándoles comida).

3. Ordena (del 1 al 10) la efectividad de estos métodos para prevenir el contagio en las epidemias del pasado:

- a) Quemar extramuros la ropa de los muertos.
- b) Enterrar a los muertos con cal en Carneros a extramuros.
- c) Matar animales (vacas, cerdos, pollos) por si eran portadores de la terrible enfermedad
- d) Trasladar a los enfermos a hospitales extramuros.
- e) Lavarse manos y taparse la boca con un pañuelo.
- f) Practicar al enfermo purgas y sangrías (extracciones de sangre).
- g) Cerrar con tablas las casas de apestados.
- h) Controlar las puertas de la ciudad.
- i) Rezar a santos patronos de los enfermos (San Roque, Santa Rosalía) o participar en procesiones a la Virgen María.
- j) Obligar a hacer cuarentenas en lazaretos a los tripulantes de los barcos sospechosos de portar la peste.

4. Busca información sobre San Roque y Santa Rosalía (imágenes 1 y 2), santos protectores contra la peste. ¿Qué elementos iconográficos incluyen los autores para su rápido reconocimiento?

5. ¿Por qué crees que se construían los lazaretos a orillas del mar? ¿De dónde viene su nombre? (Imagen 3).

6. ¿Por qué crees que se acuñaba moneda propia para las leproserías y lazaretos? (imagen 4).

### 3.6. Guerras, la «larga paz» tras la bomba de Hiroshima

Al menos, desde que hay excedentes que proteger de los enemigos y sociedades jerarquizadas y complejas, las guerras han sido una constante en la historia. Pero, según los datos recogidos por varios historiadores (Harari, 2016; Pinker, 2011; Gaddis, 1987), las guerras también se están haciendo más infrecuentes que nunca. Como señala Harari (2016):

Mientras que en las sociedades agrícolas antiguas la violencia humana causaba alrededor del 15 % de todas las muertes, a inicios del siglo xx causó solo el 5 % y a inicios del siglo xxi está siendo responsable del 1 % de la mortalidad global.

Sin embargo, lo material ha dominado siempre los sistemas económicos del pasado, y la tecnología bélica (armas, ejércitos y tácticas bélicas) ha conformado una base para la imposición de unos pueblos sobre otros. Como afirma Jared Diamond (1997):

La conquista y colonización europea durante los últimos siglos se puede atribuir en gran parte a las ventajas tecnológicas que permitieron la revolución neolítica [...].

Las armas de hierro han sido, por tanto, protagonistas de la historia. Como vemos en estos 4 ejemplos (uno de ellos en el siguiente QR), las hay defensivas y ofensivas, blancas y de fuego, de uso civil y militar...



*Falcata íbera, necrópolis de Cabeza Lucero (MARQ)*

Se han de fijar en los textos y en las cuatro imágenes:

1. ¿Por qué crees que afirma Harari que, cuando el conocimiento supera a lo material como principal recurso económico, se reduce la violencia bélica?
2. Steven Pinker es otro de los historiadores que asegura que vivimos en un mundo expuesto a menos violencia que en el pasado. Sostiene que es por la erosión de 4 tipos de valores, que están siendo sustituidos por otros 4. Señala los 4 valores del pasado y razona por qué crees que contribuyen a aumentar la violencia:
  - a) Valores asociados a la familia
  - b) Valores asociados al individualismo
  - c) Valores asociados a la tradición
  - d) Valores asociados al cosmopolitismo
  - e) Valores asociados a la razón
  - f) Valores asociados a la religión
  - g) Valores asociados a la ciencia
  - i) Valores asociados a la tribu
3. La falcata tiene una empuñadura con forma de cabeza de ave. Si, además de ser un objeto funcional para la aristocracia guerrera, también era simbólico, la función de la empuñadura sería:
  - a) Meramente estética y decorativa
  - b) Triple: heráldica, protectora y funeraria
4. El casco era fundamental para el legionario romano. ¿Cuáles de estos elementos completan su armamento defensivo?
  - a) Coraza
  - b) Espada
  - c) Daga
  - d) Escudo
  - e) Pilum y lanza

5. En 2005 se encontró en el foro de la antigua ciudad romana de Lucentum (Alicante) una mano de bronce (de tamaño mayor que el natural) con anillo en el anular cogiendo la empuñadura de una espada con pomo de águila bicéfala. Con estos símbolos, se puede deducir que representa a:

- a) No se puede deducir con tan poca información.
- b) Un augur (sacerdote romano), ya que lleva la sortija que les representa.
- c) Un legado (general de cada ejército de legiones), ya que lleva la espada que le representa.
- d) Un emperador por su gran tamaño, su ubicación (el foro) y la unión de dos símbolos en su mano: poder religioso (anillo) y militar (espada).

6. Los soldados de la matanza de los inocentes, descrita en los Evangelios, visten lorigas de malla, yelmos y espadas. Un equipo bélico característico de:

- a) Época antigua (cuando nació Jesús) y asequible para todos los legionarios.
- b) Época antigua (cuando nació Jesús) y asequible solo para los legados.
- c) Época medieval (cuando se esculpió el capitel) y asequible para todos los soldados.
- d) Época medieval (cuando se esculpió el capitel) y asequible solo para nobles y caballeros.

7. El chuzo, rudimentaria arma blanca que usaban los serenos y vigilantes, simbolizó la defensa de Madrid ante los franceses en 1808. ¿En qué obra pictórica sale esta arma?

- a) *Malasaña y su hija se batén contra los franceses*, de E. A. Dumont.
- b) *La lucha con los mamelucos*, de F. de Goya.
- c) *Los fusilamientos del 3 de mayo*, de F. de Goya.

8. La pistola, arma de fuego difundida en el siglo xvi, fue pronto considerada como «arma traidora» y prohibida o regulada por las autoridades, debido a que:

- a) Se podía llevar oculta bajo la capa.
- b) Se usaba en duelos, prohibidos en el siglo xvi.

### 3.7. Hambrunas: la humanidad a merced del clima

Desde la revolución neolítica, el sostén de las sociedades ha sido la agricultura. Y las sociedades agrícolas han estado siempre a merced de las condiciones climáticas. Si un año había sequía, o llovía mucho, o helaba..., la cosecha se estropeaba y la gente, literalmente, se podía morir de hambre.

Sin embargo, un mundo que tira a la basura un tercio de la comida que produce, y en el cual crece la pobreza en grandes ciudades cada vez más caras, escenas como esta de finales del siglo XVII no están, quizás, tan alejadas de la realidad actual (Harari, 2016):

Mi barrio, Beauvais, está lleno de un número infinito de almas pobres, debilitadas por el hambre y la miseria, que mueren de necesidad porque, al no tener trabajo ni ocupación, carecen de dinero para comprar pan.

En estos dos óleos sobre lienzo se aborda la temática del hambre desde objetivos opuestos y los resultados, claro, son muy dispares. Mientras que el estilo de *El año del hambre de Madrid* (1818) es neoclásico y rinde tributo al idealismo de la antigüedad greco-romana, el estilo de *Nu sen título* (1907) es el del realismo social y rinde tributo al naturalismo del barroco del siglo XVII, una época en la que la niñez y su universo conquistaron los lienzos y la infancia dejó de ser el traslado anatómico a pequeña escala de la edad adulta para hacerse verosímil, siendo un género (tanto pictórico como literario) el de los niños pícaros, pillos malvestidos, astutos y hambrientos.



*El año del hambre de Madrid*, José Aparicio, 1818 (Museo Nacional del Prado)

Atendiendo a los textos e imágenes, el alumnado ha de responder a estas preguntas:

1. ¿Crees que una escena parecida a la de Beauvais en 1694 se podría dar en ciudades del siglo xxi? ¿Qué cambiarías?
2. Si el clima ha deshecho cosechas en el pasado, ¿crees que incidirá negativamente en un mundo superpoblado ante el panorama de emergencia climática por el calentamiento global?
3. Fíjate en los dos cuadros de Aparicio y Corredoyra. ¿Cómo representan el hambre? ¿Qué estilos, objetivos y resultados crees que tienen? ¿Por qué crees que el primero tiene la inscripción «Constancia española, Años del hambre 1811 y 12, Nada sin Fernando» y el segundo se llama «Sin título»?
4. Contesta verdadero (V) o falso (F) a las siguientes afirmaciones sobre ambos cuadros:
  - a) El de Corredoyra es un elogio al comportamiento del niño más que una crítica su situación de hambre.
  - b) El de Aparicio es un elogio al comportamiento de los madrileños más que una crítica su situación de hambre.
  - c) El de Corredoyra es más teatral que realista.
  - d) El de Aparicio es más teatral que realista.
  - e) El de Corredoyra es más melancólico que dramático.
  - f) El de Aparicio es más melancólico que dramático.
5. Numerosos refranes se refieren al hambre, una constante histórica. Abajo, pon el número del significado de cada uno. 1) hay que ser precavido y ahorrar para cuando venga una crisis; 2) las proteínas son para el que trabaja fuera de casa; 3) con tal de no morirte de hambre, confórmate con lo que haya; 4) no se puede dejar de pensar en lo que se necesita con urgencia; 5) engañar; 6) saciar el apetito es vital.
  - a) Quien come y guarda en la alacena, tiene cena.
  - b) Quien hambre tiene, con pan sueña.
  - c) A falta de pan buenas son tortas.
  - d) Con tripas vacías no hay alegrías.
  - e) Cuando seas padre comerás huevos.
  - f) Dar gato por liebre.

### 3.8. Elaboración de un ensayo argumentativo

Se retoman las preguntas:

1. ¿Hilan hoy las tres parcas el destino de la humanidad?
2. ¿Hasta qué punto siguen siendo destructivas las guerras, hambrunas y epidemias?
3. ¿Estamos cerca de vencer a la muerte?

Esta vez la respuesta tendrá que ser más larga y adoptar la forma de ensayo que siga las siguientes indicaciones y consejos:

La estructura del ensayo tiene tres partes: un inicio (en el que presentes la tesis o idea que quieras comunicar), un desarrollo (en el que ilustres la tesis con ejemplos, datos y argumentos, explicando la idea general contenida en el inicio) y una conclusión (donde resumas las ideas que se deducen de lo expuesto al inicio y en el desarrollo).

## 4. Referencias

- Berger, J. (2017). *Sobre los artistas*. GG.
- Diamond, J. (1997). *Armas, gérmenes y acero*. Debolsillo.
- Digital Inquiry Group (2020). *Close Reading Classroom Poster*. University of Stanford. <https://inquirygroup.org/history-lessons/close-reading-classroom-poster>
- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. En: K. Ercikan y P. Seixas (eds.). *New directions in assessing historical thinking* (pp. 51-63). Routledge.
- Escribano-Miralles, A. (2020). *El museo arqueológico y la enseñanza de la historia en la Educación formal: una mirada desde el profesorado y los educadores de museo* [tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/86221>
- Fontal Merilla, O. (2009). Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(4), 75-88.
- Gaddis, J. (1987). *The Long Peace*. Oxford University Press.

- Gómez-Carrasco, C. J. (2023). *Re-imagining the teaching of European History. Promoting civic education and historical consciousness*. Routledge.
- Harari, Y. (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Debate.
- Moreno Vera, J. R. (2020). Historia pública y pensamiento histórico. Nuevos enfoques metodológicos para aprender la guerra de la independencia española. *Hispania Nova*, 1, 161-185. <https://doi.org/10.20318/hn.2020.5369>
- ONU (2022). *The sustainable development goals report*. Naciones Unidas.
- Pinker, S. (2011). *Los ángeles que llevamos dentro*. Planeta
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado de 30/03/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos. Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del pasado: revista electrónica de historia*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.

# La mujer y el trabajo: ¿qué oficios ha desempeñado la mujer en la historia?<sup>1</sup>

MARCOS REBOLLO FIDALGO  
IES Valle del Saja, Cantabria

MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ FUSTER  
Universidad de Murcia

MARÍA JESÚS RUBIO VISIERS  
MAN

ELOISA DEL ALISAL  
Museo de la Memoria de Andalucía

## 1. Introducción

Nos encontramos en pleno siglo XXI en un contexto de cambios acelerados, con profundas transformaciones económicas, demográficas, sociales y políticas. No obstante, no todos esos cambios afectan por igual a los distintos agentes sociales. ¿Qué papel juega la mujer en este proceso? ¿Cómo ha sido su incorporación al mercado laboral? La Asamblea de las Naciones Unidas (ONU, 1948) en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, reconoció la igualdad de género al considerarlo como uno de los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero. Unas décadas más tarde, la Constitución española incorpora este derecho en su articulado, señalando explícitamente que todos los españoles y españolas son iguales ante la

1. Resultado del proyecto PDC2022-133041-I00 MCIN/AEI/10.13039/501100011033, cofinanciado por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR

ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de sexo (Constitución, 1978).

En 2007 el Estado español da un gran paso, al aprobar la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. A pesar de todos estos hitos legislativos, para las Naciones Unidas queda mucho todavía por hacer y conseguir la igualdad de género es la vía más adecuada para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible (Agenda 2030). Las mujeres y niñas representan la mitad de la población mundial y, por ello, también la mitad de su potencial. Sin embargo, las estadísticas nos muestran que las mujeres ganan un 23 % menos que los hombres en el mercado laboral mundial y dedican el triple de horas al trabajo doméstico y de cuidados no remunerado que los hombres. Las mujeres siguen ocupándose de los cuidados del hogar incluso aquellas que se han incorporado al mercado laboral.

La Agenda 2030 nos recuerda e insiste en la necesidad de promover la igualdad entre los hombres y mujeres, en aras de conseguir un mundo más justo, inclusivo y pacífico, para ello nos marca una hoja de ruta que se visualiza en una serie de objetivos y metas. En concreto el objetivo de desarrollo sostenible número 5 tiene como meta lograr la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas. Para ello, es imprescindible alcanzar unas metas concretas, entre ellas poner fin a la discriminación de las mujeres en el mundo, reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida (corresponsabilidad) en el hogar y la familia. En definitiva, se trata de implementar políticas y leyes que promuevan la conciliación y la igualdad de género y, por ende, el empoderamiento de todas las mujeres, y la igualdad de oportunidades de liderazgo en todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública. Llegados a este punto, nos planteamos las siguientes preguntas:

1. ¿Sigue vigente el concepto estereotipado de los trabajos masculinos y femeninos?
2. ¿Los trabajos domésticos y de cuidados siguen siendo propios del sexo femenino?

3. ¿Tienen las mismas oportunidades las mujeres rurales que las que viven en zonas urbanas?

4. Las mujeres migrantes, ¿qué tipo de trabajos realizan?

El *Informe Women Business and Law* (Banco Mundial, 2021) alerta de que numerosos países en el mundo tienen leyes restrictivas que impiden a las mujeres realizar determinados trabajos y que perduran en algunos países leyes que aparan a los maridos que impiden que sus parejas trabajen. En el caso concreto de España, a pesar de la existencia de leyes que promueven la igualdad de las mujeres en el ámbito laboral, un informe reciente del Instituto Nacional de Estadística (2022) ha puesto en evidencia que la tasa de empleo de las mujeres sigue siendo mucho menor que la de los hombres, y que estas están más presentes en las denominadas *categorías elementales*: cuidado de personas, salud y puestos de trabajo que exigen una menor cualificación, lo que se ha venido llamando *trabajos feminizados*. La brecha salarial y el techo de cristal siguen presentes, el emprendimiento femenino en el tejido empresarial actual es minoritario. La discriminación por razón de sexo en el acceso al empleo sigue existiendo, se puede seguir hablando de la existencia de *trabajos masculinizados*, al seguir habiendo sectores económicos en los que la mujer está escasamente representada. Por consiguiente, quedan muchos aspectos que corregir para conseguir las metas que persigue la Agenda 2030, en especial, en el ámbito laboral el colectivo de mujeres.

Unos de los fenómenos laborales más importantes en los últimos años en los países desarrollados ha sido la incorporación de la mujer al mercado laboral. Bien es cierto que la brecha de género en países como España se ha reducido, pero todavía sigue persistiendo la segregación ocupacional (*trabajos feminizados*) y sectorial (Borderías *et al.* 2014; Dueñas *et al.* 2014; CES, 2022) y las diferencias salariales todavía perduran (Cebrián y Moreno 2007, 2017). Otro rasgo distintivo es que las mujeres, a pesar de haberse incorporado al mercado laboral, siguen realizando trabajos domésticos y ocupándose del cuidado de la familia, por lo que realizan «una doble jornada», el hombre, al contrario, no muestra tanto interés en este tipo de trabajos domésticos. El por-

centaje de mujeres en trabajos de responsabilidad política, social, cultural y económica es todavía muy inferior con relación a los hombres. Se entiende por *segregación ocupacional de género*:

[...] el fenómeno por el cual los y las trabajadoras acceden al mercado de trabajo de manera diferenciada, esto es, tendiendo a concentrarse en diferentes sectores u ocupaciones en función de su sexo. (Dueñas *et al.* 2014 p. 1)

Otro dato significativo es que la segregación por razón de sexo se incrementó en España durante los años de mayor crecimiento económico, afectando principalmente al colectivo de las mujeres inmigrantes que trabajan en ocupaciones altamente feminizadas (Río, 2014).

Actualmente, entre los trabajos más feminizados se encuentran en los sectores de servicio doméstico, sanidad, educación y administrativos, entre los trabajos masculinizados destacan los relacionados con la extracción de minerales, construcción, ingeniería civil, mecánica, pesca (CES, 2022), en definitiva, todos los relacionados con el sector primario. Sin embargo, aunque no lo pongan en evidencia las estadísticas, las mujeres han desarrollado a lo largo de la historia un importante papel en la economía rural muchas veces encubierto (Millán, 2019).

Se hace necesaria una reflexión sobre el papel de la mujer en el ámbito laboral a lo largo de la historia, con el fin de dar protagonismo a las personas invisibilizadas tal como marca la LOMLOE (2020). La propuesta que aquí se presenta va a permitir al alumnado trabajar sobre algunos saberes básicos de los bloques de «Sociedades y territorios» y «Compromiso cívico y global», en concreto, la distribución por motivos de género del trabajo doméstico, la conquista de los derechos individuales y la lucha por la igualdad de género a través del patrimonio museístico. Con este propósito se ha diseñado esta propuesta didáctica que quiere poner en valor el papel de la mujer en el trabajo a través de la historia. El hilo conductor es la segregación por sexo y los recursos didácticos que se proponen son obras de arte que se encuentran expuestas en varios museos españoles, como el Prado y el Arqueológico Nacional en Madrid, el de Altamira en Cantabria, el de Memoria de Andalucía en Granada, el ARQVA en Cartagena o los de Lugo, Pontevedra o el Povo Galego en Santiago.

## 2. Situación de aprendizaje: «Las mujeres y los empleos feminizados»

Se ha diseñado una situación de aprendizaje (S-A) relacionada con el *trabajo feminizado* y otra con el *trabajo masculinizado*. Las actividades propuestas permitirán a los estudiantes de 4.<sup>º</sup> ESO o 1.<sup>º</sup> de Bachillerato trabajar con fuentes primarias (obras de arte y objetos cotidianos), analizar los cambios y continuidades del trabajo de la mujer a lo largo de la historia, conocer los oficios que han identificado a las mujeres en el pasado, identificar lo que tienen en común los trabajos que la mujer ha desarrollado a lo largo de la historia y reflexionar sobre si hoy en día siguen persistiendo estos roles (empatía histórica) y, sobre todo, tratar de identificar las diferencias entre los trabajos feminizados y masculinizados.

1. ¿A qué oficios no se solían dedicar las mujeres?
2. ¿Cómo rompieron las barreras para ejercerlos?
3. ¿Es la fuerza física un condicionante?

Se facilitan recursos muy motivadores, entre los que se encuentran: textos, objetos, esculturas, pinturas y fotografías de distintas épocas. Sobre estos recursos se plantean una serie de cuestiones dirigidas a los estudiantes, para, finalmente, solicitarles que elaboren un ensayo argumentativo.

La primera S-A se centra en los empleos feminizados, en especial los relacionados con los cuidados de otras personas, del hogar, del vestir y del campo. La segunda S-A diseñada se centra en los trabajos masculinizados y estereotipos, mujeres en el poder público (sacerdotisas y reinas) mujeres intelectuales (creadoras y empresarias) y la fuerza física (obreras).

A continuación, se resume la primera de las dos S-A, que se pueden leer enteras en la web [caleidoscopio.cloud](http://caleidoscopio.cloud).

Las dos guerras mundiales supusieron la masiva incorporación de las mujeres a la esfera laboral, en trabajos desempeñados por hombres que estaban en el frente. Las mujeres, en general, pagaron un precio por esta numerosa irrupción a la esfera laboral

remunerada que había comenzado con la Revolución Industrial del siglo XIX. Al no acompañarse de un reparto equitativo del trabajo doméstico con sus parejas, las mujeres asumieron la *doble jornada*, concepto que popularizó la socióloga estadounidense Hochschild en los años ochenta, todavía vigente (medio siglo después) pese a los avances contra la discriminación laboral por razones de género, a un mayor reparto de las tareas en casa o a la contribución de mujeres migrantes que, a su vez, delegan el cuidado de sus hijos en otras mujeres, componiendo lo que la propia Hochschild denominó *cadena global de cuidados*.

Este reparto de roles laborales o división de tareas entre géneros en el que se sustenta el patriarcado (lo público y productivo es masculino; lo privado y reproductivo es femenino) oculta una realidad que los estudios de género están abordando: si bien en una posición subalterna al hombre, en casi todas las culturas y etapas históricas la mujer ha desempeñado casi todos los oficios mientras llevaba la crianza y el cuidado del hogar, tareas que (además) son trabajo: no valorado ni visibilizado ni remunerado, pero básico para el sostenimiento de la vida. Sin él, las sociedades jamás habrían prosperado. La *doble jornada*, por tanto, viene de lejos. Certo es que, muchas veces, ese trabajo remunerado se daba antes del matrimonio y que, al casarse, la mujer «dejaba de trabajar». ¿Ocupación? «Sus labores», como se decía antes en España.

Pero lo cierto es que trabajaban. En oficios feminizados (es decir, desempeñados, en su mayoría, por mujeres) y en otros empleos, coto de hombres, que llamaremos *trabajos masculinizados*, pues las mujeres han tenido que luchar contra prejuicios y normas para desempeñarlos, a veces escondiéndose en identidades masculinas (pintoras cuyas obras vendía el marido o escritoras ocultas bajo el pseudónimo de un hombre).

En esta *primera parte* de la actividad repasaremos los *oficios feminizados* que han desempeñado las mujeres a lo largo de la historia, a veces más duros que los desempeñados por hombres. El *patrimonio museístico* nos brinda numerosos ejemplos para indagar las características, cambios y permanencias de ocupaciones tradicionalmente femeninas, vinculadas casi todas al sector *servicios* y al *mundo de los cuidados* en sus múltiples facetas: del hogar (propio –amas de casa– o ajeno –sirvientas, lavanderas–), de los recién nacidos (comadronas o parteras, nodrizas o amas de cría),

de la infancia (institutrices, maestras), de los pacientes (enfermeras), de la ropa (hilanderas, tejedoras) o de la tierra (recolectoras, pastoras), además de vendedoras de excedentes agrícolas o ganaderos, pues desde la revolución neolítica hasta el siglo XIX en torno al 90 % de las mujeres fueron campesinas.

Tras leer esta introducción, se pide al alumnado que reflexione brevemente en torno al problema social relevante objeto de estudio en esta S-A:

1. ¿Qué oficios se han identificado con la mujer en el pasado?
2. ¿Qué tienen en común entre ellos?
3. ¿Sigue siendo así?
4. ¿Por qué hay trabajos feminizados?

Después, el alumnado repasará (a través de textos y una veintena de objetos, esculturas, instalaciones, fotografías, cerámicas y –sobre todo– pinturas) cinco sectores de profesiones feminizadas en distintas culturas y épocas antes de volver a responder (esta vez en forma de un ensayo pautado) a las cuatro preguntas iniciales.

El primer sector es el de los cuidados médicos: partear, amamantar y sanar. Hasta hace bien poco, el padre solía ser el protagonista en los nacimientos (ya que la descendencia –a quien legar derechos y patrimonio– era suya). La mujer era un mero «receptáculo» o, como escribió Aristóteles, «tierra yerma sin la simiente masculina que la fecunde». En Grecia y Roma, por tanto, si una pareja no concebía descendencia, la culpa era de la mujer. hecho, era causa de divorcio (la *esterilidad* era «siempre femenina»), como también el *abortedo*, que estaba prohibido por el derecho romano al atentar contra los derechos de propiedad del padre. No obstante, había mujeres que recurrián a él por pobreza, ocultar un adulterio o evitar los peligros del parto, aunque las intervenciones quirúrgicas, los brebajes o lavados vaginales con plantas tóxicas eran métodos tan peligrosos como el propio alumbramiento.

Y es que concebir y nacer ha sido arriesgado hasta hace bien poco (y siguen siéndolo en países pobres), tanto para la madre como para el recién nacido. Aun así, el «deber cívico» de la mujer era ser madre, fuera rica, humilde o esclava (para, así perpetuar el linaje familiar o el sistema esclavista). En la Antigüedad era la *obstetrix* o partera (dotada de un saber práctico) la encargada, con ayuda de otras mujeres, de atender al parto en casa (hasta hace poco más de medio siglo no se parió en los hospitales). El quinto día tras el alumbramiento el padre le ponía un nombre. Era la forma de reconocerle. Si rechazaba al bebé, lo daban a otra familia o moría abandonado. Si lo aceptaba, nacía socialmente (presentación ante parientes, invocación a dioses protectores) y, si la madre no le amamantaba (por imposibilidad, muerte o afán de quedarse de nuevo embarazada), en los hogares de clase alta llegaba el trabajo de la *nutrix* o nodriza (mujeres jóvenes, sanas y humildes que podían cuidarle hasta los 3 años con su leche y, luego, alimentos sólidos que masticaban previamente). Por ello, a veces se las acusaba de robar comida o de suplantar el destino de la madre (que era, sin embargo, la que la contrataba).

En la Edad Media las cosas siguieron parecidas: la mujer era la «única estéril», los hijos eran del padre, el aborto y los métodos anticonceptivos estaban prohibidos y las parteras y nodrizas continuaban ayudando a nacer. Como novedad, se solía envolver al crío con paños y, si corría peligro de muerte, la misma nodriza le podía bautizar (para evitar, así, la muerte sin nombre, que hacía vagar al recién nacido en un angustioso limbo). En la Edad Moderna los gobiernos impusieron medidas para profesionalizar los nacimientos, como cesáreas (ejecutadas por cirujanos hombres) para salvar al bebé si el parto se complicaba (la madre importaba menos y solía morir un 80 % de las veces) o manuales del *arte de partear*. Aunque en el siglo XVIII se abrieron escuelas de comadronas, estas medidas, en general, masculinizaron esta ocupación hasta integrarla en una rama de la medicina, la ginecología.

Relacionada con el mundo de las nodrizas y parteras, la *enfermería* es una ocupación tan vieja como el ser humano. A pesar de que no existía la censura moral que había en la exploración ginecológica por parte del hombre, el cuidado a los enfermos también ha sido desempeñado, casi sin formación teórica, por mujeres, si bien en la Antigüedad lo ejercían en casa y casi siempre sin retribución económica. En la Edad Media surgen los pri-

meros hospitales, muchos de ellos llevados por monjas, con más formación y un voto religioso que les obligaba a cuidar a los más débiles, aunque a veces otras mujeres sanadoras eran tildadas de brujas, con fatal destino. Fue Florence Nightingale una figura clave en el siglo XIX. Sirviendo en un hospital militar en la Guerra de Crimea, sus técnicas de atención a los pacientes y su insistencia en la formación sanitaria (dirigió, desde 1860, la primera escuela de enfermería londinense) profesionalizaron este oficio, que experimentó sendos avances en ambas guerras mundiales.

Este sector laboral se estudia a través de preguntas tipo test o respuesta corta sobre 9 piezas del patrimonio, entre ellas una escultura helenística de una mujer amamantando y otra de *La Caridad romana*, el lienzo *El nacimiento de la Virgen* de Luis de Morales, un espéculo vaginal y un vaso biberón de época romana, un pistero y botes de botica.



*Vaso biberón*, siglo II a. C. (ARQVA)



*La Caridad romana*, Basilio Fumo, 1790 (MAN)

El segundo sector es el de cuidados del hogar (propio y ajeno): criadas, aguadoras y lavanderas. Y es que el trabajo doméstico, sostén básico de las sociedades, ha recaído sobre los hombros de las mujeres. Y sigue recayendo en ellos. También ha definido la identidad femenina. La «ama de casa perfecta» (deseo de los hombres y obsesión de las mujeres) encarnó el modelo soñado

por la sociedad patriarcal, sobre todo a partir del siglo XIX, cuando las mujeres comienzan a incorporarse más a oficios remunerados con el avance del capitalismo y la industrialización.

Es un trabajo invisible, fluido, poco calificado y eterno. La escoba y el trapo siguen siendo sus instrumentos preferidos, sea cuidando el hogar propio o el ajeno. Cuando es propio, salvo que sea dueña de una casa burguesa o noble, se complementa con otras ocupaciones en los sectores agrícola, ganadero o artesanal. Si es en casa ajena, la variedad del personal doméstico es grande. Sobre todo en casas ricas, donde convive, con sueldos y estatus distintos, una jerarquía de amas de llaves, doncellas, cocineras, ayudantes de cocina, lavanderas y criadas. En las casas de las nuevas clases medias, una mucama lleva todas las tareas. Aunque siempre han existido, el XIX es (junto al siglo del *éxodo rural*) el de las criadas, pues llegaban de los pueblos a las ciudades y muchas (ante los sueldos de miseria) caían en la prostitución y se contagiaban de sífilis. En el siglo XX (y hoy) son sustituidas por migrantes. Entonces, solían empezar casi de niñas como «mozas de cántaro» (el de las *aguadoras* es otro oficio eternamente femenino), para luego ocuparse del resto de las faenas: cocer, lavar, barrer, limpiar, comprar... Así las describe la historiadora Perrot (2008) en el libro titulado *Mi historia de las mujeres*:

Alimentadas y alojadas en la casa de los *amos*, reciben algo de dinero para la futura dote o un pequeño sueldo que se les paga irregularmente y está sujeto a descuentos si rompen la vajilla o estropean la ropa. La jornada de trabajo es casi ilimitada. El domingo libre no está garantizado, aun cuando esta práctica se va extendiendo. Además de su tiempo y de su fuerza de trabajo, se les pide su persona y su cuerpo, en una relación personal que excede el compromiso salarial [...] Se alimentan de las sobras y se alojan en cuartos sórdidos y mal caldeados, en los últimos pisos, verdaderos antros de tuberculosis. Inexpertas, en la casa o fuera de ella son presas fáciles, seducidas con facilidad por el señorito de la casa o por un charlatán que encontraron en el baile del sábado a la noche y que les deja «un premio adentro», según la expresión popular.

Todas estas situaciones se pueden rastrear en 3 obras pictóricas: acoso sexual por parte del dueño de la casa (*El viejo y la criada*, de David Teniers), el oficio de aguadora en la Edad Contemporánea (*El aljibe*, de George O. Apperley) o la tarea colectiva de lavar la ropa en el río (*Lavanderas de la Varenne*, de Martín Rico y Ortega). Se pide entonces que, a través de los textos y atendiendo a los tres cuadros, resuelva varias preguntas de tipo test y de respuesta corta.



*El viejo y la criada*, David Teniers, 1650 (Museo Nacional del Prado)

El siguiente sector es el de cuidados del vestir: hilanderas, tejedoras, bordadoras y costureras. El sector laboral relacionado con la vestimenta agrupa una cadena de oficios (hilado, tinte, tejido, bordado, confección de prendas, etc.) que casi siempre han desempeñado las mujeres. Tanto la rueca y el huso como la máquina de coser han sido instrumentos femeninos. Quizá no lo sean útiles anteriores (como la aguja de hueso, la herramienta de vida más larga al inventarse hace 20.000 años y apenas cambiar su forma), pues poco se sabe del reparto de tareas en los grupos nómadas del Paleolítico. Pero después, la costura ha sido siempre una inmensa cantera de empleos para las mujeres (cuya retribución solía complementar el sueldo del marido). O (en economías precapitalistas) una labor cotidiana para vestir a la familia, arreglar descosidos o confeccionar el ajuar de la dote. Pues el mundo del vestir (necesidad básica a la altura del comer) recorre toda la historia y las clases sociales: los dedos de princesas, damas nobles, burguesas, artesanas y campesinas han enhebrado agujas.

Ser la única especie que se fabrica una «segunda piel» (vestirse, como cocinar, leer o crear arte, nos hace humanos) se remonta a los tiempos prehistóricos de la última glaciación, para combatir el frío. ¿Quién la confeccionaba? No lo sabemos. La división

sexual del trabajo (que los hombres y las mujeres realicen tareas diferentes) rememora la tradicional dualidad hombre-cazador versus mujer-recolectora, pero se desconoce si entonces ya existía y hoy la arqueología de género cree más que compartían casi todas las tareas. Antes de tejer se vestían con pieles de animales cazados que, tras descarnarla y secarla, se limpiaba y curtía con un *raspador* y polvo de *ocre*. La *aguja* (que pasaba por agujeros realizados con *punzones* y *perforadores*) permitió que ese vestido de piel se ciñera al cuerpo con hilos de fibra vegetal o tendón animal, además de hacer más variadas las prendas (capuchas, *chubasqueros*, calzado, camisas) y abalorios (piedras, conchas o dientes en colgantes o bordados a la ropa). Sobre estos objetos (uno expuesto en el QR) se les hace varias preguntas.



*Canino de ciervo perforado*, cueva del Rascaño en Cantabria, Paleolítico Superior (Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira)

Tras la Prehistoria, las siguientes 5 piezas (una se puede ver en el siguiente QR) componen un recorrido visual por distintos aspectos relacionados con la confección textil en la historia. La abundancia de *pesas de telar* en yacimientos de la Edad del Hierro de la península ibérica nos habla de la importancia de este quehacer (desempeñado por mujeres que producían la ropa para la familia o el clan) en estas sociedades prerromanas. Los *azulejos con el emblema de gremios* medievales señalan la compartimentación artesanal en distintos oficios relacionados con el vestido, en talleres donde dejaban ingresar a mujeres. La *almohada de palillares* (con los palillos o bolillos) es útil para la técnica de encaje con la que elaborar pañuelos, vestidos de novia, muñecas, collares y otros adornos. *Las hilanderas*, mítico cuadro del pintor barroco Velázquez, describe un taller de costura del Siglo de Oro. Pero es mucho más que una exaltación de este trabajo manual, pues

esconde un mito griego, el de Aracne, humana que osó retar a Atenea, diosa protectora de las artes, a tejer un tapiz y, al ganarla, es convertida en araña y condenada a coser por toda la eternidad. Por último, *El obrador de moda* nos muestra un taller de confeción de vestidos de lujo para la burguesía y la nobleza a finales del siglo XIX en Madrid. La indumentaria siempre ha sido un signo de poder y distinción, de excepcional importancia en el caso de la mujer, que debía mostrar la posición y riqueza del padre o del marido a través de las ropas que vestía.



*Pesa de telar de la cultura vetona, del siglo v a. C. (MAN)*

Tras varias preguntas sobre estas obras, se pasa a los dos últimos puntos. Primero, campesinas vendiendo el excedente. Hasta el proceso de urbanización que empezó en el siglo XIX, la mayoría de las mujeres desde el Neolítico han vivido en pueblos y han sido campesinas en sistemas económicos de autoabastecimiento y subsistencia. Y casi todas han desempeñado similares ocupaciones: llevaban el huerto; fabricaban el pan, la cerveza y la mantequilla; compraban en el mercado, cocinaban y daban de comer a marido, niñas y niños y animales del establo; limpiaban y lavaban, producían y zurcían vestidos y sábanas; cuidaban y educaban a los hijos; esquilaban ovejas o recogían la uva o la oliva. Ese último trabajo (estacional) solía ser el único remunerado, pero los contratos los firmaba el padre o el marido. Otro empleo importante de estas *megapluriempleadas*: vendían los excedentes, casi todos hechos en casa, como mantequilla, leche, queso, pan, huevos, ganado menor, bayas, fruta, verdura, mostaza, jabón, paños... Conocidas por distintos nombres (mercatrices, chamarileras, recatomas, baratilleras, buhoneras...), desempeñaban esa labor al margen de los gremios, en mercados y ferias.

En el siglo XIX, ante el temor masculino al movimiento feminista, la misoginia dejó escrito que la mujer del pasado (salvo las que trabajaron en talleres gremiales) siempre se dedicó a labores domésticas y, en todo caso, complementó el sueldo del marido con pequeñas ocupaciones dentro de casa, pero eso no fue cierto. El nomadismo laboral dependía más de la profesión que del género: pastoras vinculadas o no a la Mesta, recolectoras estacionales, herbolarias y sanadoras, pasiegas que se ofrecían como nodrizas para familias pudientes de las capitales, vendedoras y, en la costa, pescatinas, marisqueras, bateleras, cargueras, conserveras, remendadoras de redes... De hecho, el trabajo domiciliario que precedió a la industrialización (*el putting out system*) fue visto como un remedio óptimo para que las mujeres (especialmente si eran madres) no tuviesen que irse a trabajar fuera de sus casas.

Estas dos obras (sobre las que se preguntan) muestran el trabajo de vendedora en el campo y en la costa. El cuadro del manierista Baekelaer (*Mercado*) presenta una escena idealizada con campesinas vendiendo y hombres comprando, plena de alusiones eróticas y de intención moralizante. La fotografía de la *pescatina gallega* (*sardineras* se llaman en Cantabria y País Vasco) enseña a una mujer ya mayor en la playa, portando en la cabeza una enorme bandeja con peces recién capturados, tal y como también hacían las lecheras.

El último sector es el de las *burguesas ayudando en el negocio del marido*. Mientras que las mujeres nobles solían dedicarse a mantener el estatus social de la familia organizando fiestas, visitando a la última moda, ejerciendo la caridad con obras pías o dirigiendo el servicio doméstico, las mujeres de la burguesía también se les exigía cuidado personal, seguir la moda y mantener las relaciones sociales, pero sin delegar tanto la crianza de sus hijos y ayudando al marido en su empresa. Solían estar, por consiguiente, más atareadas.



*El cambista y su mujer*, Marinus van Reymerswale, 1539  
(Museo Nacional del Prado)

Esta labor de ayuda se daba cuando la mujer tenía una formación acorde a la naturaleza del negocio del marido, y no las convertía en iguales: él seguía siendo el jefe y ella la subordinada. Este trabajo se ve en la obra renacentista *El cambista y su mujer* (se puede ver en el QR de arriba) que muestra, en verdad, a un recaudador de impuestos que cuenta y clasifica monedas junto a la mirada atenta y serena de su esposa, que tiene entre sus manos un libro de cuentas. Así lo describe el equipo de *Museos en femenino*:

La pareja burguesa viste con todos los atributos de una nueva clase social emergente que comienza a imponerse exhibiendo renovadoras formas de acumular y exhibir la riqueza, pero que también genera un nuevo tipo de relaciones familiares y matrimoniales, de colaboración en la gestión del negocio familiar. En estas sociedades burguesas, las mujeres (sin olvidar su papel de esposas, compañeras y madres) fueron un apoyo fundamental al marido empeñado en la tarea de acumular dinero, participando en la contabilidad y siendo solicitadas como contables por casas mercantiles. Solían actuar en nombre del marido, salvo que enviuden o asuman la herencia paterna.

Tras este texto, se plantean varias preguntas sobre la obra, antes de pautarle los pasos para la elaboración del texto argumentativo, respondiendo a las preguntas iniciales, pero con una estructura clara (introducción, tesis y argumentos) y unos pasos a seguir. El alumnado cuenta, además, con la ayuda del docente, con el material leído, visto y respondido o con búsquedas en in-

ternet. Sería conveniente que, en las tres sesiones que dura la actividad, el alumnado fuera guardando información, citas, datos, pensando en la tesis a defender y en los argumentos para ello.

### 3. Conclusión

Las dos S-A referidas a la relación entre las mujeres y los trabajos (de las que se presenta resumida en este capítulo su primera mitad, «Las mujeres y los oficios feminizados») propone al alumnado que reflexione sobre cómo, a pesar de la división de tareas entre géneros (lo público masculino y lo privado femenino) la mujer ha desempeñado trabajos (en posición subalterna) en la esfera pública a lo largo de la historia, antes de su «incorporación masiva al mundo laboral» con el auge del capitalismo (Revolución Industrial y, sobre todo, tras las dos guerras mundiales). Cómo, por tanto, la «doble jornada» viene de lejos. En la primera parte (la resumida anteriormente) se repasan los empleos feminizados, esto es, los relacionados con el mundo de los cuidados, y en la segunda (incluida en la web) se estudia cómo las mujeres han logrado desempeñar (pese a las trabas) empleos masculinizados, es decir, oficios en los que se ejerce poder, dependen del intelecto o tienen que ver con la guerra y la fuerza física.

### 4. Referencias

- Banco Mundial (2021). *Women, Business and law*. <https://wbl.worldbank.org/en/wbl>
- Borderías, C. y Gálvez Muñoz, L. (2014). Cambios y continuidades en las desigualdades de género. Notas para una agenda de investigación. Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales, 33, 7-15. <https://revistas.um.es/areas/article/view/215881>
- Cebrián, C. y Moreno, G. (2007). El empleo femenino en el mercado de trabajo en España. Temas laborales: *Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, 91, 35-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2481145>

- Cebrián, C. y Moreno, G. (2018). Desigualdades de género en el mercado laboral. *Panorama social*, 27, 47-63 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6501313>
- Consejo Económico y Social (CES) (2022). *Mujeres, trabajos y cuidados: Propuestas y perspectivas de futuro*.
- Constitución española. BOE núm. 311, de 29/12/1978. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Del Río, C. y Alonso Villar, O. (2014). Mujeres ante el empleo (y el desempleo) en el mercado laboral español, 1996-2013. Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales, 33, 87-10. <https://revistas.um.es/areas/article/view/216061>
- Duby, G. (2018). *Historia de las mujeres*. Taurus.
- Dueñas, D., Iglesias, C. y Llorente, R. (2014). Segregación ocupacional por género en España: ¿exclusión o confinamiento? *Revista internacional del trabajo*, 133(2) 345-371. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4901857>
- Ibáñez, M., García Mingo, E., Aguado, E. (2022). Mujeres en mundos de hombres: segregación ocupacional de género y mecanismos de cierre social de acceso en profesiones de dominación masculina. *Sociol. trab.*, 101, 329-343 <https://dx.doi.org/10.5209/stra.81673>
- INE (2021). *Mujeres y hombres en España*. [https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INEPublicacion\\_C&cid=1259924822888&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLLayout&param1=PYSDetalleGratuitas&param4=Ocultar](https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259924822888&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLLayout&param1=PYSDetalleGratuitas&param4=Ocultar)
- Jiménez Sureda, M. (2009). *La mujer en la esfera laboral a lo largo de la historia*. Manuscrits.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE núm. 71, de 23/03/2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Millán Escriche, M. (2019). Mujer y acciones innovadoras para el desarrollo rural. Casos en la Región de Murcia En: R. La Piedra. y Rodríguez, R. *Turismo y Desarrollo en los espacios rurales de Interior*. Tirant lo Blanch.
- Mujeres en femenino. Museo Nacional del Prado. <https://www.museodelprado.es/el-prado-en-femenino>

- Mujeres en femenino. MAN [https://www.man.es/man/exposicion/  
recorridos-tematicos/museo-femenino.html](https://www.man.es/man/exposicion/recorridos-tematicos/museo-femenino.html)
- ONU (1948). Declaración de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU Agenda 2030 (ODS). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible>
- Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Fondo de Cultura Económica.
- Russell Hochschild, A. (2021). *La doble jornada*. Capitán Swing.

# Violencia machista: ¿es la sociedad más violenta con las mujeres?<sup>1</sup>

MARCOS REBOLLO  
IES Valle del Saja, Cantabria

JOSÉ MANUEL REY  
Red de Museos de Vigo

JOSÉ MONTEAGUDO  
Universidad de Murcia

AINOA ESCRIBANO MIRALLES  
Universidad de La Laguna

## 1. Introducción

Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, en su segunda acepción, *violencia* es la acción y efecto de violentar, a la vez que define esta última como la aplicación de medios violentos a cosas o personas para vencer su resistencia, es decir, que actúa con ímpetu y fuerza y se deja llevar por la ira.

A juicio de Lidia Falcón (2003), la violencia es el recurso último de dominio de una persona o clase sobre otra a fin de mantenerla educada en la sumisión y, en el caso de la violencia ejercida contra las mujeres a manos de los hombres, es algo común en prácticamente todas las civilizaciones, dado el tronco común originario que comparten. Estas, a nivel de organización social, se basan en el *patriarcado*, entendido como el manteni-

1. Resultado del proyecto PDC2022-133041-I00 MCIN/AEI/10.13039/501100011033, cofinanciado por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR

miento de un orden despótico por el hombre y el sojuzgamiento absoluto de la mujer, agravado en el caso de las tres grandes religiones monoteístas al presentar caracteres teogónicos (Falcón, 1996). Así, la violencia contra las mujeres se presenta en diferentes ámbitos: la violencia doméstica, la violencia estatal y la tortura por razón de su especialidad reproductiva en tiempos de conflictos (abortos provocados por palizas, partos prematuros, desaparición de niños recién nacidos, etc.), las mutilaciones sexuales que se practican en países árabes y africanos... «La violencia es, pues, para las mujeres, su vida cotidiana» (Falcón, 2003, p. 15).

Para luchar contra esta y otras lacras que afectan a las mujeres, surgió el feminismo como movimiento social que pretende la igualdad y equiparación de derechos entre hombres y mujeres, acabando con la discriminación de estas últimas. Movimiento multifacético y pluralista, para Amorós (2000) presenta un cariz marcadamente político al cuestionar el poder de los hombres sobre las mujeres, la jerarquía acríticamente asumida entre sexos.

Resulta interesante adentrarse en la historia del movimiento feminista que presenta Amelia Valcárcel en su obra *Ahora, Feminismo. Cuestiones candentes y frentes abiertos* (2019). Sostiene que el feminismo es hijo de la Modernidad y fecha su comienzo y primera ola entre 1673 y 1792. Se trata del feminismo ilustrado, aquel que abrió la puerta al debate sobre la igualdad y permitió cuestionar el papel «natural» de sumisión de la mujer. La segunda ola, la del movimiento sufragista, se desarrolló entre 1848 y 1948, siendo responsable de la consecución de los derechos civiles, políticos y educativos de las mujeres. Pasar del reconocimiento de los derechos a los hechos fue la tarea de la tercera ola feminista entre 1949 y finales del siglo xx, centrada también en las nuevas reivindicaciones de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres y en la paridad con los hombres. Con todo, la autora no elude el problema que presenta actualmente el feminismo derivado de la adopción de los estudios de género y la suplantación de la agenda feminista por los asuntos *queer*.

Sin embargo, desde una perspectiva marxista, como la de Alejandra Kollontai (2016), criticaron el feminismo en la medida en que entendían que no podía existir una cuestión específica sobre la mujer al margen de la cuestión social, pensando que tras la subordinación de la mujer se esconden factores económicos

específicos y que las mujeres solo podían llegar a ser verdaderamente libres e iguales en un mundo organizado mediante nuevas líneas sociales y productivas. Para Rosa Luxemburgo (1983), el sufragismo de las burguesas constituía un capricho, siendo las proletarias la vanguardia del sexo femenino y las que verdaderamente precisaban de los derechos políticos para defenderse de la explotación socioeconómica que sufrían fruto del antagonismo entre el capital y el trabajo. Por su parte, Clara Zetkin (1976) sostuvo que las proletarias debían apoyar las reivindicaciones del movimiento femenino burgués en la medida en que era el instrumento para la consecución del fin último, para entrar en lucha con las mismas armas al lado del proletario de cara a la conquista del poder político.

## 2. Situación de aprendizaje: «¿Es la sociedad más violenta con las mujeres?»

La situación de aprendizaje (S-A) que se desarrolla en las siguientes páginas tiene relación con los saberes básicos del segundo ciclo de la asignatura Geografía e Historia denominados «Igualdad de género y formas de violencia contra las mujeres. Actitudes y comportamientos sexistas» y «La igualdad real de mujeres y hombres. La discriminación por motivo de diversidad sexual y de género. La conquista de derechos en las sociedades democráticas contemporáneas», recogidos ambos en el RD 217/2022. Pensada para llevarse a cabo en grupos de trabajo de cuatro o cinco alumnos durante cinco sesiones, a la hora de ejecutarla resulta esencial como recurso emplear el patrimonio de los museos: vasijas, cuadros, esculturas o documentos judiciales constituyen ejemplos de violencia ejercida sobre las mujeres mediante la descripción de mitos machistas, la cosificación de los cuerpos femeninos o la normalización de agresiones sexuales. La S-A arranca con dos preguntas iniciales, las cuales deben ser nuevamente contestadas al final de la propuesta, pero esta vez de forma justificada a través de la composición de un ensayo pautado a modo de producto final.

En la primera sesión, titulada «Introducción. El patriarcado se basa en la violencia», se utilizan una serie de datos según los cuales una de cada tres mujeres ha vivido situaciones de violencia física y sexual en el mundo (según la ONU), en España crece el número

de denuncias de violaciones (Ministerio del Interior), el 98 % de esas agresiones las cometan hombres (datos del INE) y los delitos sexuales entre los jóvenes también aumentan (según la Fiscalía).

Para indagar en las razones de la violencia contra las mujeres, el docente debe explicar los conceptos y las deferencias existentes entre género y patriarcado. Para sostener los roles de género, muchos hombres han utilizado la herramienta de la violencia en formas muy variadas: brecha salarial, acoso y abuso sexual en el trabajo, violencia doméstica y vicaria, mutilación genital femenina, trata para la explotación sexual, matrimonios forzados, crímenes «por honor», cosificación de la mujer, vulneración de los derechos sexuales y reproductivos (prohibición del aborto y de anticonceptivos) y un largo etcétera. Para empezar, el alumnado debe responder a las siguientes dos preguntas justificando su opinión:

1. ¿Crees que la sociedad es violenta para las mujeres?
2. ¿Por qué y de qué maneras?

La segunda sesión lleva por título «La mitología grecorromana, base de nuestra educación misógina». La ciencia, la literatura, la filosofía, el arte o la democracia tuvieron su origen en el mundo de los antiguos griegos, pero también el machismo se apuntaló en esa sociedad que negaba derechos políticos a este sexo, recluido en el gineceo, del cual Aristóteles aseguraba que era «física, intelectual y moralmente inferior». Esa misoginia (odio a las mujeres) se refleja también en la religión de los griegos, que luego copiaron los romanos. Para educar y transmitir valores, varones griegos escribieron los famosos mitos, narraciones fantásticas protagonizadas por dioses, diosas y héroes (heroínas, menos) movidos por pasiones humanas. La mitología servía a los griegos para entender, de forma simbólica, el origen de fenómenos naturales, como el paso de las estaciones con el mito de Perséfone (Proserpina para los romanos), hija de Démeter, la diosa de la agricultura (Ceres en Roma). Por ella se encaprichó su tío Plutón (dios del Hades o inframundo), que quiso raptarla para que le acompañara en el infierno. Ella se resistió y allí fue su hermano Zeus para imponer «justicia» y que aceptara tener a

la chica recluida solo la mitad del año, dejándola volver con su madre la otra mitad. Por eso cuando la joven vive con Démeter es primavera y verano, mientras que el otoño e invierno (meses de frío y menos cultivos) Perséfone vive con su tío. Que este mito se describa en un lutróforo no es casual, pues esta cerámica presidía dos ámbitos rituales: la boda y la muerte. Era el vaso donde se recogía el agua que utilizaba la novia en el baño nupcial y, también, el recipiente que contenía el agua para lavar el cadáver en los ritos fúnebres.



*Lutróforo del Rapto de Perséfone (MAN)*

El alumnado, observando las imágenes, ha de responder a los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué hace Plutón?
2. ¿Cuál es la actitud de Perséfone?
3. ¿Por qué no es casual utilizar un lutróforo para narrar este mito?
4. ¿Qué mensaje social crees que transmite este mito? (Puedes señalar más de una opción)
  - a) Las mujeres deben obedecer la voluntad de los hombres.
  - b) Las mujeres deben rebelarse ante la violencia machista.
  - c) Perséfone es libre de decidir sobre su destino y, por ende, todas las mujeres son libres.
  - d) La justicia en torno a la situación de la mujer la dicta el hombre, como Zeus dicta el destino de Perséfone.
  - e) Lo que le sucede a Perséfone es un hecho natural como el paso de las estaciones.

Por otro lado, Diana es la diosa virgen de la caza, protectora de la naturaleza. La suelen acompañar las ninfas, espíritus femeninos del bosque, a menudo asediadas por sátiro. Estas criaturas lujuriosas, a su vez, acompañaban a Dionisos, dios de la fertilidad y del vino. En este óleo del pintor barroco Rubens, cuatro sátiro atacan a seis ninfas y a Diana, que se defiende con una lanza (a la derecha).

Resulta llamativo que los títulos de estas obras mitológicas (casi todos en el siglo XIX) utilicen *eufemismos* para ocultar lo que ocurre en ellas. En ninguno se utiliza la palabra *violación*, siempre *sorpresa*, *rapto* o *robo*. Aunque quizás no sea extraño en un mundo donde a los pedófilos que violan en países pobres se los denomina «turistas sexuales» o a las mujeres que por necesidad económica alquilan su vientre se les llama «madres subrogadas»...



*Diana y sus ninfas sorprendidas por sátiro*, Rubens, 1640  
(Museo Nacional del Prado)

Fijándose en las imágenes, los estudiantes responden a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se representa a los sátiro? ¿Se divierten?
2. ¿Cómo se representa a las ninfas? ¿Se divierten?
3. ¿Qué diferencia la actitud de Diana con la de las ninfas?
4. ¿Por qué crees que en el título de estas obras no se utiliza el término *violación*?

5. ¿Qué mensaje social crees que transmite este mito? (Puedes señalar más de una opción)

- a) El bosque es un lugar peligroso para las mujeres, aunque vayan acompañadas.
- b) Si las mujeres se resisten, podrán evitar ser violadas.
- c) Acosar a mujeres no es algo malo, sino divertido y/o justificable por el ambiente.
- d) Acosar a mujeres es algo malo.
- e) El comportamiento de los sátiro violadores es cultural (evitable).
- f) El comportamiento de los sátiro violadores es biológico (inevitable).

En la tercera sesión, cuyo título es «El matrimonio, “una cárcel llena de penalidades”», se aborda esta institución con 6000 años de historia, donde pintaba poco el amor hasta que crecieron en número las clases medias urbanas con la Revolución Industrial del siglo XIX. Las razones eran de tipo económico: no perder estatus social o político ni fortuna entre familias de clase alta y protección frente a la miseria en la mayoría pobre. En esta «forma de prostitución legalizada» (como lo describió el escritor Daniel Defoe hace tres siglos) solían ser los padres de los novios los que decidían los términos del contrato matrimonial. La mujer pasaba de ser propiedad del padre a su nuevo amo, el marido, que administraba el dinero familiar y lo decidía prácticamente todo. Esta pérdida de autonomía femenina se veía agravada en formas frecuentes de uniones conyugales, como los matrimonios forzados y los infantiles (que siguen siendo hoy lacras sociales en buena parte del mundo) y, sobre todo, los matrimonios de interés o conveniencia (al abundar tanto este tipo de unión, también lo hacían las relaciones extramatrimoniales y los hijos ilegítimos, situaciones normalizadas en el caso del marido, pero no tanto en la mujer, que tenía que adoptar un papel de sumisión y servicio a su señor... o arrepentirse).

La siguiente obra de Goya, *La boda*, describe un matrimonio de conveniencia. Aquí pinta una sátira cruel en la que critica, con ironía, estos matrimonios desiguales que tanto se daban en la sociedad del Antiguo Régimen para mantener (sobre todo entre las clases altas) los estamentos sociales, el rango y el honor familiar. O entre clases distintas, como en esta obra. En ella se ve al novio (feo y viejo, pero rico) a punto de casarse con una muchacha (bella y joven, pero pobre), junto a otras figuras colocadas en forma de friso bajo un puente.



*La boda*, Francisco de Goya, 1792 (Museo Nacional del Prado)

Otra posible interpretación del cuadro hace referencia a las «edades del hombre» y la vanitas (género pictórico que resalta la vacuidad de la vida y la relevancia de la muerte como fin de los placeres mundanos). El hecho de que las figuras estén colocadas por orden de edad (niños a la izquierda y ancianos a la derecha), y sobre los escalones que dan acceso al puente, puede hacer referencia a la «escalera de la vida», y al matrimonio como obligado rito de paso dentro de la misma.

Los discentes deben afrontar las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se representa a la joven novia?
2. ¿Cómo se representa al novio mayor?
3. ¿Por qué crees que Goya simboliza una boda así en un puente que representa la «escalera de la vida»?

4. ¿Quién dice qué? Pon un número junto a cada frase que podría decir cada uno de los 8 personajes numerados.

- |  |   |
|--|---|
| a) ¡Qué bien! Por fin se casa mi hija...                                   | 7 |
| b) Pobre hombre, ¡lo que le ha costado situar a la hija!                   | 2 |
| c) ¡Mírala qué digna! Con lo feo que es el novio...                        | 8 |
| d) Me llevo a la más guapa... ¡Qué ganas tengo de llegar a casa!           | 4 |
| e) Al menos voy a poder ir siempre bien vestida...                         | 3 |
| f) ¡Boda! Nos caerán unas monedas de vellón para comprar peladillas, ¡ñam! | 5 |
| g) Cómo ha podido hacerme esto... ¡Si estábamos enamorados!                | 6 |
| h) Gracias a este baile, ¡hoy como caliente!                               | 1 |

A las mujeres rebeldes que no aceptaran el papel que la sociedad les encomendaba les caía un castigo aleccionador. Desde la hoguera «por brujas come-niños amigas de Satán» hasta terapias *electroshock* «por locas e histéricas». El castigo, para las mujeres rebeldes, solía ser terrible. Como el que nos cuenta Botticelli en estas tres tablas (*La historia de Nastagio degli Onesti*) que un matrimonio de la élite florentina recibió como regalo de bodas a finales del Quattrocento para decorar su dormitorio (y lanzar un sádico mensaje a la novia).



*La historia de Nastagio degli Onesti*, Sandro Botticelli, 1483  
(Museo Nacional del Prado)

La Venus que protagoniza esta macabra historia es la *eternamente asesinada*. La moralizante ficción que ilustra el célebre pintor para la pareja adapta uno de los cuentos del *Decamerón* de Boccaccio, con un estilo narrativo que se adelanta al del cómic, ya que el protagonista, Nastagio, un joven desairado por la mujer que ama, aparece varias veces en cada tabla, en escenas distintas. Así lo cuenta Boccaccio (2010):

La implacable muchacha que amaba Nastagio fue de las personas más aterrorizadas por la escena. Lo había oído y visto todo con total claridad. Al recapacitar sobre la crueldad que siempre le había demostrado a su enamorado, se daba cuenta de que la escena la concernía más que a ningún otro espectador. Sintió una angustia tan grande que decidió dar su consentimiento. Se encargó ella misma de anunciar su elección: fue en busca de sus padres y les dijo que le haría muy feliz tomar por marido a Nastagio. También ellos se sintieron muy contentos. La aterradora visión tuvo también otra consecuencia. El pavor desarmó a todas las mujeres de Rávena, que se mostraron mucho más dispuestas que en el pasado a acceder a los placeres de los hombres.

Fijándose en el texto de Boccaccio y en la imagen, el alumnado debe responder:

1. ¿Con qué palabras califica a la joven a la que «ama» Nastagio?
2. ¿Qué dos consecuencias tuvo la visión de ese castigo aleccionador?
3. ¿Por qué crees que Botticelli repite en 3 ocasiones la escena del caballero persiguiendo a la dama desnuda?

4. ¿Qué mensaje social crees que transmite esta historia? (Puedes señalar más de una opción)

- a) El caballero está en el infierno por portarse mal con la mujer a la que ama.
- b) La dama desnuda es castigada en el infierno por no acceder a los deseos del caballero.
- c) Las mujeres deben aceptar a sus pretendientes sin más, o si no serán castigadas.
- d) El matrimonio es fruto de un consenso entre dos personas que dan su consentimiento por mutuo amor.

La cuarta sesión lleva por título «Violencia sexual en casa, en el trabajo y en la guerra». Cada año, en todo el mundo, unas 50.000 mujeres mueren asesinadas por un hombre de su familia. Son datos de la ONU. Como este otro, sintomático: la mitad de las mujeres asesinadas en el mundo lo son por sus parejas o familiares, mientras que la mayoría de los hombres asesinados lo son por desconocidos, y casi todos hombres. Datos que nos hablan de quién es más violento, y quién suele recibir esa violencia. En España, hay más mujeres asesinadas por sus parejas en lo que llevamos de siglo (unas 1200) que personas asesinadas por ETA en cincuenta años (unas 800).

La violencia doméstica ejercida por el marido contra la mujer ha sido un problema siempre, pero ha estado invisibilizado hasta hace pocas décadas. La violación dentro del matrimonio no era considerada como tal, ya que la mujer «pertenecía» al marido. Así fue, por ejemplo, durante la dictadura franquista. En esos años, el marido podía matar a su mujer si la sorprendía cometiendo adulterio. No así al revés, pues las relaciones extra-matrimoniales recibían un tratamiento diferente si lo cometía el hombre («amancebamiento», que no resultaba castigado a no ser que metiera a su «querida» en casa) o la mujer (que era castigada siempre).

Siglo y medio antes de Franco, en la España de Fernando VII, Goya también retrató la violencia doméstica. Todorov (2011), especialista en el pintor aragonés, nos lo cuenta:

La vida conyugal siempre inspira desconfianza en Goya. Casi nunca ha representado versiones idílicas (o simplemente apacibles) de las relaciones entre hombres y mujeres. Casi siempre ofrece una visión satírica de las parejas. En el grabado *Capricho 75* vemos un hombre y una mujer atados entre sí, sujetos por las garras de un ave nocturna (el demonio), sobre una leyenda que es un grito angustiado: «¿No hay quien nos desate?». La separación es tanto más difícil cuanto que en España no existe el divorcio. La vida en pareja es un yugo del que resulta imposible librarse en otro grabado, el *Disparate matrimonial*. La violencia doméstica se explicita en varios dibujos, como en *Lucha conyugal*, que representa una pelea desigual entre un hombre y su esposa que intenta defenderse. O en *Mal marido*, que muestra a un hombre doblemente violento.

Otro ejemplo de violencia machista ejercida por el marido en el hogar es la violencia vicaria, que tiene como objetivo dañar a la mujer a través de sus seres queridos y, especialmente, de sus hijas e hijos. Un concepto nuevo para una realidad vieja, pues este tipo de violencia se muestra ya en varios mitos de los antiguos griegos. Y, aunque este «crimen interpuesto» se ha denominado también síndrome de Medea (pues este mito, escenificado por Eurípides, narra el asesinato de los hijos por parte de su madre, la sacerdotisa Medea, para destrozar a su marido) es, casi siempre, obra del padre. Así le ocurre a Heracles (o Hércules en la mitología romana), un héroe (hijo de Zeus y Alcmena) que, en un «rapto de locura» (es, literalmente, fustigado por la diosa Manía, personificación de la locura) asesina a sus hijos, antes de matar, también, a su mujer, como se ve en la crátera, vasija griega que servía para mezclar el agua y el vino.



*Mal marido*, Francisco Goya, 1824 (Museo Nacional del Prado)



*Crátera de la locura de Heracles*, de Assteas, 350 a. C. (MAN)

Teniendo en cuenta el texto y las dos imágenes, el alumnado responde:

1. ¿Por qué dice Todorov que en Mal marido el hombre es «doblemente violento»?
2. ¿Qué te sugieren las manos de la mujer sujetando las piernas del hombre en Mal marido?
  - a) La intención de tirarle hacia delante para librarse de él
  - b) Apoyarse en algo para no caerse
  - c) Dependencia al marido maltratador
3. ¿Te parece justo que se llame síndrome de Medea a la violencia vicaria? Justifica tu respuesta.
4. ¿Estás de acuerdo con que se diga que Hércules se dejó llevar por la locura? ¿Crees que la «diosa Manía» puede explicar estos crímenes?
5. En la crátera, Hércules va a arrojar a su hijo al fuego donde arden objetos de la vida doméstica. Fíjate en las expresiones de ellos dos, su esposa (atrás), su madre y un amigo (arriba). Todas denotan:
  - a) Intenso dramatismo
  - b) Hieratismo contenido
  - c) Cierta pena

Otro escenario donde abunda la violencia machista es en el ámbito laboral, que las mujeres han conquistado en el siglo xx. Las variadas formas de acoso sexual no fueron tipificadas como delitos hasta hace cincuenta años.

Más graves son las violaciones en el trabajo, siempre tipificadas como delito, aunque en muchas culturas no por vulnerar la integridad de la mujer violada, sino por atentar contra el honor o dañar la propiedad de su familia. En el Antiguo Régimen, se llamaban *delitos carnales*, y así se llama también la instalación artística que la uruguaya Luz Darriba ha organizado basándose en un caso real de María González, una joven gallega que, en 1738, se atrevió a denunciar el acoso y violación por parte del hidalgo, jefe de la familia, cuando trabajaba como sirvienta en su casa. Con las diez hojas de la cédula judicial y un audio le da voz, texto, imágenes y cuerpo al heroísmo de una chica de 18 años, pobre y analfabeta que, ayudada por su padre, logró, a través de la ley existente, que su agresor abonara de por vida una manutención para el hijo fruto de esa violación, e hizo que todo este atropello fuese de dominio público, con su consiguiente descrédito social.

Fijándose en la imagen, deben responder:

1. ¿Por qué crees que la artista ha entresacado de la cédula judicial la frase «tapándome la boca para que no pudiese hablar»?
2. Si no hubiera podido probar en el juicio que fue violada, ¿qué crees que le habría pasado a María? (Puedes elegir varias opciones)
  - a) Además de ser despedida en esa casa, no encontraría trabajo en otras casas por ir en contra de alguien poderoso.
  - b) Tendría que haber pagado las costas judiciales.
  - c) Habría podido abortar en un hospital de Lugo.
  - d) Se habría vengado del hidalgo matándolo.

El pintor valenciano Antonio Fillol creó la obra *La bestia humana* (1897), que plasma lo denigrante de un oficio como la prostitución denunciando a los clientes, como describe el periodista Peio H. Riaño (2019):

Este lienzo, un arma de combate y reflexión que desmonta la leyenda del consentimiento y las excusas de los explotadores, fue recibido, según su autor, «poco menos que a pedradas» en la Exposición Nacional de 1897. *La bestia humana* se posiciona contra la opresión de la mujer [...]. En él, una mujer prostituida llora recostada mientras la proxeneta la reprende para que atienda al cliente, que observa con indiferencia junto a la puerta. [...] Lo más importante del cuadro de Fillol: la violencia de lo que se da por supuesto. El patriarcado no necesita imponerse, simplemente sucede. El cliente permanece imperturbable ante la amarga situación, pero molesto porque sus deseos van a tener que esperar. El anís y las torrijas que ha traído no han servido para hacer más dulce el tránsito, así que se enciende un pitillo, a la espera de que la *madame* apague el incendio mientras se lo fuma. Es un cuadro que retrata a la perfección la agresividad y la crueldad misógina, donde el marco es lo más inquietante. Ese espacio doméstico que se convierte en una cárcel de la que la mujer, a pesar de estar la puerta abierta, no puede salir. Un espacio íntimo que garantiza la inviolabilidad del hombre y el silencio de las mujeres. Ellos podrían ser cualquiera, ellas siempre son las pobres.



*La bestia humana*, Antoni Fillol, 1897 (Museo Nacional del Prado)

Prestando atención al texto y a la imagen, el alumnado debe responder:

1. Si no supieras la historia que cuenta el cuadro, ¿qué creerías que está pasando solo con verlo?
2. De los tres personajes, ¿a quién crees que se refiere el título, la bestia humana?
  - a) A la víctima prostituida, porque es tratada como tal.
  - b) A la madame, por ignorar la desesperación de la muchacha y forzarla a cumplir lo convenido con el explotador.
  - c) Al putero, por menospreciar todo lo que no sea satisfacer sus propios deseos.

Ese mismo año, Sorolla también presenta a la Exposición Nacional un cuadro del mismo tema, *Trata de blancas*, que fue mejor recibido por el jurado que el de Fillol.

Fijándose en ambos, deben contestar:

¿Por qué el cuadro de Fillol escandalizó más que el de Sorolla?  
(Puedes elegir más de una opción)

- a) Porque el de Fillol es más crudo y el de Sorolla más paternalista.
- b) Porque el de Fillol muestra al explotador mientras que el de Sorolla no.
- c) Porque el de Fillol es más paternalista y el de Sorolla más crudo.
- d) Por el título, más acusatorio el de Fillol.

Por último, otra visión de la prostitución como única herramienta que le queda a las mujeres en situaciones de miseria es la que muestra Goya durante y tras la Guerra de Independencia (1808-1814), un conflicto del que fue testigo y que plasmó en la serie de grabados de Los desastres. Como en toda la obra goyesca, el título aporta información esencial para entender la intención del autor. A este grabado lo llamó *Lo peor es pedir*.



*Lo peor es pedir* («Los desastres de la Guerra»),  
Francisco de Goya, 1810-1814 (Museo Nacional del Prado)

Los estudiantes deben contestar a las siguientes preguntas:

1. Fíjate en los personajes del grabado, ponte en sus lugares y responde:

- a) Es peor pedir.
- b) Es peor prostituirse.

2. Para ti, ¿dónde se concentra la derrota de la mujer que camina hacia el soldado francés?

- a) En su cabeza inclinada.
- b) En su nuca.
- c) En sus manos recogidas.
- d) En su cara que no vemos.

La quinta y última sesión lleva por título «Mujeres (y niñas) como objetos sexuales». Durante toda la historia del arte, la mujer ha estado invisibilizada como sujeto creador y, a la vez, *hiper-visibilizada como objeto* creado por una mirada patriarcal. Pero en el siglo XIX, cuando el feminismo (tildado de inmoral por la sociedad puritana) da sus primeros pasos y la mujer conquista más espacios en el mundo laboral, se reforzó esta tendencia. Que la supremacía masculina empezara a cuestionarse potenció el miedo y la ansiedad masculinos, al contemplar a la mujer fuera de su papel maternal y conyugal, pues se ponía en riesgo la estabilidad de los privilegios establecidos. Creció la misoginia y, con ella, la prostitución, las enfermedades venéreas y el culto a niñas y

púberes vistas (por una mirada llena de sentimientos de culpa e hipocresía) como aprendices del arquetipo de *femme fatal*, donde se difuminaba la frontera entre la atracción sexual y la admiración por seres puros aún no corrompidos por la sociedad. Y, pese a que hoy el feminismo ha creado un mundo más igualitario, la sexualización de la infancia femenina sigue siendo una lacra presente en los ámbitos de la moda, la cirugía plástica, la música, la televisión y las redes sociales.



*Inocencia*, Pedro Sáenz Sáenz, 1899 (Museo Nacional del Prado)

Fijándose en el texto y en la imagen, tienen que responder a estas cuestiones:

1. De este cuadro, ¿qué te escandaliza más? (Puedes elegir más de una opción)

- a) Que el Estado lo premiara, como hizo con otro suyo similar, *Crisálida*.
- b) Que el jurado prefiera los cuadros de Pedro Sáenz a los de Fillol, que tilda de «inmorales».
- c) Que la niña se acompañe de rosas y pétalos, insinuando la pérdida de la virginidad.
- d) La cara sonriente de la niña y su postura a la vez antinatural y relajada.

2. ¿Por qué se reforzó la misología en el siglo xix?

Una vez realizadas las actividades previas, como producto final el alumnado debe elaborar un ensayo argumentativo en el que responda a las cuestiones iniciales:

1. ¿Crees que la sociedad es violenta para las mujeres?
2. ¿Por qué y de qué maneras?

Esta vez la respuesta tendrá que ser más larga y adoptar la forma de ensayo.

### 3. Conclusión

La S-A presentada persigue que el alumnado adquiera aprendizajes y valores útiles para comprender y analizar problemas éticos fundamentales y de actualidad, tales como la lucha por una efectiva igualdad y corresponsabilidad de hombres y mujeres, o el problema de la violencia y explotación sobre el sexo femenino. El objetivo principal es que los estudiantes desarrollen juicios propios para afrontar controversias morales con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia, adquiriendo un compromiso con la igualdad entre sexos y actuando en contra de actitudes y comportamientos discriminatorios por esta razón, a fin de erradicar conductas segregadoras por motivos de identidad sexual.

### 4. Referencias

- Amorós, C. (2000). Presentación (que intenta ser un esbozo del *status questionis*). En: C. Amorós (ed.). *Feminismo y filosofía* (pp. 9-112). Síntesis.
- Boccaccio, G. (2010). *Decamerón*. Austral.
- Falcón, L. (1996). *Mujer y sociedad*. Vindicación feminista.
- Falcón, L. (2003). *La violencia que no cesa*. Vindicación feminista.
- Kollontai, A. (2016). *Mujer y Lucha de clases*. El Viejo Topo.

- Luxemburgo, R. (1983). *El pensamiento de Rosa Luxemburgo. Antología a cargo de María José Aubet*. Del Serbal.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado de 30/03/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Riaño, P. H. (2019). *Las invisibles*. Capitán Swing.
- Todorov, T. (2011). *Goya. A la sombra de las Luces*. Galaxia Gutenberg.
- Valcárcel, A. (2019). *Ahora, Feminismo. Cuestiones candentes y frentes abiertos*. Cátedra.
- Zetkin, C. (1976). *La cuestión femenina y la lucha contra el reformismo*. Anagrama.

# Diversidad sexual y de género en la historia. ¿Ha cambiado nuestra visión de las identidades no normativas?<sup>1</sup>

MARÍA SABIOTE GONZÁLEZ  
IES Miguel Herrero Pereda

BELÉN CASTRO-FERNÁNDEZ  
Universidad de Santiago de Compostela

ANA MORENO REBORDINOS  
Museo Nacional del Prado

ASUNCIÓN MARTÍNEZ  
Museo Nacional de Altamira

## 1. Introducción

Si el arte es la representación simbólica de la realidad y, al mismo tiempo, un constructo social, su interpretación depende de la mirada de cada época. Tanto su aprehensión sensorial y emocional como su lectura crítica se adaptan a necesidades distintas a lo largo del tiempo. Esta versatilidad facilita que pueda emplearse para buscar respuestas, apoyar reivindicaciones, visibilizar temas y revisar narrativas. Así ha sido y continúa ocurriendo, porque el sujeto social anhela sentirse reconocido, dar sentido a su presente y proponer alternativas de mejora.

1. Resultado del proyecto PDC2022-133041-I00 MCIN/AEI/10.13039/501100011033, cofinanciado por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR

Actualmente existe un marco favorable para afrontar nuevos discursos sobre arte, sexo y sociedad representado por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que acuerdan las Naciones Unidas en 2015. Sus propuestas de bienestar y salud (ODS 3) e igualdad de género (ODS 5) proponen una meta transformadora que necesita de la coeducación para concienciar sobre la discriminación y guiar la toma de decisiones en todas las esferas de la sociedad. Hacerlo a través de los recursos museísticos, evitando el presentismo, identificando sesgos sexistas e incorporando una mirada interseccional, permite remontarse a los años sesenta y setenta, cuando la historiografía activista, que combina «el interés político del marxismo con los cambios epistemológicos derivados del postestructuralismo» y sigue la estela de Foucault (Urquízar, 2017, p. 155), apuesta por el arte y la crítica cultural como elementos para el cambio social y político.

Cabe recordar que en aquellos años sesenta, además, el sector feminista y el colectivo LGBT empiezan a debatir con fuerza acerca de la identidad, por entonces encorsetada en el relato dominante, excluyente y opresivo del hombre blanco, occidental, heterosexual y de clase media-alta. El sujeto moderno entra en crisis ante la voz emergente de los *otros* (Aznar, 2012). Y, a pesar de que hubo un avance en los estudios de género y la teoría *queer*, hoy todavía es preciso insistir en la reparación empírica y ética del perpetuado sistema de género binario y heteronormativo (García *et al.*, 2016). Según el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2021* en colaboración con la Organización Internacional de Jóvenes y Estudiantes Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Queer e Intersexuales (IGLYO), falta más compromiso de las instituciones con la comunidad LGBTI para proteger sus derechos.

Emplear las artes visuales para dar voz a silenciados, marginados u oprimidos por prejuicios raciales, de clase o género (Davis, 1994) es una estrategia fundamental para la construcción de una sociedad justa, igualitaria e inclusiva. En un contexto plural como el presente todas las identidades diversas deben estar aceptadas. Dado que el arte invita al ejercicio reflexivo se convierte en espacio político para reclamar derechos. Y, como tal, puede despertar a la colectividad de la anestesia que padece por el bombardeo icónico, estetizado y ciertamente absurdo de su entorno, fuertemente dirigido, además, por estructuras de poder, en línea

con lo planteado por Susan Bück-Morss en su revisión de Walter Benjamin (Bück-Morss, 1993).

Es deseable fomentar una educación que, más allá de analizar el arte como documento de una época, atendiendo al contexto de su creación, se comprometa con la identidad del individuo. Poner énfasis, por consiguiente, en la recepción social de las obras de arte que contiene el museo puede contribuir a la relectura de la diversidad sexual y género del pasado conforme a las necesidades del presente. Esto permite comprender la capacidad del arte como herramienta educativa para transformar la sociedad y construir un mundo mejor.

## 2. Situación de aprendizaje: «Diversidad sexual y de género, un derecho básico»

### 2.1. Presentación

Una de las características fundamentales de la sociedad actual es la diversidad sexual y de género: seres con distintas orientaciones sexuales cuya identidad de género a menudo se configura a favor o en contra de las normas sociales. Actualmente, gracias a las luchas de la comunidad LGTBIQ+, esta diversidad es reconocida y protegida por las administraciones públicas, siguiendo los mandatos de los tratados internacionales de protección de los derechos humanos y libertades. Y es que vivir plenamente la orientación sexual y que la identidad de género sea reconocida son derechos humanos básicos.

¿Qué tienen que ver las obras de arte y el resto del patrimonio que exponen los museos con esta conquista social? Pues que el patrimonio artístico y cultural informa de la sociedad de la época en que fue creado, pero también puede hablar de hoy. Desde la perspectiva occidental y patriarcal, se ha creído hasta ahora que el arte es solo como se ha venido enseñando, limitado a categorías muy estrictas. Sin embargo, empuja a mirarlo desde otros horizontes.

Como el arte esconde muchas claves para comprender la sociedad actual, mirarlo desde los derechos de la comunidad LGTBIQ+ anima a redescubrir ciertas obras con nuevas significaciones. Es importante traer a la luz estas miradas, porque «la historia del arte y los museos pueden salvar vidas» (Keene, 2022).

Enseñan que la comunidad LGTBIQ siempre ha estado presente y se ha enfrentado a muchos prejuicios. Enseña que el sujeto existe. Y eso es tremadamente importante, pues el pasado puede ayudar a entender el presente.

¿Dicen algo determinadas piezas de arte sobre las condiciones de vida de personas homosexuales?, ¿hablan de cómo eran percibidas las personas con identidades de género diversas? Quizás sí, ya que la historia del arte global, desde el Paleolítico hasta el presente, enseña, a través de su caleidoscopio, aspectos de las relaciones humanas y de la intimidad.

Este es el enfoque de la actividad sobre orientaciones sexuales e identidades de género diseñada en sintonía con saberes básicos y competencias específicas del RD 217/2022 y RD 243/2022 (BOE). Se propone una estrategia de aprendizaje activo para reinterpretar doce obras de arte –Museo Nacional del Prado (MNP), Museo Arqueológico Nacional (MAN) y Museo Provincial de Pontevedra (MNP)– mediante el empleo crítico de fuentes. Se trata de un viaje por la historia del arte buscando claves sobre cómo las sociedades hemos convivido con la heterogeneidad de orientaciones sexuales y cómo se han incluido o excluido las identidades de género diversas. Se propone observar, indagar y reflexionar sobre estas cuestiones siguiendo una perspectiva cronológica: Grecia clásica, Edad Moderna y visiones contemporáneas. Las piezas relacionadas con el tema se acompañan de textos y preguntas de tipo test.<sup>2</sup>

Como punto de partida, se proponen tres preguntas iniciales con opciones de respuesta, que deberán ser nuevamente respondidas al final de la actividad, pero de forma argumentada, a modo de ensayo:

1. ¿Crees que la visión social acerca de la homosexualidad tanto masculina como femenina ha sido uniforme, es decir, ha sido más o menos igual a lo largo de la historia?
2. ¿Crees que la sociedad ha aceptado la diversidad de las identidades de género?
3. Si has respondido que no en la pregunta anterior, ¿cuál crees que es el motivo?

2. Las opciones de respuesta no se citan por falta de espacio.

## 2.2. La cultura de la Grecia Clásica

A pesar de que este periodo ocupa un ciclo muy largo de la historia se propone mirar obras de arte y leer fuentes secundarias para saber cómo se veía en la cultura griega la existencia de orientaciones sexuales diversas. Se utiliza homosexualidad masculina y femenina de forma anacrónica, preguntando al pasado por el presente, dado que estas categorías no eran relevantes para la sociedad griega. No existían (Vázquez, 2023) como formas de identidad, hasta donde se sabe.

A través de la pareja sentimental formada por Orestes y Pilades, en el contexto de la Guerra de Troya, se introduce el tema de la *homosexualidad masculina*. Se selecciona un grupo escultórico que representa el gesto militar, pero también de amor entre ambos personajes, como es ofrecer la vida propia por la del compañero, como explica González Navarro (2017).



*Orestes y Pilades o Grupo de San Ildefonso*, Escuela de Pasiteles, c. 10 a. C.  
(Museo Nacional del Prado)



*La palestra*, Pintor del Cerdo, 470-460 a. C. (MAN)

Que no existiera el concepto de *homosexualidad* como tal no anula la existencia de este tipo de relación, si bien el matrimonio entre personas del mismo sexo no se registra en la Antigüedad. Para que este tipo de relación tuviera una buena consideración social, no influía tanto el género como el estatus de las personas.

Una aproximación al concepto de homosexualidad en la Antigüedad es tanto más difícil cuanto no existió ni en Grecia ni en Roma una idea o una palabra parecida a la que manejan las lenguas modernas. Por supuesto, eso no quiere decir que no hubiera relaciones sexuales entre personas del mismo sexo, y la forma de contemplar y valorar este tipo de relaciones, tan distinta en muchos aspectos de la actualidad, resulta sumamente interesante precisamente por sus diferencias con las de hoy en día. Por poner algún pequeño ejemplo, [...] un adulto que prefiriera siempre las relaciones homosexuales recibiría unánimes reproches tanto en Grecia como en Roma: el matrimonio entre personas del mismo sexo, por supuesto, nunca existió en la Antigüedad. [Vázquez García, 2022, p. 25]

Se consideraba que el ciudadano griego debía desempeñar un papel dominante, incluso en la sexualidad, en las relaciones con personas de menor rango:

Un ciudadano griego podía así tener sexo con esposa, concubina, esclavo o esclava, o prostituta extranjera o prostituto. Sin embargo, no debía tener relaciones con un ciudadano de su misma edad, o asumir un rol pasivo con cualquier varón de cualquier estatus. Esto, por supuesto, no significa que no hubiera relaciones fuera de estas normas, sino simplemente que estas eran rechazadas y ridiculizadas. [MAN, Guía en línea del recorrido Historias queer]

Para seguir indagando, se ofrece una representación del galanteo de adultos hacia muchachos:

Los jóvenes *erómenoi* por su menor tamaño, rostro lampiño y actitud recatada, mientras que los *erastéis* se distinguen por sus largas barbas, bastones, así como el acto de presentación de regalos a los *erómenoi*, como parte del cortejo. [MAN, recorrido *Historias Queer*, 8]

La diferencia de edad y que el mayor estuviera casado era habitual:

No se consideraba incompatible mantener un vínculo heterosexual que garantizara la descendencia y, con esta, la perpetuación de un linaje, al mismo tiempo que otro homosexual, mientras que el amado era generalmente un muchacho, también libre y ciudadano, adolescente o joven, que se presta a satisfacer la pasión del otro y contiene todo el atractivo erótico.

[Vázquez, 2022, p. 27]

Una vez consultadas las fuentes, el alumnado reflexiona:

1. En la imagen 1 vemos a Orestes y Pílades, ¿crees que la escultura nos explica el tipo de relación que tenían ambas figuras?
2. Ahora lee el primer texto, ¿crees que la escultura muestra abiertamente el amor entre ambos?
3. Observa la imagen de La palestra, acompañada de una pequeña explicación. ¿Quién dirías qué es el joven erómeno y el mayor erastéis?
4. ¿Crees que la imagen del cortejo es la muestra de una relación amorosa?
5. Ahora lee los textos. Después de leerlos, vuelve a mirar la imagen, ¿crees que la escultura muestra a dos personas respetadas por la sociedad?
6. Vuelve a mirar la imagen de La palestra, ¿crees que la ilustración de la ánfora muestra a dos personas respetadas por la sociedad?
7. ¿Dirías que la homosexualidad masculina era, por tanto, aceptable para la sociedad griega? ¿Solo en algunos casos? Razona tu respuesta.

Poco se sabe sobre la *homosexualidad femenina* en la antigua Grecia, seguramente por la escasa visibilidad de la mujer en la historiografía y la subordinación de su placer al del varón. Para tratarla, se escoge una figura de la diosa Ártemis (Imagen 1), uno

de los escasos referentes del homoerotismo femenino en esta cultura, junto con testimonios procedentes de la poesía lírica, como la obra de Safo, «donde la poetisa expresa intensos sentimientos eróticos hacia otras mujeres», como se indica en la Guía en línea del recorrido Historias Queer del MAN. También se trabaja con una ánfora que alude a la relación entre la ninfa Calisto y Artemisa. La primera rechazaba cualquier contacto con hombres y era fiel a la diosa hasta que fue engañada por Zeus bajo la apariencia de la propia Artemisa o Apolo, dependiendo de la fuente. La diosa descubrió que Calisto estaba encinta y la expulsó, siendo posteriormente metamorfoseada, tal como recoge Sandra Boehringer (2020). Se pretende que el alumnado reflexione sobre la existencia del lesbianismo en esta época y la posibilidad de la mujer para sentir goce sexual por sí mismas, como explica González Navarro (2017).



Ártemis cazadora, c. 320 a. C. (MAN)



Ártemis, Pintor de Pan, 470 a. C. (MAN)

Teniendo en cuenta los materiales facilitados por el docente, el alumnado reflexiona:

1. En la imagen primera vemos a Artemisa cazadora, ¿cómo la describirías?
2. En la imagen segunda vemos otra representación de Artemisa, ¿cómo la describirías?
3. Ahora lee los textos, ¿por qué crees que el museo ha incluido la referencia a Artemisa como una posible referencia a la homosexualidad o al homoerotismo femenino?
4. De acuerdo con el tercer texto, ¿crees que la homosexualidad femenina era respetada por la sociedad griega?

Como cierre de este periodo clásico, se abordan las *identidades diversas*, tomando como referencia la representación desnuda de Eros hermafrodita en una cerámica de figuras rojas. Para aproximarse al mito de Hermafroditos, se selecciona el relato sobre su rechazo a la ninfa Salmacis, enamorada de él nada más verlo:

Cuando creyéndose solo, Hermafroditos decide bañarse en una fuente, Salmacis se arroja al agua y le abraza intensamente mientras pronuncia el deseo de permanecer unida al joven para siempre. Al salir del agua, Hermafroditos se ha convertido en un ser bisexuado que maldice entonces a la Ninfa y pide a sus padres que todo aquel se bañe en la fuente, pierda su virilidad. (Moreno, 2017, pp. 68-70)



*Eros hermafrodita*, 325-301 a. C. (MAN)

Grecia acoge con fuerza esta iconografía, asociada a fertilidad y matrimonio, ofreciendo, así, una visión particular de la intersexualidad. De hecho, durante la época helenística divinidades como Eros o Dionisio también se personificaron en las artes con ambos sexos:

Esto no significa, sin embargo, que las personas reales intersexuales recibieran este mismo tipo de lectura positiva. Fuera del mito, la percepción del hermafrodita se mueve entre la fascinación y el rechazo. Tenemos escasa información sobre intersexualidad en Grecia, pero en Roma sabemos, por ejemplo, que los bebés que nacían con rasgos sexuales dobles eran abandonados. La percepción de la intersexualidad en el mundo grecolatino presenta, por tanto, una marcada dualidad entre la apreciación de imágenes y el rechazo de individuos reales.

[MAN, Guía en línea del recorrido Historias queer]

En este entorno cultural también existían espacios de ambigüedad referidos a sexo y género:

En el teatro [...] actores varones representaban personajes femeninos. También [...] la boda: en Esparta a la joven esposa se le afeitaba la cabeza y se le vestía con ropas masculinas; en Argos la novia aparecía con barba postiza y, en Cos, el marido se disfrazaba de mujer. Estos exiguos espacios de ambigüedad, sin embargo, no borran el marcado carácter patriarcal y de dicotomía de género de la sociedad griega, que rechazaba comportamientos feminizantes en hombres y otras transgresiones las normas de género fuera de los contextos mencionados. [MAN, Guía en línea del recorrido Historias queer, adaptación]

Una vez indagado en lo que pretende expresar pieza y documentos complementarios, el alumnado responde:

1. En la imagen vemos una representación de un personaje con atributos masculinos y femeninos. ¿Es un retrato de una persona real o una representación de un dios?
2. Ahora lee los documentos proporcionados, ¿crees que la sociedad griega era tolerante con las formas diversas de expresión de género?
3. ¿Crees que la obra es la representación de la diversidad?
4. ¿Crees que la sociedad griega y nuestra sociedad abordamos la diversidad de la misma manera?

### 2.3. La Edad Moderna

Durante la Edad Moderna la homosexualidad fue duramente castigada. Gran parte de lo que se sabe sobre este tema se debe a condenas judiciales de hombres inculpados de *sodomía*, como se conocía en esta época. En España, el rigor católico del Concilio de Trento (1545-1563) reforzó esta represión.

La pieza escogida para tratar la *homosexualidad masculina* es un óleo sobre lienzo que representa a un San Sebastián, atribuido al pintor italiano Guido Reni. Para tener una perspectiva equilibrada de este asunto, se ofrecen tres fuentes para abarcar distintas dimensiones de análisis y fomentar la capacidad analítica de los estudiantes.



*San Sebastián*, Guido Reni, c. 1619 (Museo Nacional del Prado)

En primer lugar, se presenta la figura de Guido Reni en cuanto que artista homosexual y autor de la obra seleccionada que tuve que ser repintada por orden de la madre de Carlos III para instalarlo en su oratorio de La Granja:

[...] porque el carácter afeminado de la sensualidad del cuerpo del militar es algo que le resulta insopportable a la reina [...] no ha sido hasta su llegada al Museo Nacional del Prado cuando se le ha devuelto a este mártir militar su condición verdadera física, tal y como lo describió el propio Reni [...] a partir del siglo xix es contemplada como un ícono homoerótico. [González, 2017]

A continuación, se aborda la persecución que sufren hombres y mujeres por sentirse libres en su sexualidad y condición de género:

Como la sodomía, la brujería y la herejía eran los peores pecados de todos, no recibían penitencia ni perdón [...] Si no se identificaba rápidamente a brujas, herejes y sodomitas entonces toda la comunidad se encontraba en peligro; en consecuencia, se aplicaba tormento tanto para obtener una confesión de culpabilidad como para conocer los nombres de los implicados en el delito [...] El Concilio de Trento (1545-1563) recalcó el carácter indisoluble del matrimonio y castigó todas las infracciones, lo que incluía los placeres no reproductores. [Vázquez, 2022, pp. 118-119]

Por último, se hace referencia a la influencia grecolatina y neoplatónica sobre la actitud ante la homosexualidad en la medida en que:

[...] se fermentó cierta tolerancia hacia el homoerotismo entre los ciudadanos cultos; a ello se sumó la influencia de los sabios bizantinos emigrados. En particular destaca [...] la Academia Platónica Florentina. En ella se separaba el amor espiritual entre varones del amor carnal, como habían hecho Sócrates y Platón; el primer tipo de afecto era aceptable, mientras el segundo constituía la sodomía. Así, Michelangelo Buonarroti, cercano a los humanistas florentinos, expresó su pasión por ciertos jóvenes en un lenguaje influido por el neoplatonismo. [Vázquez, 2022, p. 121]

Con la información proporcionada, el alumnado sigue las siguientes indicaciones:

1. Observa la imagen, ¿observas erotismo en la imagen?
2. Como has leído esta obra fue considerada inmoral durante su época, ¿por qué crees que fue así?
3. Lee los documentos. ¿Crees que era posible vivir la homossexualidad con libertad durante la Edad Moderna?
4. ¿Por qué crees que Guido Reni se atrevió a pintar una obra así?
5. ¿Crees que la orientación sexual de Guido Reni pudo influir en la censura de ciertos temas de sus obras?

Otro tema para la reflexión es el de las *identidades disidentes* en esta etapa histórica. Se toman como punto de partida dos pinturas de figuras que presentan rasgos masculinos y atributos femeninos, como son los retratos de las barbudas Brígida del Río (imagen 1) y Magdalena Ventura (imagen 2). Su particularidad invita a profundizar un poco más en la historia de cada una y en la teoría barroca que explica la presencia de barba en la mujer.



*Brígida del Río, la barbuda de Peñaranda*, Juan Sánchez Cotán, 1590  
(Museo Nacional del Prado)



*Magdalena Ventura con su marido (la mujer barbuda)*,  
José de Ribera, 1631 (Museo Nacional del Prado, en depósito)

El retrato de Brígida de Peñaranda fue utilizado como ilustración del Emblema 64 de Sebastián de Covarrubias en 1610, cuyo poema se facilita al alumnado, así como una descripción contextual del personaje:

Si hoy no contáramos con el conocimiento de la biografía de la persona a la que representa [...] no sería extraño poner en duda el género de la misma, ya que podría tratarse de una «mujer» con barba o un «hombre» con indumentaria femenina. La inscripción en el propio lienzo despeja todas estas posibles dudas. Brígida del Río fue una mujer cis que vivió durante el siglo xvi, mencionada incluso en obras literarias [...] y que formó parte de las «sabandijas» de Palacio en la Corte de los Austrias, junto con otras personas «diferentes» del común, como enanos, locos, bufones...y otras «maravillas» de la naturaleza. Brígida, aprovechando su fama, incluso cobraba por dejarse ver, una conducta bastante habitual. [Gutiérrez, 2017, p. 267]

Sobre Magdalena Ventura también se proporciona un texto explicativo de su representación iconográfica:

Vivió en Nápoles y contaba con 52 años cuando fue inmortalizada por Ribera [...] a partir de los 37 años comenzó su transformación, aparentemente provocada por un cambio hormonal [...] la presencia del bebé, al igual que el huso que se muestra sobre el murete de piedra [...] sirven únicamente como refuerzo de la «feminidad» de la protagonista. [...] Ribera [...] no sólo representa el «parecido» físico de la modelo [...] sino los rasgos psicológicos de los retratados [...] No hay ternura en la figura de esta mujer, más bien, su mirada desafiante pretende autoafirmar su personalidad frente al espectador, se yergue orgullosa de ser considerada una persona diferente [...] Su marido, seguramente sintiendo menos repugnancia que la que algunos manifiestan en tiempos contemporáneos hacia su figura, se sitúa detrás de ella, entre las sombras, representado tímido y taciturno. [Gutiérrez, 2017, p. 268]

Finalmente, se alude a la teoría de los humores para explicar la presencia de vello facial en mujeres y hombres y abrir la reflexión final:

Ante una mujer barbuda como las pintadas por Ribera y Sánchez Cotán, ¿debemos pensar en fenómenos de transexualidad que afectaron al sexo, pero no al género de las retratadas? Todo en la literatura de la época indica que sí, o que se las tenía por transexuales. [Pedraza, 2011, pp. 79-89]

A partir de la información facilitada, el alumnado responde a las siguientes cuestiones:

1. Observa las imágenes, ¿qué similitudes y qué diferencias observas entre ambos retratos?
2. Ahora lee los documentos referidos a las vidas de las mujeres retratadas. ¿Cómo se ganaba la vida Brígida de Peñaranda?

3. Observa el retrato de Maddalena Ventura y localiza el huso. De acuerdo con el texto, ¿por qué crees que Ribera añadió el huso?
4. La sociedad del Barroco (Edad Moderna) le daba una explicación a la división binaria de géneros. De acuerdo con esta teoría, ¿formaban parte estas mujeres de la condición social de «mujer» durante su época?
5. ¿Crees que estas mujeres eran respetadas por su sociedad?
6. ¿Crees que estos retratos y sus vidas nos pueden dar alguna información sobre las identidades trans de la época?

## 2.4. Visiones contemporáneas

Para aproximar al alumnado a la concepción de la *homosexualidad masculina*, se selecciona el óleo de Alma Tadema titulado *La siesta*, de clara influencia clásica en su ambientación y corporalidad (imagen 1). A través de su observación y de un breve texto descriptivo se plantea si la composición refleja homoerotismo, en qué elementos y en qué medida esta condición está socialmente aceptada en la actualidad:

Es la representación de una pareja de *erastés* y *erómenos* que reposan tras un banquete bajo la protección de Afrodita, diosa del Amor, representada en una pequeña escultura de bronce sobre la mesa, mientras escuchan la música de un *aulós* (oboe doble) que es un instrumento tradicional de los banquetes, asociado también a los cultos dionisíacos y a la poesía lírica [...]. El cuadro era propiedad del cónsul español en Niza, Ernest Gambart (1814-1902) que fue acusado de mantener una conducta inmoral con un joven que vivía con él en su casa, tras un matrimonio entre el joven y una doncella del servicio, el caso fue desestimado y Gambart exonerado de sus cargos. Como agradecimiento a la reina Regente, María Cristina de Habsburgo, regaló este cuadro y *El Cid* de Rosa Bonheur al Museo Nacional del Prado. [García, 2017]



*La siesta o Escena pompeyana*, Lawrence Alma Tadema, 1868  
(Museo Nacional del Prado)

El alumnado expresa su opinión razonada a través de varias cuestiones:

1. Observa la imagen 1, ¿aprecias erotismo en la obra?
2. Ahora lee el texto anterior, ¿por qué defiende su autor que este cuadro refleja una relación entre personas del mismo sexo?
3. ¿Por qué crees que el autor representa este tema de la Antigüedad clásica para representar una relación homosexual masculina en el siglo xix? Razona tu respuesta.
4. ¿Crees que actualmente la homosexualidad masculina es plenamente aceptada por la sociedad?

En un momento en el que no era nada fácil ser lesbiana, Rosa Bonheur alcanzó una fama extraordinaria con su pintura animalística y obras como *El Cid* (imagen 1):

Solo debo dar gracias a Dios por haberme protegido dándome en mi amiga un ángel custodio [...] Amparada en que era una artista [...] eligió como compañeras de vida a las mujeres. [Villanueva, 2020, adaptación]

A través de sus conquistas (o privilegios), como vestir pantalón, se invita a reflexionar a cerca de la *homosexualidad femenina*:

Paseó por la Francia de su época enfundada en traje masculino. Aunque los motivos tenían que ver con su profesión [...] su trayectoria vital, marcada por la prolongada relación de pareja con Nathalie Micas y a la muerte de esta, con Anna Klumpke, parecen apuntar, más bien, a una identidad lesbiana más clara. Con todo, Rosa Bonheur se tuvo que esforzar para mantener cierto decoro, proyectando sobre la relación el halo de respetabilidad propio de las amistades románticas. [Clúa, 2023, pp. 147-160, adaptación]



*El Cid*, Rosa Bonheur, 1879 (Museo Nacional del Prado)

Y, aunque el arte invita a creer que la diversidad sexual y de género podría estar aceptada plenamente en esta época, por tantas creaciones y referencias precedentes, todavía habrá que esperar unos cuantos años para que el homoerotismo femenino sea respetado como derecho básico. De hecho, en el siglo XIX se producen cambios en torno a la concepción del género y la sexualidad, con nuevos conceptos que los sistematizan; sin embargo, se hace bajo una óptica de perversión y desviación:

[...] porque se intenta reforzar «la sexualidad» solo en el marco de la pareja, pareja heterosexual, y en lo posible, pareja legítima a base de argumentos científicos supuestamente neutros. Pero a la vez, se multiplican las heterogeneidades sexuales. Es en este contexto tan particular donde asistimos al nacimiento de la categoría de lesbiana como identidad [...] Pero, cuando nace una categoría en la que las mujeres podían reconocerse y encontrar claves para nombrarse a sí mismas y sus experiencias, resulta ser una categoría conformada como desviación de la norma y como una patología. [Clúa, 2023, pp. 147-160, adaptación]

Tras la consulta de las fuentes, el alumnado responde:

1. Imagen 1. Encuentra la firma de Rosa Bonheur. ¿Crees que hay muchas pintoras como ella en el siglo xix?
2. ¿Por qué crees que la autora quería mantener su vida en privado?
3. ¿Crees que Rosa Bonheur vivió su orientación sexual con libertad?
4. ¿Cómo resumirías el texto anterior en una frase?
5. ¿Crees que actualmente el lesbianismo es plenamente aceptado por la sociedad o bien las lesbianas sufren discriminaciones como en el siglo xix?

Por último, las *identidades disidentes* se abordan a través de dos piezas: *El maricón de la tía Gila* y *El eunuco*.

El nombre de «la tía Gila» es recurrente en la literatura española para caracterizar a las viejas feas y pobres. El atuendo trasnochado del protagonista, del siglo xvii, la falda arremangada y las medias caídas, aclaran que el gesto de sus brazos es el de subirse los calzones después de haber mantenido relaciones.  
[Cartela en línea del Museo del Prado]



*El maricón de la tía Gila*, Francisco de Goya, 1814-1823  
(Museo Nacional del Prado)



*El eunuco*, Mariano Fortuny, 1860 (Museo de Pontevedra)

Con la segunda obra se promueve en el alumnado la construcción de una opinión razonada sobre actitudes ante la diversidad de identidades de género. A tal fin, se aporta información sobre los eunucos:

Nacen en Sumer en el 2100 a. C. [...] piensan que si para controlar a toros los castramos, ¿por qué no hacerlo con los esclavos? [...] a lo largo de la historia, toman varios nombres. El eunuco puede ser por castración total [...] o parcial. [Díaz, 2014]

Para indagar más en la distinción binaria de sexos, se alude a la perspectiva de la ciencia:

En Europa, la medicina y la filosofía cambió su visión de hombres y mujeres como dos versiones de un único cuerpo sexuado a los opuestos incommensurables posteriores durante la Ilustración (siglo XVIII) [...] Esta construcción europea fue llegando a otros lugares [...] Así, la identidad de los eunucos fue reevaluada en tiempos modernos a través de estas lentes de la biomedicina occidental [...] que contribuyó a una asociación progresiva entre eunucos y un «tercer sexo». [Chiang, 2018]

A partir de la información proporcionada, se dan las siguientes indicaciones:

1. Observa la imagen, ¿cómo describirías al personaje pintado por Goya?
2. Ahora lee el documento y reflexiona, ¿dirías que es una persona respetada por su sociedad?
3. ¿Qué emoción crees que quiere suscitar el artista en el espectador con la imagen 1?
4. Observa la imagen del eunuco, ¿cómo describirías a esta persona?

5. Lee el texto asociado. ¿Crees que en tiempos de Fortuny, el pintor, los eunucos eran considerados seres humanos con iguales derechos?
6. De acuerdo con el texto, a finales del siglo XVIII, con la Ilustración, la sociedad se articula con conceptos binaristas. ¿Qué crees que quiere decir esto?, ¿qué lugar podían ocupar los eunucos en esta sociedad?
7. ¿Crees que los eunucos, castrados de forma forzosa, podían mantener su identidad en una sociedad moderna?
8. Después de reflexionar sobre las personas retratadas en las imágenes 1 y 2, ¿crees que todavía se ejercen violencias contra personas con diferentes identidades de género?

## 2.5. Cierre de la situación de aprendizaje

La actividad concluye con un ejercicio de razonamiento en forma de ensayo pautado por parte del alumnado, dando respuesta a las preguntas iniciales bajo el siguiente enunciado:

1. ¿Ha cambiado nuestra visión acerca de la diversidad en la orientación sexual y de género?
2. ¿Es más abierta nuestra visión sobre las identidades no normativas?

## 3. Conclusión

Sin ser plenamente conscientes, las imágenes que están a nuestro alrededor contribuyen a formar la identidad de las personas. Casi sin darse cuenta y de forma acrítica el alumnado asume estereotipos y concepciones sobre diversidad sexual y de género, que en algunos casos pueden desencadenar posiciones de odio, rechazo y violencia. Por ello, la situación de aprendizaje presentada, a partir de recursos museísticos, pretende proporcionar herramientas y claves para comprender si la heterogeneidad de identidades

ha sido reconocida a lo largo de la historia del arte y reflexionar en qué medida ha cambiado nuestra visión de las identidades no normativas. Se anima a desenmascarar narrativas hegemónicas y visibilizar otras alternativas. Es deseable poner en marcha estrategias educativas similares para que el alumnado pueda tomar conciencia del derecho básico de las personas a cerca de su orientación sexual e identidad de género y desarrollar, a su vez, capacidades argumentativas, éticas, de investigación y reflexión que son necesarias para construir una ciudadanía democrática y socialmente comprometida con todos los colectivos.

## 4. Referencias

- Aznar Almazán, S. (2012). Un paseo por la crisis de siempre. Del control del cuerpo a la gestión de las pasiones. En: S. Aznar y P. Martínez (coord.). *Lecturas para un espectador inquieto* (pp. 106-127). CA2M Centro de Arte Dos de Mayo.
- Boehringer, S. (2020). Monter au ciel: le baiser de Kallistô et d'Artémis dans la mythologie grecque. En: L. Bodiou y V. Mehl (ed.). La religion des femmes en Grèce ancienne (pp. 33-50). *Presses universitaires de Rennes*. <https://books.openedition.org/pur/141122>
- Bück-Morss, A. (1993). Estética y anestésica. Una revisión del ensayo de Walter Benjamin sobre la obra de arte. *La Balsa de la Medusa*, 25, 55-98.
- Chiang, H. (2018). *After Eunuchs: Science, Medicine and the Transformation of sex in Modern China*. Columbia University Press.
- Clúa Ginés, I. (2023). Siglo XIX. En: F. Vázquez García. (ed.). *Historia de la homosexualidad femenina en Occidente* (pp. 147-160). La Catarata.
- Davis, W. (1994). *Gay and Lesbian Studies in Art History*. Routledge.
- Díaz Saéz, J. Entrevista en Radio Nacional de España, 12 de mayo de 2014. <https://www.rtve.es/play/audios/esto-me-suena/esto-sue-na-tardes-del-ciudadano-garcia-cuarta-hora-120514/2560035>
- García Hidalgo Villena, C. (2017). ¿Por qué es importante un recorrido LGTBI+ en el Museo del Prado? Cipripedia. <https://cipripedia.com/2017/07/06/por-que-es-necesario-un-recorrido-lgtbi-en-el-museo-del-prado>
- García Luque, A., Jardón Giner, P. y Masriera Esquerra, C. (2023). Pastwomen: un proyecto de investigación feminista colaborativo.

- Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 15, 58-74. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27593>
- González Navarro, C. (2017). *Hacer visible lo invisible*. Conferencia 17/06/2017. Museo del Prado. <https://youtu.be/-YevMOQXKoo>
- Gutiérrez Usillos, A. (2017). Dualidad sexual: de dioses a monstruos. En: A. Gutiérrez Usillo, A. (coord.). *Trans: Diversidad de identidades y roles de género* (pp. 247-273). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Keene, B. C. (2022). An Art History of Gender Identity and Sexuality. En: Reframing Art History. *Smarthistory*, 17 de marzo. <https://smarthistory.org/reframing-art-history/an-art-history-of-gender-identity-and-sexuality>
- Moreno Conde, M. (2017). La delicada frontera entre los sexos en la antigua Grecia. En: A. Gutiérrez (coord.). *Trans: Diversidad de identidades y roles de género* (pp. 66-80). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pedraza, P. (2011). Sobre la mujer barbuda y otras anomalías. De animales y monstruos. En: X. Antich *et al.* *De animales y monstruos* (pp. 79-89). MACBA. [https://img.macba.cat/public/uploads/publicacions/contratextos/animales\\_monstruos/mujer\\_barbuda.pdf](https://img.macba.cat/public/uploads/publicacions/contratextos/animales_monstruos/mujer_barbuda.pdf)
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado* de 30/03/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* del 06/04/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Urquízar Herrera, A. (2017). *Historiografía del Arte*. CEURA.
- Vázquez García, F. (2022). *Historia de la homosexualidad masculina en Occidente*. La Catarata.
- Villanueva Lorenzano. E. (2020). Rosa Bonheur, mujer y artista libre. Conferencia 02/12/2020. Museo del Prado. <https://www.youtube.com/watch?v=lGrZSCrNnjM>



# La diversidad funcional en la historia. ¿Ha cambiado nuestra actitud hacia la discapacidad? ¿Somos una sociedad más inclusiva?<sup>1</sup>

MARCOS REBOLLO FIDALGO  
IES Valle del Saja, Cantabria

MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ  
Universidad de Granada

ENCARNA LAGO GONZÁLEZ  
Red Museística de Lugo

ELOÍSA DEL ALISAL  
Museo de la Memoria de Andalucía

## 1. Introducción

Presentamos, en este texto, una situación de aprendizaje (S-A) titulada «La diversidad funcional en la historia: ¿ha cambiado la situación de las personas con discapacidad hacia una mayor inclusividad?», para la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Ha sido diseñada partiendo de las líneas de investigación sobre educación histórica, dentro del ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, que en nuestro país, que en nuestro país cuenta con numerosas investigaciones –como se ve en los trabajos de Gómez, López Facal

1. Resultado del proyecto PDC2022-133041-I00 MCIN/AEI/10.13039/501100011033, cofinanciado por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR

y Rodríguez (2019) o Rodríguez, Gómez, López Facal y Miralles (2020)– y que sigue estrategias indicadas en la ley educativa actual (LOMLOE), como el desarrollo del pensamiento histórico, proceso por el que se crean narrativas sobre el pasado a través de la reflexión sobre su relevancia, el análisis de fuentes, la discusión sobre las causas y consecuencias de estos acontecimientos y el análisis de los cambios y continuidades entre los mismos, desde una perspectiva temporal y contextualizada y con relación a criterios éticos y cívicos.

Así, el tratamiento de problemas relevantes en el aula favorece el desarrollo del pensamiento histórico al ayudar a entender de dónde venimos y a enfrentarnos de forma crítica problemas clave que afectan a la convivencia, la inclusión y los derechos de las personas, como son la intolerancia, el machismo, el racismo, la homofobia o la falta de respeto a la diversidad funcional, una cuestión presente en la realidad cotidiana del alumnado, pues afecta a un 15 % de la población mundial (1000 millones de los 8000 que somos en 2024), por lo que se dice que las personas con diversidad funcional (la gente que por sus condiciones físicas, sensoriales, intelectuales o mentales encuentra dificultades para su participación e inclusión social) son la «minoría más amplia del mundo». De acuerdo con la Clasificación Internacional para el Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), se establece un marco y lenguaje estandarizados para describir la salud y las dimensiones relacionadas con ella, con tres componentes esenciales, integrados bajo los términos *funcionamiento* y *discapacidad*.

En esta propuesta utilizaremos el término *discapacidad*, aprobado en el pleno extraordinario del Congreso del 18/1/2024, tras la Proposición de Reforma del artículo 49 de la Constitución española, que amplía los derechos de las personas con discapacidad y elimina del texto la expresión «disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos».

## **2. Situación de aprendizaje: «La diversidad funcional en la historia»**

### **2.1. Presentación**

La S-A titulada «La diversidad funcional en la historia: ¿ha cambiado la situación de las personas con discapacidad hacia una mayor inclusividad?» va dirigida al alumnado de Geografía e Historia de 4.º ESO. Su objetivo es lograr que el alumnado aprenda sobre la diversidad funcional a través del arte (Senent, 2010). Partiendo de una serie de preguntas sobre este problema actual, que en el pasado también fue importante, el alumnado debe indagar sobre él, a través del análisis de fuentes primarias (documentos públicos, cartas, diarios, poemas, prensa...); secundarias (ensayos artículos); iconográficas (obras plásticas, pintura, escultura, fotos grabados, dibujos...) u otras y a través de preguntas variadas, cerradas y abiertas. En suma, que mire, es decir, que pregunte a las fuentes y las compare, además de que investigue utilizando lecturas laterales y reflexiones sobre este problema relevante.

La metodología utilizada ha sido el aprendizaje basado en problemas, que involucra al alumnado de modo activo en el aprendizaje de conocimientos y habilidades a través del planteamiento de un problema o situación compleja, convirtiéndose en protagonista de su aprendizaje.

### **2.2. Terminar con los estigmas y abrazar la diversidad**

Como hemos afirmado, las personas con discapacidad engloban, un «colectivo» variado y abundante que, todavía hoy, se enfrentan a dificultades por su condición, pero también por la terrible discriminación que han sufrido. Si analizamos el (mal)trato que han recibido en distintas etapas históricas podremos valorar los avances que el ser humano ha logrado en la consideración de las personas con diversidad funcional, y el camino que todavía queda por recorrer, basado en un respeto que debe comenzar por el lenguaje utilizado para dirigirse o referirse a ellas. Hasta ahora ha sido habitual que las palabras usadas para nombrar a las personas con discapacidad se han utilizado y todavía se utilizan como insultos en diferentes ámbitos, lo que perpetua los agravios y los estereotipos.

Por ello, se plantea en el alumnado una prueba inicial.

¿Sabrías unir las 12 palabras de la primera fila con su definición en la segunda y ordenar ambas de mayor a menor carga peyorativa?

- \* Discapacitado. \*\* Que está por debajo de la normalidad. \*\*\* ()
- \* Subnormal. \*\* Que no tiene alguna capacidad.\*\*\* ()
- \* Deficiente. \*\* Que no es válido.\*\*\* ()
- \* Disminuido. \*\* Que no tiene posibilidad. \*\*\* ()
- \* Inválido. \*\* Que le falta algo.\*\*\* ()
- \* Minusválido. \*\* Que no puede usar sus pies. \*\*\* ()
- \* Mongólico. \*\* Que no es útil. \*\*\* ()
- \* Anormal. \*\* Que no es normal. \*\*\* ()
- \* Imposibilitado. \*\* Que es distinto a otro.\*\*\* ()
- \* Impedido. \*\* Que es menos válido. \*\*\* ()
- \* Inútil. \*\* Que es natural de Mongolia. \*\*\* ()
- \* Diverso. \*\* Que tiene menos cantidad de algo.\*\*\* ()

Se ve, pues, que casi todas son palabras ofensivas, que, aparte de utilizarse como insultos, estaban hasta hace poco normalizadas. Esto nos da una pista del maltrato que han recibido durante casi toda la historia, por sociedades que no toleraban al diferente o al que no se ajustaba a la norma.

El arte, como reflejo de la sociedad, permite analizar la consideración que ha tenido esta parte de la población en sociedades dominadas por la superstición y la falta de conocimientos médicos. La respuesta de la norma social ante la discapacidad solía ser brutal. Prácticas de las que nos han quedado como evidencias apellidos como Expósito, Tirado o Iglesias.

Tras esta introducción, el alumnado responde a las siguientes dos preguntas, antes de realizar los ejercicios propuestos junto a imágenes de fuentes primarias del patrimonio museístico, y an-

tes de terminar la S-A volviendo a responder (esta vez en forma de ensayo pautado) a los dos interrogantes.

1. ¿Crees que ha cambiado la situación de las personas con discapacidad?
2. ¿Somos, por tanto, una sociedad más inclusiva? ¿Por qué?

### 2.3. Mostrando y ocultando la discapacidad

El arte ha mostrado la diversidad funcional (unos tipos más que otros), reflejando la consideración social que esa discapacidad tenía en cada momento. Como hemos señalado, las personas con discapacidad, en casi todas las culturas, eran convertidos en marginados sociales, y el arte suele reflejar esa visión, exagerando los efectos de la discapacidad, o uniendo la fealdad con el vicio, o la repugnancia física con la moral (lo feo, anormal o extraño quedaba así ligado al mal, a lo inmoral). La fealdad quedaría unida al vicio, igual que la belleza a la virtud. Hay, con todo, excepciones, como estos 4 ejemplos que trabaja el alumnado. En dos se alaba al personaje mostrando su discapacidad (*Homero ciego y amuleto del dios Bes*), en otro caso ocultándola (*estatua de Cervantes*) y en el último, mostrándola, pero sin quedar muy claro si hay burla o respeto hacia la figura retratada (*Eugenio Martínez Vallejo desnuda*), que se puede ver en este QR:



*Eugenio Martínez Vallejo, desnuda*, Juan Martínez de Carreño, 1685  
(Museo Nacional del Prado)

El alumnado observa el texto y las cinco imágenes:

1) La imagen 1 corresponde a una estatua de Cervantes. El escritor de *El Quijote*, conocido como «el manco de Lepanto» porque fue herido en esa batalla contra los turcos, es representado con sus dos manos. ¿Por qué crees que fue así?

- a) Porque era un descrédito representar al escritor español más universal sin una de sus manos, la «herramienta» con la que escribió sus obras.
- b) Porque la herida en batalla le dejó inutilizada la mano izquierda, pero no se la amputaron, con lo que en verdad no era manco (aunque en esa época, la Edad Moderna, manco era aquel que no podía utilizar una mano).

2) La imagen 2 es de un amuleto del dios egipcio Bes, un enano grotesco muy venerado en el Antiguo Egipto, pues era el protector de las mujeres embarazadas, el matrimonio y el hogar. Observando la célebre estatua del funcionario Seneb (ver abajo), ¿crees que la sociedad egipcia integraba mejor a las personas con discapacidad?

- a) Por estas dos obras no se puede saber, ya que el dios Bes está representado de manera grotesca y el éxito del funcionario se podía ser porque procedía de una familia de la élite.
- b) Por estas dos obras, sí, ya que el dios enano era muy venerado al tener funciones importantes y el funcionario ascendió a un puesto de éxito dentro del gobierno egipcio.

3) La imagen 3 corresponde a Eugenia Martínez Vallejo, una joven con obesidad mórbida de un pueblo de Burgos que fue llamada a la Corte por el rey Carlos II (siglo xvii) para ser admirada como una «persona de placer» junto a otros bufones, locos y personas con deformidades. ¿Observas una mirada respetuosa en el cuadro de la niña?

- a) En la obra, sí. Es naturalista y no se burla de la obesidad de la niña. Pero no en la actitud de los nobles cortesanos que se divertían de las personas con discapacidad.
- b) La obra ridiculiza a la niña (otro título es «la monstrua desnuda») al igual que los cortesanos que se burlaban de estos bufones de palacio.
- c) La obra es respetuosa y también la actitud de los reyes que se rodeaban de estos personajes, pues al llevarlos a palacio les solucionaban la vida.

- 4) Un busto de Homero corresponde a la imagen 4. En su cara se percibe su ceguera. Cuenta la leyenda que el escritor griego de *La Ilíada* y *La Odisea* quedó pobre y ciego tras ser atacado por piratas. ¿Por qué crees que la obra significa su ceguera?
- a) Porque las personas ciegas solían ser bien tratadas en la Antigüedad.
  - b) No veo que la obra dignifique su ceguera, tan solo la muestra.
  - c) No lo sé.

## 2.4. El mundo de la ceguera

La ceguera es, quizá, la discapacidad más representada en el arte. Como señala el estudioso Carlos Reyero (2005), multitud de alegorías, dioses y héroes han sido invidentes:

Cupido (pues el amor es ciego), los adivinos Tiresias y Carcas, la alegoría de la fe y de la justicia... Incluso, las gafas siempre han poseído un halo mágico capaz de desvelar el sentido del mundo.

Si bien ha ido variando con el tiempo, la imagen de los ciegos solía ser negativa. En la Antigüedad se creía que era gente castigada por los dioses, y, por más que esa relación con la divinidad les confería cierto carácter espiritual, generaban desconfianza. En la Edad Media imperó la connotación negativa hacia el ciego, y en pinturas se les solía representar con cuencas vacías y ojos deformes. En el Renacimiento y Barroco observamos cierta humanización en la percepción del invidente. Pero es solo en el mundo contemporáneo cuando se busca facilitar la accesibilidad para las personas con discapacidad visual y humanizar a la población en el trato hacia ellos. Estos 3 ejemplos representan tres visiones de la ceguera como un ser marginado, que o bien se dedicaba a la música ambulante por villas, pueblos y romerías (*Ciego tocando la zanfonia*), a la mendicidad (*O cego de Santa Margarida*) o necesitaban del acompañamiento casi perpetuo de los lazarus (*Cegos, os meus compañeiros*).



*Ciego tocando la zanfonía*, George de la Tour, 1630  
(Museo Nacional del Prado)

Atienden al texto y a las tres imágenes:

- 1) La imagen 1 corresponde a un lienzo de George de la Tour, pintor barroco francés de temática popular, pues retrataba campesinos, mendigos y magdalenas que renuncian al mundo. Aquí pinta a un músico ambulante ciego tocando la zanfonía. Muchos invidentes tocaban por los pueblos, acompañados de perros lazarrillo. Se cree que el retratado perdió la visión de adulto. ¿Por qué se tiene esta idea?
  - a) Por su aspecto elegante en el vestir, pese al pelo enmarañado de cabeza y barba.
  - b) Por sus manos fuertes y rudas, impropias de un músico, quizá debidas a su profesión anterior a perder la visión.
- 2) En la misma imagen 1, ¿qué sentido representa el retratado por su expresión y sus manos? (Puedes seleccionar más de una opción)
  - a) El gusto
  - b) El olfato
  - c) El tacto
  - d) El oído
  - e) La vista
- 3) En la imagen 2, un ciego pide limosna junto a la iglesia a las afueras de A Coruña. ¿Por qué se coloca en ese lugar?
  - a) Porque los parroquianos estarían dispuestos a hacer una buena obra al asistir a misa (las prácticas caritativas son méritos para la salvación eterna).

- b) Porque cada mendigo pertenecía a una parroquia y tenía un sitio fijo para pedir.
- c) Porque solo la gente más devota no les tenía miedo y les ayudaba.
- 4) La imagen 3 muestra a un ciego conducido por un lazario, obra del gallego Castelao, que abordó en numerosas ocasiones el tema de la ceguera, por un lado, porque le interesaba el tema de la marginación y la pobreza y, por otro, porque en 1914 sufrió un desprendimiento de retina que casi le dejó ciego (a ellos se refería como «os meus compañeiros»). Ambos parecen ir camino a una romería, quizás a tocar. Esto se sabe por 3 objetos que porta el ciego. Emparéjalos con su función.
- \* Arco de violín. \*\* Para guiarse cuando no está el lazario.
- \* Bastón. \*\* Para tocar en la romería del pueblo.
- \* Sombrero de ala ancha. \*\* Para proteger su cabeza y recoger monedas.

## 2.5. Discapacidad intelectual, dignidad representada

Esta condición ha recibido numerosos nombres peyorativos hasta llegar al actual de *persona con discapacidad intelectual*: tarado, subnormal, deficiente mental, retrasado... El insulto responde a una discriminación de consecuencias terribles que, desde el infanticidio en la Antigüedad, a la tortura y la hoguera en la Edad Media, solo ha mejorado en la actualidad.

En el Siglo de Oro proliferaron en las cortes europeas la «gente de placer»: discapacitados diversos (enanos, locos, simples, truhanes, deformes) que actuaban como bufones de palacio, para entretenar a los monarcas y distraerles del tedio y la rutina de los asuntos de gobierno o para reflejar, como en un espejo deformado, su grandeza moral al mirarse en ellos. Fueron, además, muy retratados por artistas barrocos. Sobresalen los retratos de Velázquez, como el que se muestra a continuación (*El bufón Cabacillas*) y que se puede encontrar en este QR:



*El bufón Calabacillas*, Velázquez, 1635 (Museo Nacional del Prado)

De ellos se dice que el pintor los trató con dignidad y mirada humanista, aunque conviene tener en cuenta las aclaraciones que de estos retratos hace el filósofo Ortega y Gasset:

Velázquez siguió la tradición retratística regia imperante en la monarquía hispánica. Las representaciones reales no estimulaban sus rasgos psicológicos ni mostraban sentimientos ni cualidades personales, exponían su magnánima dignidad, impasibles, sagrados, severos, cargados de sus símbolos de poder. Pero no operó así con sus retratos a los bufones y enanos de la Corte, no tanto porque por compasión y quisiera dotarlos de humanidad mostrando una mirada compasiva, sino porque no cobraba por pitir los y el artista podía permitirse libertades en los códigos expresivos y en la representación compositiva. La idea de que exaltan la dignidad de los bufones es contemporánea y paternalista, ya que los «hombres de placer» a los que retrató tenían similar rango que Velázquez.

De la siguiente obra, *El retrato de Cascarilla*, de la pintora Julia Minguillón, se dice que retrata con dignidad a uno de aquellos «tontos del bote», casi un arquetipo en cada pueblo. Leamos la descripción de la obra que en el Instagram de la Red Museística Provincial de Lugo se hizo de cuatro obras de la artista analizando cuatro grandes desigualdades (por género, clase, etnia y –el caso de esta obra– discapacidad):

El Cascarilla vendía el periódico *El Progreso* por las calles de Lugo y también trabajaba de limpiabotas. Un día, mientras lustraba los zapatos de un cliente, oyó un sonoro pedo. El cliente animó al Cascarilla a atraparlo a cambio de una recompensa. Y allá fue. Resolvió echar su propio pedo diciendo: ¡ahí lo tienes! El cliente pagó el lance ingenioso con las monedas prometidas. Intuimos en la mirada beatífica, en el gesto, la sonrisa ufana... que Cascarilla era uno de aquellos «tontos del bote», un «retrasado» que aquí, sin embargo, aparece dignificado, elevado a protagonista, trasladado al lienzo sin paternalismos, con el respeto y las sensibilidades merecidos por un igual, sus rasgos ejecutados con la misma destreza que la demandada por los grandes personajes situados en una normalidad arquetípica.

El alumnado lee los textos y observa la imágenes para responder a estas preguntas:

- 1) La imagen 1 representa a Juan Calabazas, bufón de la corte de Felipe IV. Calabazas era un apellido habitual en bufones de la Edad Moderna, que hace referencia a una tara mental y falta de juicio. ¿A qué crees que se debía la relación entre este fruto y la discapacidad intelectual?
  - a) A que era común el uso de cascós de calabaza para la compostura de heridas en el cráneo.
  - b) A que a los «tontos» les daban calabazas (no ligaban nunca).
  - c) A que eran frutos huecos como sus cabezas.
- 2) Velázquez utiliza ciertos trucos para retratar la discapacidad del personaje. Numera por orden los que te parecen más efectivos:
  - a) Ubicación en un espacio indeterminado
  - b) Rostro desenfocado
  - c) Extraña y descoyuntada postura
  - d) Mirada estrábica e inocente
  - e) Sonrisa bobalicona

3) ¿Cómo crees que retrata Julia Minguillón al Cascarilla? Elige 2 características tras observar la obra.

- a) Bromista y pillo
- b) Determinación y arrojo
- c) Ocurrente y decidido
- d) Triste y alicaído
- e) Alelado y simple

## 2.6. La locura en hombres y mujeres

Asegura el historiador de arte Carlos Reyero (2005) que:

[...] ha habido mucho más interés en representar mujeres locas que hombres. Quizá porque es más impactante y sobrecogedor la visión de una mujer loca que la de un hombre.

Durante el romanticismo, se difundió la concepción de locura no como discapacidad encerrada en manicomios, sino como una especie de privilegio lúdico para llevar a cabo un comportamiento que responde a los verdaderos sentimientos del ser humano.

Pero solo si es un hombre.

Escojamos dos figuras representadas en la época del romanticismo: una real, la reina *Juana la Loca*, y otra de ficción, *Don Quijote*. En una la locura es sinónimo de genio visionario, en la otra equivale a histeria e inestabilidad emocional. ¿Cuál es cuál? Señala dos opciones (las puedes ver en los QR):

- a) Juana la Loca es sinónimo de inestabilidad e histeria.
- b) Juana la Loca es sinónimo de genialidad.
- c) Don Quijote es sinónimo de inestabilidad e histeria.
- d) Don Quijote es sinónimo de genialidad.



*Juana la Loca*, Francisco Pradilla, 1877 (Museo Nacional del Prado)



*Don Quijote y los molinos de viento*, José Moreno Carbonero, 1900  
(Museo Nacional del Prado)

Fácil, ¿no? La misoginia utilizó este tipo de discapacidad mental para atacar la rebeldía de mujeres que no seguían la norma social, mientras que servía para excusar a hombres que cometían crímenes horrendos, como asesinatos machistas ejecutados en «un rapto de locura». Leamos un par de textos para entender más estas obras y a los dos personajes. El primero, del periodista Peio H. Riaño (2020) sobre Juana la Loca:

Pradilla recurre al mito de la debilidad para retratar a una reina destruida, loca perdida por la muerte de su marido, Felipe el Hermoso, abandonada en medio de la nada, en una escena de ese terrible viaje que cruza España hasta Granada para dar descanso eterno a su esposo traidor, por expreso deseo de este, en el ataúd. El cuadro es una tormenta insaciable de tópicos en el que se juntan la pasión arrebatadora por un amor no correspondido, unos celos desmedidos, la pérdida del juicio y la locura del desamor mortal. No puede ser la reina porque es demasiado débil, es demasiado mujer.

El segundo es un texto del filósofo Ángel Rodríguez Bachiller sobre el tipo de locura quijotesca:

No es la misma opinión la del vulgo que la del sabio. Aquella locura que se justifica con el idealismo, y aquella otra absorbida por el materialismo. Don Quijote está loco por un ideal, el propio del caballero andante. Es un loco razonador, propiedad del paranoico. Caballero andante ha nacido y caballero andante ha de morir. Vulgar pensamiento sería el creer que la locura de Don Quijote procedía de tener el estomago vacío y el cerebro lleno de aire. La locura del idealista, del romántico, es algo innato en aquel a quien Dios ha deparado una misión grande en el mundo.

## 2.7. Elaboración de un ensayo argumentativo

El producto final será la realización de un ensayo argumentativo que será evaluado mediante una rúbrica que el profesorado podrá encontrar en la página web donde se alojan las distintas S-A del proyecto. Así, tras haber recogido datos, citas o resúmenes para elaborar los argumentos que sostendrán su tesis, en las que de forma implícita también contestará de nuevo a las preguntas iniciales:

1. ¿Ha cambiado la situación de las personas con discapacidad?
2. ¿Somos, por tanto, una sociedad más inclusiva? ¿Por qué?

Pero esta vez la respuesta tendrá que ser más larga y adoptar la forma de ensayo que siga las siguientes indicaciones y consejos:

1) La estructura del ensayo:

1. Inicio (en el que *presentes la tesis o idea que se quiere comunicar*).<sup>2</sup>
  2. Desarrollo (en el que *ilustres la tesis* con ejemplos, datos y argumentos, explicando la idea general contenida en el inicio).
  3. Conclusión (donde resumas las ideas que se deducen de lo expuesto al inicio y en el desarrollo).
- 2) Elabora la tesis que vas a defender como una idea clara y sencilla (por ejemplo: vivimos en una sociedad más respetuosa con las personas con discapacidad, a las que se trata de incluir socialmente y ayudar en lo posible; otra idea: todavía queda mucho por hacer y es un desafío al que nos tenemos que enfrentar).

### 3. Conclusión

Con la S-A descrita se pretende, pues, que el que el alumnado, a través de una serie de preguntas y analizando variados ejemplos del patrimonio museístico de nuestro país, conozca las barreras y los estigmas a los que se han enfrentado durante distintas etapas históricas las personas con distintos tipos de discapacidad (ceguera, sordera, intelectual, física...) y que reflexione acerca de las visiones actuales sobre la diversidad funcional, un objetivo que entraña con metas descritas por varios ODS como son el del Fin de la pobreza, Salud y bienestar, o Paz, justicia e instituciones sólidas, y también con los ejes temáticos que atraviesan todas las S-A de este proyecto: desigualdad económica, memoria democrática, dependencia y violencia bélica.

2. En este caso, por ejemplo, la tesis a defender con argumentos podría ser esta: vivimos en una sociedad más respetuosa con las personas con discapacidad, a las que se trata de incluir socialmente y ayudar en lo posible.

## 4. Referencias

- Fernández-López, Juan Antonio, Fernández-Fidalgo, María, Geoffrey, Reed, Stucki, Gerold, & Cieza, Alarcos. (2009). Funcionamiento y discapacidad: la clasificación internacional del funcionamiento (CIF). *Revista Española de Salud Pública*, 83(6), 775-783
- Gómez, C. J., López-Facal, R. y Rodríguez, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 67-88.
- Reyero, C. (2005). *La belleza imperfecta: discapacitados en la vigilia del arte moderno*. Siruela.
- Riaño, P. H. (2020). *Las invisibles*. Capitán Swing.
- Rodríguez, J., Gómez, C. J., López Facal, R. y Miralles, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389, 211-242. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>
- Senent, M. (2010). *Arte y discapacidad*. Acen.

# Minorías en España: ¿hasta qué punto han definido la identidad nacional por oposición?<sup>1</sup>

FÉLIX GONZÁLEZ CHICOTE  
IES Margarita Salas

RAMÓN CÓZAR-GUTIÉRREZ  
Universidad de Castilla-La Mancha

MARÍA DEL MAR SIMÓN GARCÍA  
Universidad de Castilla-La Mancha

PILAR ALCÁNTARA PEYRES  
Museo Nacional de Arqueología Subacuática

## 1. Introducción

La historia de España está tejida con una amplia variedad de hilos que dan cuenta de la diversidad de sus pueblos y culturas. Sin embargo, el tránsito por diferentes momentos del pasado nos muestra que la convivencia no siempre fue fácil y es frecuente observar casos de discriminación y estigmatización hacia determinados grupos marginales. Este capítulo pretende explorar la riqueza y la complejidad de las experiencias de estas minorías en nuestra historia, centrando la atención especialmente en los judíos, moriscos, conversos y gitanos, cuyas contribuciones y sufrimientos, marginados en la narrativa histórica oficial, han dejado huella en nuestra identidad nacional. Una influencia que queda reflejada no solo a través de su presencia y aportaciones, sino también

1. Resultado del proyecto PDC2022-133041-I00 MCIN/AEI/10.13039/501100011033, cofinanciado por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR

por el modo en el que la sociedad mayoritaria ha reaccionado ante ellas, definiéndose en muchas ocasiones por oposición, desde esas *miradas del otro* (Lévinas, 1993). La sociedad mayoritaria los delimitará con la intención de diferenciarlos o rechazarlos, utilizando símbolos y estereotipos, pero también gracias a esa construcción de ese otro, la sociedad mayoritaria construirá/reconstruirá su propia identidad (Amrán y Cortijo, 2020).

Las minorías étnico-religiosas en España han vivido una historia desde la tolerancia a la intransigencia, con momentos de coexistencia, convivencia y persecución. El mito historiográfico de la «España de las tres culturas» acentuó los tópicos acerca de la «multiculturalidad» y el «pluralismo religioso», que se presume que existieron durante la coexistencia de cristianos, judíos y musulmanes. Desde la historiografía actual se han sugerido nuevos planteamientos que proponen la superación de los conceptos de *convivencia* y *coexistencia*, optando por términos como *tolerancia*, *pluralidad* o *conveniencia* para explicar estas complejas relaciones étnico-religiosas (Pérez Castaño, 2023). Incluso se han incorporado conceptos como *identidad* y *alteridad* para aludir a la coexistencia y de «la aceptación de lo diverso» (García, 2003). Sin embargo, frente a estos procesos, predominaron los de «desconfianza», «discriminación» y «persecución» condicionados por el imaginario colectivo que reforzará la idea del «otro» a través de los estereotipos negativos contra judíos, moriscos, conversos y gitanos. Procesos que, sin duda, afectarán a su identidad, cultura y derechos.

Desde el prisma educativo también se han visto sometidas a esa discriminación en las narrativas históricas desplegadas en los manuales escolares. Como ejemplos, recientemente, Moreno-Díaz del Campo (2021) ha analizado las narrativas y metodologías que se han empleado en el último medio siglo en las aulas de enseñanza secundaria españolas para enseñar la historia de judeoconversos o moriscos, como las dos principales minorías sociorreligiosas del país en la Edad Moderna. A partir del análisis de una treintena de manuales escolares, se constata que el tratamiento que se da a ambos grupos ocupa un lugar aparentemente marginal, en el que prima la explicación desde consideraciones de tipo político e institucional, relegando a un segundo plano lo social y cultural y silenciando su contribución en la historia de España. Por otro lado, Martín Sánchez (2018) destaca la ausencia total de contenido sobre la historia del pueblo gitano en el currí-

culum y reclama su incorporación no solo en los libros de texto, sino también en las obras generales de historia.

Su olvido no solo representa una omisión histórica, sino también una sutil forma de discriminación, reflejada en el limitado reconocimiento que han recibido estas minorías en su contribución a la historia de España. La historia, como ciencia social, nos permite abordar con sensibilidad y rigor la evolución de las minorías marginadas, y no solo para ser conscientes de su relevancia histórica, sino también para formar ciudadanos críticos y comprometidos que reconozcan la importancia de la convivencia en una sociedad multicultural basada en valores como la libertad, la igualdad y la tolerancia.

Desde este planteamiento, se ha desarrollado la S-A que se presenta a continuación, en la que a través de la cultura visual y uso de fuentes se pretende dar luz al complejo entramado social en el que se entrelazaban estas minorías.

## 2. Situación de aprendizaje: «La historia en plural, minorías en la historia de España»

### 2.1. Presentación

La historia es un conocimiento social con una utilidad práctica esencial: nos muestra la suerte de convivir en una sociedad multicultural basada en valores como la libertad, la igualdad y la tolerancia. Decimos *suerte*, ya que un viaje por las zonas más desconocidas y tristes del pasado nos descubre que no siempre fue así y que los casos de discriminación y estigmatización hacia determinados grupos sociales han sido abundantes, a pesar del escaso protagonismo que suelen tener los llamados *grupos marginales*.

El escritor francés y premio Nobel de Literatura Albert Camus solía decir que «uno no puede ponerse del lado de quienes hacen la historia, sino al servicio de quienes la padecen», y eso es lo que vamos a intentar hacer a lo largo de esta S-A, conociendo un poco mejor las persecuciones y sufrimientos de distintas minorías peninsulares como fueron los judíos, los moriscos, los conversos y los gitanos. Nuestro objetivo es que el alumnado reflexione sobre el relato del «nosotros» que constituye el sujeto de las historias nacionales y observe cómo, en muchos casos, se

configura por oposición y/o exclusión de determinadas minorías. Y, para hacerlo, se les plantean estas preguntas:

1. ¿Qué caracteriza la historia de las minorías?
2. ¿Crees que excluirlas del relato de nuestra historia no es cometer una doble injusticia?,

## 2.2. Actividad 1. Introducción: eco del pasado

El olvido es una forma más de discriminación y así se manifiesta en el escaso reconocimiento que han recibido estos colectivos a su contribución en la historia de España. Por ese motivo, asociaciones de judíos sefardíes y moriscos han reivindicado la necesidad de reconocimiento legal a sus descendientes como un medio de paliar los agravios históricos nacidos de décadas de persecución. Como actividad introductoria, se propone al alumnado la lectura y análisis de dos documentos relacionados con este tipo de iniciativas.

### *Documento 1.*

En los albores del siglo xxi, las comunidades sefardíes del mundo se enfrentan a nuevos desafíos: algunas quedaron maltrechas bajo la furia de los totalitarismos, otras optaron por los caminos de retorno a su añorada Jerusalén; todas ellas vislumbran una identidad pragmática y global en las generaciones emergentes. Palpita en todo caso el amor hacia una España consciente al fin del bagaje histórico y sentimental de los sefardíes. Se antoja justo que semejante reconocimiento se nutra de los oportunos recursos jurídicos para facilitar la condición de españoles a quienes se resistieron, celosa y prodigiosamente, a dejar de serlo a pesar de las persecuciones y padecimientos que inicuamente sufrieron sus antepasados hasta su expulsión en 1492 de Castilla y Aragón y, poco tiempo después, en 1498, del reino de Navarra. La España de hoy, con la presente Ley, quiere dar un paso firme para lograr el reencuentro de la definitiva reconciliación con las comunidades sefardíes.

(Fuente: Ley 12/2015, de 24 de junio, en materia de concesión de la nacionalidad española a los sefardíes originarios de España)

*Documento 2*

Rabat el 20 de octubre de 2020  
Excelentísimo Sr. ministro de Justicia  
Madrid-España

Hace cinco años, el Parlamento español aprobó una reforma al Código civil, que reflejaba la voluntad de toda España de honrar la memoria de sus sefardíes deportados al final del siglo xv. Ya con anterioridad, el mismo Código Civil reconocía la memoria de los descendientes de sefardíes al permitir la adquisición de la nacionalidad española por residencia en las mismas condiciones que los nacionales de origen de Estados con vínculos históricos con España. Un hecho que siempre hemos aplaudido y que entendemos aplicable a los descendientes de moriscos-andalusíes, pues donde existe la misma razón debería existir el mismo derecho.

La Fundación Memoria de los Andalusíes [...] muestra su pesar porque se siga ignorando la memoria de los moriscos andalusíes, cuyos antepasados habían dado tanto a su país, España, y cuyo legado sigue ahí y está claramente presente [...]

Estamos seguros, Excelencia, de que la llama de la memoria morisco-andaluza, viva para siempre en nosotros mismos, no dejará de iluminar la conciencia colectiva, en un país que también fue el de nuestros antepasados.

(Fuente: <https://infomarruecos.ma/fundacion-memoria-de-los-andalusies-carta-al-ministro-espanol-de-justicia/?vn/2022-08-27815525.html>)

A diferencia de las memorias olvidadas de estos colectivos los prejuicios perviven a lo largo del tiempo. Los prejuicios son creencias que se dan por sentadas sobre una persona o colectivo y que se generalmente basan en ideas genéricas, mitos o leyendas erróneos. El documento 3 puede servir para reflexionar sobre su persistencia en la sociedad actual.

### *Documento 3*

Un dato preocupante es que solo un 51 % (de media en la UE) se sentiría cómodo si uno de sus hijos o hijas tuviera una relación amorosa con una persona gitana. En España el dato es mucho mejor, el 73 %, un buen dato que mejora incluso el porcentaje de 2019 (65 %). Estos datos suponen una leve mejora respecto a los de 2019: sube 3 puntos en la media europea, y 8 en el caso de España. En el otro extremo, países como Eslovaquia, Grecia, Hungría, Bulgaria o Chipre muestran una alta intolerancia ante esta posibilidad (menos del 33 % se sentiría cómodo).

(Fuente: <https://www.gitanos.org/actualidad/archivo/157140.html>)

Tras la lectura y comentario de estos textos se propone una actividad a partir de una imagen. En esta actividad será muy importante «saber mirar» las obras de arte. A partir de la obra de Emilio Sales, *Expulsión de los judíos de España* (año de 1492), que se encuentra en el Museo Nacional del Prado, se guiará al alumnado para disfrutar de la obra y extraer la información más relevante de los hechos y fenómenos históricos. En un primer momento, se debe describir lo que vemos que ocurrió, a partir de las preguntas:

1. ¿Qué hecho histórico se representa?
2. ¿Cómo lo representa el artista?



*Expulsión de los judíos de España* (año de 1492),  
Emilio Sales, 1912 (Museo Nacional del Prado)

Posteriormente, el alumnado debe reflexionar sobre lo que no podemos ver, pero también ocurrió. Para ello, se ayudarán de un fragmento de la *Historia de los Reyes Católicos don Fernando y doña Isabel*, del cronista Andrés Bernáldez, sobre la expulsión de los judíos:

*Documento 4*

Vendieron y malbarataron cuando pudieron de sus haciendas [...] y obtuvieron los cristianos muchas de sus haciendas, muy ricas casas y herencias por poco dinero, y aunque andaban rogando no hallaban quién se las comprase, y daban una casa por un asno, y una viña por un paño o lienzo [...]

Se metieron al trabajo del camino y salieron de las tierras de sus nacimientos, chicos e grandes, viejos e niños, a pie y caballeros en asnos y otras bestias, y en carretas, y [...] salieron fuera de Castilla y llegaron a los puertos, donde embarcaron los unos, y los otros a Portugal.

(Fuente: A. Bernáldez. Historia de los Reyes Católicos don Fernando y doña Isabel)

A partir de estos recursos, el alumnado debe responder a un cuestionario que guiará las pautas de trabajo y reflexión que los estudiantes han de realizar. En este cuestionario se plantean preguntas cerradas como:

1. ¿Quiénes son los sefardíes?
2. ¿Crees que están representadas estas minorías en tu libro de texto de Geografía e Historia?
3. ¿Crees que es necesario reconocer la nacionalidad española a los descendientes de las minorías judía y musulmana?
4. ¿Estás de acuerdo con la afirmación «donde existe la misma razón debería existir el mismo derecho»?

5. ¿Ayudan estas iniciativas a conocer mejor nuestra historia y evitar que en nuestra convivencia se introduzcan mensajes de odio determinados colectivos?

6. ¿Cómo valoras el dato positivo de que el 73 % de los encuestados españoles se sentiría cómodo si uno de sus hijos o hijas tuviera una relación amorosa con una persona gitana?

También se les piden actividades de identificación sobre el cuadro de *La expulsión de los judíos de España* de Emilio Sales: *a) Escribano real; b) Rabino judío; c) Isabel de Castilla; d) Fernando de Aragón; e) Inquisidor Tomás de Torquemada*). Y se concluye la actividad con la pregunta:

– ¿Qué consideras que estudia la historia lo que se ve (decisiones de los monarcas) o lo que no podemos ver, pero ocurrió (sufrimiento de los pueblos)?

### 2.3. Actividad 2. El chivo expiatorio: antijudaísmo, expulsión y persecución

Los judíos en España han vivido una historia llena de luces y sombras (Valdeón, 2000). La primera evidencia de su presencia en la península se remonta a la época romana, a través de varias inscripciones epigráficas en lápidas funerarias. La más antigua, datada en el siglo III d. C., se descubrió en el cerro de Montecristo en Adra y en ella se puede leer en latín el nombre de una niña *Iudaea*, es decir, judía. No obstante, es posible que su presencia se remonte a períodos anteriores, bien por el contacto con los fenicios y griegos, o como consecuencia del éxodo de los judíos por las provincias del Imperio romano tras la toma de Jerusalén en el siglo I d. C. Lo cierto es que aparecen integrados en la Hispania romana, manteniendo su religión y sus costumbres, en comunidades organizadas en ciudades como Astorga, Orihuela o Granada y otras regiones del valle del Guadalquivir, Aragón, Cataluña y Baleares. En el siglo IV d. C. las actas del Concilio de

Elvira recogerían algunos aspectos que pretendían regular las relaciones entre cristianos y judíos (Díaz-Mas, 2023).

Durante el periodo visigodo la situación de los judíos empeoró, especialmente, a partir de la conversión del rey Recaredo al catolicismo. La historiografía actual coincide a la hora de señalar que el antijudaísmo visigodo surgió como consecuencia directa de la íntima relación entre Estado e Iglesia (González Salinero, 2007). Contra ellos se promulgaron nuevas leyes vejatorias y discriminatorias, obligándolos a convertirse al cristianismo o abandonar el país, e incluso estableciendo la esclavización a aquellos que no se convirtieran. Joseph Pérez (2005) llegó a establecer un paralelismo entre la persecución de los judíos por los visigodos con la que se produciría casi mil años después por los Reyes Católicos.

En este momento, Isidoro de Sevilla escribirá su *De fide catholica contra iudeos*, fijando la base del antijudaísmo religioso cristiano: la ley judía está caduca y los cristianos son, por tanto, el verdadero pueblo elegido y su culpa por haber provocado la muerte de Jesucristo. De ahí se derivarán los prejuicios del antijudaísmo: la ceguera de los judíos al negarse a ver la realidad de que Cristo es el Mesías y la imagen de los judíos como pueblo deicida que ofende al cristianismo mofándose de la pasión y su símbolo: el crucifijo. Posteriormente, el código legal de las Siete Partidas de Alfonso X consolidaría legalmente estos prejuicios. Así afirman que «en otro tiempo los judíos fueron muy honrados y tuvieron muy gran privilegio sobre todas las otras gentes, y ellos solamente fueron llamado pueblo de Dios», aunque han perdido esa condición privilegiada por no haber reconocido a Jesucristo «dándole muerte muy abiltadamente en la cruz».

La llegada de los musulmanes supuso un cambio para los judíos españoles, que encontraron una mayor tolerancia y libertad (Montes Romero-Camacho, 2001). Los judíos colaboraron con los árabes en la administración, el comercio, el desarrollo de la ciencia, la medicina y la cultura, con figuras destacadas como Maimónides, Ibn Gabirl, Yehuda Haleví o Nahmánides. Asistimos a las páginas más gloriosas de la coexistencia y florecimiento cultural de la Edad Media europea (Benbassa y Rodrigue, 2004), reconocida como la Edad de Oro de la cultura judía universal (Díaz-Mas, 2023). Al igual que los cristianos, los musulmanes consideraban a los judíos *dimmies* o «gente del libro», por lo que su culto religioso era permitido y protegido. Sin embargo,

en el marco de un periodo de tiempo tan extenso, la situación no fue homogénea y hubo momentos de crisis, como las persecuciones antijudías de Almorávides y Almohades en los siglos XI y XII (Pérez, 2005).

Esta Edad de Oro tocaría a su fin con el avance de la Reconquista cristiana, que fue acompañado del recrudescimiento del fanatismo religioso y del antisemitismo. Durante este tiempo, las comunidades judías o *aljamas* experimentaron pogromos, expulsiones y conversiones forzosas por parte de los reinos cristianos. Un momento a destacar será 1391 cuando desde la ciudad de Sevilla se inicien los asaltos a las juderías y los asesinatos de judíos:

#### *Documento 5*

En estos días llegaron [...] al Concejo [...] los judíos y dijeron [...] que en la aljama de Sevilla, un arcediano de Écija predicaba por la plaza contra los judíos, y que todo el pueblo estaba movido para actuar contra ellos. Y cuando don Álvaro Pérez de Guzmán, alguacil mayor de Sevilla, hizo azotar a un hombre que hacía mal a los judíos, todo el pueblo de Sevilla se movilizó, y tomaron preso al alguacil, y [...] todas las ciudades se movilizaron para destruir a los judíos.

(Fuente: P. López de Ayala. *Crónica de los reyes de Castilla, siglo XIV*)

Tras Sevilla la onda expansiva abarcó prácticamente todo el territorio peninsular: Córdoba, Andújar, Jaén, Ciudad Real, Cuenca, Toledo, Burgos, Logroño, Valencia, Teruel, Barcelona, Gerona, Mallorca, etc. Los ataques antijudíos fueron el comienzo del fin del pluralismo religioso. El punto culminante llegaría con las presiones inquisitoriales y el decreto de expulsión de 1492, que obligó a los judíos a abandonar España o a convertirse al cristianismo. Muchos de ellos se dispersaron por el norte de África, Italia, Portugal, Países Bajos o el Imperio otomano, dando origen a las comunidades *sefardíes*, denominadas así por el término hebreo *Sefarad*, que significa España. Otros se decantaron por la conversión como medio para permanecer en el territorio,

originando el problema converso (Benito Ruano, 1976) que perdurará durante todo la Edad Moderna.

Las obras artísticas que se proponen en esta sesión se encargan de mostrar aspectos relevantes de la historia de los judíos en España y especialmente se expone cómo se manifestaba el antijudaísmo y la persecución a los conversos.



*La fuente de la Gracia*, taller de Jan Van Eyck, 1440-1450  
(Museo Nacional del Prado)



*Cristo bendiciendo*, Fernando Gallego, 1494-1496  
(Museo Nacional del Prado)



*Cristo presentando al pueblo*, Quinten Massys, 1518-1520  
(Museo Nacional del Prado)



*Virgen de la Misericordia*, Juan de Nalda, 1500 (MAN)



*Auto de fe presidido por Santo Domingo de Guzmán*,  
Pedro Berruguete, 1491-1499 (Museo Nacional del Prado)



*Auto de fe en la plaza mayor de Madrid*, Francisco Rizi, 1683  
(Museo Nacional del Prado)

A partir estas imágenes, el alumnado debe responder a las siguientes cuestiones:

1. En la obra *La fuente de Gracia* de Jan Van Eyck identifica:

- a) Sinagoga
- b) Estandarte con el asta rota
- c) Símbolo de la eucaristía: hostias consagradas
- d) Ceguera de los judíos. Incomprensión judía
- d) Rollo de la Torá
- e) Incapacidad de entender el mensaje de Dios
- f) Iglesia

- g) Manos tapándose las orejas para no escuchar. Incomprensión judía  
h) Antebrazo tapando la vista. Ceguera e incomprensión judía
2. En el cuadro de *Cristo bendiciendo* de Fernando Gallego vuelven a representarse las alegorías de la Iglesia y la Sinagoga. Elabora una breve descripción de la figura de la Sinagoga y explica cómo se expresan las ideas de ceguera y derrota del judaísmo.
3. Observa el cuadro *Cristo presentado al pueblo* de Quinten Massys, ¿qué crees que representan los personajes que aparecen en la esquina inferior derecha?
4. En la *Virgen de la Misericordia* de Juan de Nalda aparecen representados varios judíos: ¿qué atuendo nos permite identificarlos?, ¿por qué motivo crees que el pintor incluye a judíos en un cuadro dedicado a la misericordia de la Virgen en una época de conversiones masivas?
5. En el *Auto de fe* de Pedro Berruguete identifica:
- a) Pena capital por herejía en el quemadero
  - b) Santo Domingo de Guzmán y los doce inquisidores
  - c) Conducidos a la hoguera con el sambenito «condenado herético»
  - d) Condenado con posibilidad de adjurar de sus pecados
6. Contrasta las imágenes del *Auto de fe en la plaza mayor de Madrid* de Francisco Rizi con la descripción del proceso que se recoge en el siguiente texto:
- Documento 6*
- El día del auto de fe, los reos eran llevados en procesión, con un cirio en la mano y cubiertos con vestimentas infamantes: una coraza, o capirote, que les cubría la cabeza, y el *sambenito*, que cubría el cuerpo. Los condenados que había huido o habían muerto antes de ser juzgados eran condenados en efigie, es decir, representados por una figura de cartón de tamaño natural; también se conducían al lugar del auto de fe unas cajas con los huesos de los que habían muerto antes de ser juzgados. Tras los condenados iban los familiares de la Inquisición [...]. El acto

comenzaba con un sermón, tras el cual comparecían los condenados uno por uno, se les pedía que se arrepintiesen públicamente [...] Se trataba de un auténtico espectáculo público. A las penas impuestas se añadía la muerte civil, la infamia y el aislamiento de los condenados y sus familias [...] Los sambenitos estuvieron expuestos durante tiempo para generar el rechazo y la discriminación [...]

(Fuente: Díaz Mas, 2023, p. 126)

## 2.4. Actividad 3. Los moriscos: conflicto, expulsión y diáspora

La otra gran comunidad marginada de la Monarquía Hispánica fue la morisca. La caída de Granada en 1492 supuso el fin del poder político musulmán en la península ibérica. En las Capitulaciones para la entrega de la ciudad entre el rey Boabdil y los Reyes Católicos se garantizaba a los musulmanes granadinos el mantenimiento de su religión, su lengua y sus costumbres. No obstante, pronto se iniciaron las labores de conversión de los mudéjares a la fe católica, como una muestra más del control del Estado Moderno sobre las minorías sociales, en un primer momento con predicación y, más tarde, por imposición. Apenas diez años después (1502) los mudéjares granadinos y castellanos fueron obligados a la conversión o a su expulsión. En Aragón, en 1526, la mayoría optó por la conversión, aunque manteniendo sus usos y costumbres, pasando a ser conocidos como *moriscos* (Domínguez y Vincent, 1978).

A pesar de que los caminos elegidos por judíos y musulmanes tomaron direcciones diferentes (la diáspora judía fue más amplia), las conversiones generaron la aparición de dos nuevos grupos sociales: judeoconversos y moriscos (Moreno-Díaz del Campo, 2021). Oficialmente cristianos, se verán discriminados por la sociedad española de la época. Quedarán bajo la sombra de la eterna sospecha, marginados como cristianos nuevos, vigilados por la Inquisición y excluidos de las instituciones por medio de los estatutos de limpieza de sangre que dificultarían su ascenso social (Amelang, 2011). Sin embargo, existieron grietas y vías de corrupción que permitieron el acceso de algunos de ellos

a posiciones de privilegio (Domínguez Ortiz, 1991; Contreras, 2013; Soria Mesa, 2016).

El miedo y la desconfianza, junto con otros intereses religiosos, políticos y económicos, llevaron a la implementación de medidas represivas contra los moriscos, que concluirían con el decreto de expulsión de 1609. La rebelión de las Alpujarras de 1568 había permeado en la opinión mayoritaria que esta minoría no se había asimilado realmente y su resistencia a la integración podía poner en riesgo a la Monarquía Hispánica (Bernabé, 2009). Entre 1609 y 1614 unos 300.000 moriscos fueron expulsados del país hacia el norte de África, algunos pasando por Francia. En muchos casos no tuvieron suerte en sus lugares de destino, siendo desvalijados, maltratados e incluso esclavizados. Solo unos miles consiguieron quedarse en España (Soria Mesa, 2012). Su marcha tuvo consecuencias económicas muy graves para la agricultura y la artesanía, sobre todo en Levante y Aragón (Domínguez y Vincent, 1978).

Para conocer la represión ejercida por la Corona de Castilla contra la población morisca, se propone al alumnado el comentario del siguiente texto del historiador Antonio Domínguez Ortiz, en el que se describe la esclavización como medida de represión:

#### *Documento 7*

Teóricamente convertidos, los moriscos no cesaron de estar bajo la amenaza de la pérdida de su libertad personal hasta la definitiva expulsión de 1609 [...]. Un contingente que no puede cifrarse fue reducido a la esclavitud, bien por haber hecho resistencia, bien por haber caído en manos de vencedores codiciosos; Mármol refiere que en 1569 fueron vendidas en Granada mil moriscas enviadas por el marqués de Mondéjar; otras fueron repartidas entre los soldados. Para tranquilizar su conciencia sobre este punto, Felipe II pidió dictamen al Consejo de Castilla y a la Chancillería de Granada; los pareceres fueron diversos, predominando el de que los moriscos rebeldes podían ser castigados con la pérdida de la libertad, y el rey se adhirió a él, pero exceptuando los varones menores de diez años y las hembras de menos de once, que en concepto de algunos, también podían ser esclavizados.

(Fuente: Domínguez Ortiz, 2003, p. 6)

Las obras artísticas que se proponen como fuentes y evidencias que muestran aspectos relevantes de la historia de los moriscos son: para representar los bautismos masivos y obligatorios, se puede utilizar el grabado de Francisco Heylan (1610) *Los moriscos de Granada. Conversión*; como reflejo de la represión de las sublevaciones, el grabado, también de este mismo autor, *Los moriscos de Granada. Rebelión* (1610). Ambos se encuentran en el Museo de la Memoria de Andalucía. Y, sobre la expulsión, optamos por *La expulsión de los moriscos. La procesión* (1882), de Manuel Gómez-Moreno González (Museo de la Memoria de Andalucía), y el excelente grabado de Vicente Carducho (1627) *La expulsión de los moriscos* del Museo Nacional del Prado.

Una vez presentadas las fuentes seleccionadas (textos y recursos museísticos), como en las sesiones anteriores, se les propone la elaboración de un cuestionario. Se trata de preguntas cerradas como:

1. ¿Qué representa el primer grabado de Francisco Heylan?

O cuestiones que implican búsqueda de información como:

1. ¿Cuántas rebeliones existieron frente a los intentos de conversión y aculturación de los moriscos?
2. ¿Cuál fue la más relevante?
3. ¿Dónde se produjeron?

También preguntas de identificación de la fuente, localización, descripción del acontecimiento y su razonamiento, como las planteadas para las obras de Vicente Carducho y Manuel Gómez-Moreno González:

4. ¿Cuál de ellas te parece un testimonio histórico? Razona la respuesta
5. ¿Qué momento de la expulsión describe Vicente Carducho?
6. ¿Cuál Manuel Gómez?

Y cuestiones más analíticas que impliquen el uso de fuentes como:

7. ¿Qué consecuencias demográficas y económicas tuvo la expulsión de los moriscos?
8. ¿Qué ocurrió tras cada rebelión morisca según el texto de Antonio Domínguez Ortiz?

## 2.5. Actividad 4. El olvido alimenta el prejuicio: las persecuciones de los gitanos durante la Edad Moderna

El último de los grupos olvidados es el de los gitanos. Una minoría ambulante que compartió una historia de persecución y represión similar a la de judíos, moriscos y conversos. El origen de la presencia de los gitanos en España parece datarse en el primer tercio del siglo xv. Desde ese momento deambularon por el territorio peninsular gozando de la condición de peregrinos (Martín Sánchez, 2018). En los primeros años existe una fácil convivencia con el resto de la sociedad en los reinos peninsulares gracias a la legislación permisiva de los monarcas y su condición de peregrinos. Sin embargo, de nuevo la legislación homogeneizadora y de control de las minorías sociales desarrollada por los Reyes Católicos llevó a la promulgación de la Pragmática de 1499 en la que se establece un castigo (100 azotes) y destierro a todos los «egipcianos» que anduviesen vagando sin oficio conocido (Martínez Martínez, 2004). Se daba así inicio a un largo periodo de persecución encaminado a minar su otredad cultural y su asimilación al resto de la población (Gómez Alfaro, 2000). La política de los Austrias se centrará en la represión de los gitanos que no se asienten en el territorio o no se integren en las costumbres dominantes, con la imposición de castigos físicos, destierro, pena de minas o de galeras (Sánchez Ortega, 2009). Con los Borbones se mantuvo la línea de violencia física hasta llegar a plantear proyectos de exterminio de la raza gitana de la mano de Ensenada. En 1749 se apresaron entre 9000 y 12.000 gitanos. Los hombres y niños de más de siete años se confinarían en arsenales y minas como mano de obra barata. Las mujeres y los niños menores quedaron recluidas en depósitos-prisiones en Valencia, Zaragoza y

Sevilla (Fernández, 1993). La lectura del siguiente fragmento de las órdenes dictadas por Ensenada ayudará al alumnado a tener una visión más cercana de lo que fue aquel acontecimiento:

*Documento 8*

Habiendo resuelto el Rey se recojan para destinar como lo tenga por conveniente los Gitanos avecindados y vagantes en estos Reinos sin excepción de sexo, estado ni edad; y jurisdicciones en que sucede que se averigüe [...] Todos los bienes de Gitanos presos y fugitivos se han de embargar inventariar y vender con cuneta justificada para aplicar el producto a su subsistencia y las personas respecto de no haberse logrado completamente en la prisión de todos mandada hacer el día 30 del mes pasado [...] se experimentare a las Justicias ordinarias de los Pueblos y se han de conducir a las Capitales.

(Fuente: Archivo Municipal de Azkoitia, 21-01, n.º 47)

Poco tiempo después, la *Pragmática* de 1783 de Carlos III inició una etapa de integración y aceptación social (Martín Sánchez, 2018). Los gitanos podían trabajar y vivir donde quisieran siempre que dejaran de actuar como gitanos. Obtenían el reconocimiento de igualdad legal y jurídica, a cambio de renunciar a su lengua y costumbres y adoptar las mayoritarias. Solo a los que continuaran vagando se les aplicaría la represión. El éxito de esta medida fue notable. De los casi 10.500 gitanos que había en esos momentos en Castilla y Aragón, solo una centena quedaron por avecindar tras la pragmática. Sin embargo, los recelos y el racismo generado por los prejuicios y los estereotipos acuñados en los siglos anteriores no hicieron desaparecer la intolerancia hacia el otro de parte de los españoles (Martínez Martínez, 2019).

Las obras de arte que se proponemos para analizar este apartado se encargan de mostrar dos de las temáticas clásicas a través de las cuales se representa al pueblo gitano en la pintura: sus desplazamientos y la práctica de la quiromancia, es decir, la adivinación del perfil psicológico o futuro a través de la lectura de las líneas de la palma de la mano. Ambos temas subrayarían aspectos negativos como la inconstancia y el engaño.



*Paisaje con gitanos*, David Teniers, 1641-1645 (Museo Nacional del Prado)



*Recua de gitanos en un bosque*, Jan Brueghel el Viejo, 1612  
(Museo Nacional del Prado)



*A familia xitana*, Julia Minguillón (Museo provincial de Lugo)

De nuevo, a partir de las imágenes y textos presentados durante la actividad, se pedirá al alumnado que conteste a las siguientes preguntas:

1. ¿En qué medida crees que influye la leyenda sobre el origen del pueblo gitano y el tópico pictórico de su vida errante y fuera de la ley?
2. ¿Existe alguna relación entre el cuadro-resumen sobre las normas y penas al colectivo gitano y las obras de David Teniers y Jan Brueghel el Viejo?

3. ¿Cuál crees que puede ser la razón por la que en la mayoría planteadas se representa la figura de la madre gitana con el niño en brazos?
4. ¿Alguna vez habías oído hablar de la Gran Redada de 1749? Investiga más sobre ella.

La situación de aprendizaje finaliza con la elaboración de un ensayo argumentativo en el que el alumnado debe responder razonadamente a las preguntas que se planteaban al inicio de la situación de aprendizaje:

1. ¿Qué caracteriza la historia de las minorías?
2. ¿Crees que excluirlas del relato de nuestra historia no es cometer una doble injusticia?

Para su desarrollo, se les aconsejará que sigan las siguientes indicaciones y consejos:

1. La estructura del ensayo debe tener 3 **partes**: un **inicio** (en el que se *presente la tesis* o idea que se quiere comunicar), un **desarrollo** (en el que se *ilustre la tesis* con ejemplos, datos y argumentos, explicando la idea general contenida en el inicio) y una **conclusión** (donde se *resuma las ideas* que se deducen de lo expuesto al inicio y en el desarrollo).
2. Para ello, sigue estos **pasos**: *Elabora la tesis* que vas a defender como una idea clara y sencilla (por ejemplo: el hambre, la peste y la guerra siguen siendo los principales desafíos de la humanidad o, por el contrario, ya no son relevantes y los desafíos son otros). *Investiga y recopila información* veraz (de fuentes confiables, tanto de los textos que has ido leyendo como de otros). *Desarrolla los argumentos* con claridad y sencillez, usando datos, ejemplos, citas de los textos leídos y los recursos de museos. *Edita y revisa el texto*, fijándote en la gramática, puntuación y ortografía.

### 3. Conclusión

*La historia plural: minorías en la historia de España* es una propuesta de trabajo de aula que conecta con una temática social relevante y que permite al alumnado reflexionar sobre el sujeto de la historia nacional de identidades. Una historia oficial construida con frecuencia a partir de la exclusión y marginación de las minorías. Grupos étnico-religiosos que han sufrido a lo largo de los siglos diversas formas de discriminación, persecución y exclusión social, que afectaron a su identidad, cultura y derechos. Y que desde el ámbito educativo también se han visto sometidos a esa discriminación en las narrativas históricas utilizadas en los manuales escolares.

La relevancia histórica de estas temáticas sociales contribuye a desarrollar un pensamiento crítico, a reflexionar sobre desigualdades, justicia, conflictos, convivencia y pluralidad como elementos esenciales para comprender las sociedades presentes y pasadas. La participación de museos en la selección de fuentes y evidencias históricas a partir de nuevas preguntas hacen que se focalice la atención a esas minorías, con frecuencia olvidadas. Se presenta otra mirada diferente a esas obras de arte expuestas en los museos que contienen detalles que acercan a la ciudadanía a descubrir y realizar otras lecturas. En definitiva, una propuesta didáctica que contribuye en la creación de narrativas históricas alternativas; que permite integrar el aprendizaje de las experiencias del pasado con los retos del futuro; y plantear un conocimiento social vinculado con el compromiso cívico (Gómez y Chicote, 2022).

### 4. Referencias

- Amelang, J. S. (2011). *Historias paralelas. Judeoconversos y moriscos en la España moderna*. Akal.
- Amrán, R. y Cortijo, A. (dir.) (2020). *La mirada del otro. Las minorías en España y América (siglos XV-XVIII)*. Universidad de California, eHumanista.
- Benbassa, E. y Rodrigue, A. (2004). *Historia de los judíos sefardíes. De Toledo a Salónica*. Abada.

- Benito Ruano, E. (1976). *Los orígenes del problema converso*. El Albir.
- Bernabé Pons, L. F. (2009). *Los moriscos. Conflicto, expulsión y diáspora*. La Catarata.
- Contreras, J. (2013). *Sotos contra Riquelmes: Regidores, inquisidores y criptojudíos*. Siglo XXI.
- Díaz Mas, P. (2023). *Breve historia de los judíos en España*. La Catarata.
- Domínguez Ortiz, A. (1991). *La clase social de los conversos en Castilla en la Edad Moderna*. Universidad de Granada.
- Domínguez Ortiz, A. (2003). *La esclavitud en Castilla en la Edad Moderna y otros estudios de marginados*. Comares.
- Domínguez Ortiz, A. y Vincent, B. (1978). *Historia de los moriscos. Vida y tragedia de una minoría*. Biblioteca Revista de Occidente.
- Fernández, R. (1993). *La España Moderna. Siglo xviii*. Historia 16.
- García, F. (2003). Las minorías religiosas y la tolerancia en la Edad Media hispánica ¿mito o realidad? En: A. García Sanjuán (ed.). *Tolerancia y convivencia étnico-religiosa en la Península Ibérica durante la Edad Media* (pp. 13-56). Universidad de Huelva.
- Gómez Alfaro, A. (2000). Gitanos: la historia de un pueblo que no escribió su propia historia. En: *Los marginados en el mundo medieval y moderno* (pp. 79-88). Instituto de Estudios Almerienses.
- Gómez, C. J. y Chicote, F. (2022, 12 diciembre). Por un conocimiento social y crítico en la enseñanza de la historia. *La opinión de Murcia*. <https://blogs.laopiniondemurcia.es/grupo-iris/2022/12/12/por-un-conocimiento-social-y-critico-en-la-ensenanza-de-la-historia/>
- González Salinero, R. (2007). Un antecedente: la persecución contra los judíos en el Reino visigodo. En: G. Álvarez Chillida y R. Izquierdo Benito (ed.). *El antisemitismo en España*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lévinas, E. (1993). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Pre-Textos.
- Martín Sánchez, D. (2018). *Historia del pueblo gitano en España*. La Catarata.
- Martínez Martínez, M. (2004). Los gitanos en el reinado de Felipe II (1556-1598). El fracaso de una integración. *Chronica Nova*, 30, 401-430.
- Martínez Martínez, M. (2019). *Del exterminio a la ciudadanía española. Un siglo para la esperanza del pueblo gitano (1749-1843)*. <https://www.aecgit.org/downloads/documentos/36/del-exterminio-a-la-ciudadania-espanola-manuel-m>
- Montes Romero-Camacho, I. (2001). *Los judíos en la Edad Media Española*. Arco Libros.

- Moreno-Díaz del Campo, F. J. (2021). Las minorías socio-religiosas hispanas en los manuales escolares de enseñanzas medias en España (1970-2018). *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-23. <http://doi.org/10.15359/ree.25-3.21>
- Pérez, J. (2005). *Los judíos en España*. Marcial Pons.
- Pérez-Castaño, G. (2023). Tolerar sin asimilar: coexistencia entre judíos y cristianos en la Castilla bajomedieval. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review*, 20(3), 1-14.
- Sánchez Ortega, M. H. (2009). La minoría gitana en el siglo XVII: representación, discriminación legal e intentos de asentamiento e integración. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 75-90.
- Soria Mesa, E. (2012). Los moriscos que se quedaron. La permanencia de la población de origen islámico en la España Moderna (Reino de Granada, siglos XVII-XVIII). *Vínculos de Historia*, 1, 205-230.
- Soria Mesa, E. (2016). *La realidad tras el espejo. Ascenso social y limpieza de sangre en la España de Felipe II*. Universidad de Valladolid.
- Valdeón Baruque, J. (2000). *El chivo expiatorio. Judíos, revueltas y vida cotidiana en la Edad Media*. Ámbito.



# Explotación económica: ¿ha sido siempre un motor rector de la historia?<sup>1</sup>

ALFONSO CEBRIÁN REY  
IES Bachiller Sabuco

ÁLVARO CHAPARRO SAINZ  
Universidad de Almería

## 1. Introducción

A lo largo de la historia, la población mundial, salvo durante concretos episodios, siempre ha ido en aumento. Un crecimiento demográfico que ha estado directamente vinculado con el avance tecnológico, el progreso cultural y el desarrollo económico. Desde el año 1000, contextos geográficos como Europa Occidental, América, Australasia o Japón han multiplicado exponencialmente su población (Maddison, 2002). El ser humano, en consecuencia, se ha visto obligado a establecer una estrecha relación con su entorno para obtener recursos de subsistencia, provocando el surgimiento de paisajes humanizados en todas las diferentes civilizaciones.

Un desarrollo económico que se ha sustentado en constantes cambios: neolítico, comercial, militar, financiera, agrario, industrial o tecnológico, y que están vinculados con los sistemas económicos vigentes: edad de piedra, esclavismo, feudalismo, capitalismo o socialismo (Comín, 2011). Avances como el dominio de los metales, la irrigación, la fertilización artificial, la rotación

1. Resultado del proyecto PDC2022-133041-I00 MCIN/AEI/10.13039/501100011033, cofinanciado por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR

de los cultivos, la técnica de los arreos, la invención de la rueda y de la herradura, etc., están detrás del desarrollo económico. Un avance, iniciado en ciertas partes de Asia, África y América que se fueron progresivamente expandiendo a otros espacios geográficos como China, Japón o Europa (Cipolla, 2000).

La primera revolución económica de la humanidad, iniciada con el descubrimiento de la agricultura y la ganadería en la era neolítica, fue continuada ya en el siglo XVIII por la Revolución Industrial. Este progresivo avance económico provocó que la proporción mundial de personas que se dedicaban al primer sector económico se redujese del 80 al 60 % entre 1700 y 1950, produciéndose una alteración respecto a los procesos económicos conocidos. Ambas revoluciones crearon brechas profundas en la continuidad del proceso histórico, provocando, por ejemplo, que los agricultores se transformaran en operarios industriales o un incremento en la demanda energética, concretamente de los combustibles fósiles (Cipolla, 2000).

Una consecuencia directa de este desarrollo ha sido la configuración de nuevas formas de relación entre los seres humanos. La aparición del proletariado, del patrón, de la burguesía o del empresario ha ido acorde a los diferentes sistemas económicos que se han ido instaurando durante milenios. En la actualidad, enmarcados en la era de la globalización, observamos cómo las relaciones entre las diferentes economías siguen evolucionando (Cameron, 2005), en especial desde el siglo XIX, y tras superar las guerras mundiales y los períodos de crisis económica (Bordo *et al.*, 2007).

Este proceso ha supuesto la identificación de enormes disparidades en la población (Chang, 2004). La historia del desarrollo económico de la humanidad viene determinada por el avance industrial y tecnológico, que permite aumentar la productividad al tiempo que, de manera contraria, ahorra trabajo o reduce la necesidad de contar con la mano de obra (Jay, 2000). Ante esta desigualdad no sorprende que durante al menos los dos últimos siglos, economistas e historiadores se hayan interesado por conocer las razones que la explican; por desentrañar por qué unas economías crecen más que otras; por comprender qué factores son responsables de las desigualdades en los niveles de renta entre unos países y otros, o entre individuos dentro de un mismo país (Palafox, 2014).

En este texto se expone una situación de aprendizaje (S-A) en torno a la explotación económica, en la cual se parte de cuestiones como:

1. ¿Ha sido siempre la economía un motor rector de la historia?
2. ¿Los sistemas de explotación económica lo justifican todo?
3. ¿Crees que la explotación económica sigue siendo una característica de la sociedad actual?

Esta S-A se fundamenta en una enseñanza de la historia que combine el trabajo con fuentes primarias y secundarias (pensamiento histórico) con una educación que parta de temas controvertidos y reflexiones sobre la historia pública y la memoria (conciencia histórica). Para ello, nos apoyamos en manifestaciones artísticas, arqueológicos y objetos de la vida cotidiana que, organizadas según un criterio cronológico, nos hablan de la explotación económica desde perspectivas tecnológicas, comerciales y sociales.

La S-A denominada «Explotación económica» puede impartirse, en tres sesiones, en la asignatura Geografía e Historia, de 4.<sup>º</sup> ESO, así como en Historia del Mundo Contemporáneo, de 1.<sup>º</sup> de Bachillerato. La situación se encuentra conectada con los siguientes Objetivos de Desarrollo Sostenible: Fin de la pobreza (ODS 1), Hambre cero (ODS 2) y Salud y bienestar (ODS 3). El docente desarrollará la situación a partir de preguntas en voz alta para detectar ideas previas y del desarrollo de las actividades que se plantean en este texto. Como recurso educativo es necesario contar con un ordenador individual y conexión a internet. Al finalizar, el alumnado deberá realizar un ensayo argumentativo siguiendo una serie de pautas que se confronte con las ideas previas iniciales.

## 2. Situación de aprendizaje: «Explotación económica»

### 2.1. Presentación: ¿los sistemas de explotación económica lo justifican todo?

Se inicia con un texto del historiador Josep Fontana, de su libro *Europa ante el espejo*, que nos permite cambiar la percepción lineal que tenemos de los cambios históricos basados en la explotación económica:

Algunas de las revisiones sobre la «Revolución Industrial» —que parten de la convicción de que la industria «no es reducible a sistemas económicos y estructuras simples», sino que implica «sistemas de cooperación humanas y de relaciones tanto económicas como sociales»— sostienen que había posibilidades de evolución alternativa, basadas en diversas formas de cooperación, y que la fábrica no surgió por razones de eficacia técnica, sino para asegurar al patrono el control sobre la fuerza de trabajo y facilitarle la obtención de un excedente mayor. Los empresarios consiguieron que la tecnología se desarrollase de forma que favorecía la concentración fabril y le aseguraba la superioridad sobre la pequeña producción, lo que hacía parecer que la fábrica era una exigencia del progreso técnico. (Fontana, 2000)

### 2.2. La agricultura: el sector primario como base de la explotación económica

Desde la revolución neolítica, la agricultura se convirtió en la base de la economía de todas las sociedades, iniciándose, así, un proceso de sedentarización como consecuencia de las actividades primarias y sus excedentes. Con la progresiva especialización de los trabajos surgió la estratificación social en la que se sustentó el surgimiento del Estado, motivo por el que se fueron implantando paulatinamente los sistemas de explotación económica:

Con la aparición del Estado, los hombres comunes que intentaban utilizar la generosidad de la naturaleza tuvieron que conseguir el permiso de otro y pagarla con tributos o trabajo extra. Fueron despojados de las armas y de las técnicas de la guerra y la agresión organizada y estas entregadas a soldados-especialistas y policías controlados por burócratas militares, religiosos y civiles. [...] Bajo la tutela del Estado, los seres humanos aprendieron por primera vez a arrodillarse y a saludar humildemente. La aparición del Estado significó, en muchos sentidos, el descenso del mundo de la libertad al de la esclavitud. (Harris, 1986, p. 84)

Aunque lo expuesto habla de los orígenes, la tenencia de tierra ha marcado la estratificación social hasta la Edad Contemporánea, que, sin embargo, a pesar de que estamos ante una sociedad abierta, hereda unas estructuras que mantuvieron los usos de la explotación económica.

En la península ibérica no podemos hablar de neolitización hasta hace unos 7000-5000 años, lo que provocó el desarrollo de una economía productiva basada en la sedentarización y la transformación del paisaje. Con el surgimiento del excedente, la necesidad de recipientes de almacenamiento para su conservación resultó imperativa. Este cestillo, localizado en la cueva de los Murciélagos (MAN), sería una muestra de estos recipientes utilizados para el almacenamiento y conservación de los alimentos que se recolectaban mediante las actividades agrícolas.



*Cestillo de la cueva de los Murciélagos (MAN)*

Los vasos cardiales representan una de las primeras representaciones cerámicas levantinas asociadas a la economía productiva de origen neolítico. La decoración cardinal, realizada con la concha del *cardium* nos habla, cultural y cronológicamente, de los primeros asentamientos de agricultores y ganaderos en esta zona peninsular, al tiempo que enlaza con el espacio mediterráneo neolítico en el que se estaba empezando a desarrollar un fluido comercio. Para ello, utilizamos como referencia un vaso de cerámica encontrado en la Cova de l'Or (Beniarrés), conservado en el Museo Arqueológico Provincial de Alicante.



Vaso de cerámica cardinal (MARQ)

El alumnado responde a estas preguntas:

1. ¿Qué utilidad podían tener ambos recipientes?
2. ¿Con qué actividad/actividades económicas los relacionas?
3. ¿Qué materiales son utilizados para su fabricación?
4. La cerámica cardinal indica que:
  - a) Son restos propios de culturas neolíticas.
  - b) No guarda apenas relación con el desarrollo de la agricultura o ganadería.
  - c) Al estar decorada, existe una intencionalidad estética en su diseño.
  - d) Es una manifestación propia del mundo mediterráneo.
  - e) Se trata de un ejemplo de deslocalización arqueológica.

Según el *Diccionario de Autoridades* (1739) de la Real Academia de la Lengua, un *yugo* es el instrumento de madera con el que se unen por la cabeza o los pescuezos de los bueyes o mulas que trabajan en la labor del campo, así en el arado, como en los carros, o carretas. Para acercarnos al objeto, recuperamos este poema:

### El yugo

Carne de yugo, ha nacido  
más humillado que bello,  
con el cuello perseguido  
por el yugo para el cuello.

Nace, como la herramienta,  
a los golpes destinado,  
de una tierra descontenta  
y un insatisfecho arado.

Miguel Hernández, *El niño yuntero*

Si bien técnicamente es un instrumento fundamental en la mecanización de la actividad agrícola, también tiene una simbología muy concreta en torno al dominio, opresión, represión o sometimiento. Expresiones como «sacudirse el yugo de...» o «sujetarse al yugo de...» demuestran este significado más relacionado con lo social y político que con lo estrictamente agrícola. En esta línea, un ejemplo clave es un yugo de madera que se conserva en el Museo do Pobo Galego:



Xugo Sachadeira (Museo do Pobo Galego)

El alumnado se enfrenta a estas preguntas:

1. ¿Qué instrumento aparece en la imagen?
2. ¿Sabes qué utilidad tenía? ¿Cuál?
3. Este instrumento simboliza el dominio y el sometimiento:
  - a) Porque se trata de un instrumento de fuerza que impide la libertad de movimiento.
  - b) Porque el trabajo agrícola, al ser tan duro, requiere un alto grado de disciplina y, si esta no se obtiene voluntariamente, se debe conseguir mediante la fuerza.
  - c) Desconozco el motivo.
3. ¿Consideras que el instrumento debe ser conservado en un museo?
  - a) Sí, debido a su alto valor etnográfico.
  - b) Sí, aunque no me parece que sea una pieza excesivamente relevante.
  - c) No, en los museos solo debería haber obras de arte.

En este contexto, el pan, que simboliza el derecho a la alimentación y el sostenimiento básico vital de la persona, es desde el Neolítico el alimento básico de la dieta, siendo consumido posteriormente por sumerios o egipcios. Vinculado a su obtención se estableció un sistema de explotación económica, fundamentado en la servidumbre desde época medieval, que se mantendrá durante siglos para asegurar la producción de cereales, particularmente del trigo.

Así, el pan y el vino son dos alimentos básicos dentro de la dieta tradicional en el ámbito mediterráneo. Desde la Edad Antigua, el vino y el aceite de Hispania se convierten en dos productos fundamentales en el comercio de los romanos a lo largo de su territorio. El trasiego de ánforas de costa a costa se debe entender desde la existencia de mano de obra esclava, fundamental para el desarrollo económico del Imperio. Una práctica histórica identificada igualmente en los territorios de la América Hispana en la Edad Moderna o, más recientemente, en los Estados Unidos. Como indicaba Don Quijote a su escudero:

La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre; por la libertad, así como por la honra se puede y debe aventurar la vida, y, por el contrario, el cautiverio es el mayor mal que puede venir a los hombres. [...] ¡Venturoso aquel a quien el cielo dio un pedazo de pan sin que le quede obligación de agradecerlo a otro que al mismo cielo! (Cervantes, s. f.)

Para profundizar en el estudio, tomaremos como referencia dos piezas del Museo Arqueológico Provincial de Alicante: un ánfora de vino de época romana y un horno de pan de época islámica.



*Ánfora de vino del Tossal de la Cala (MARQ)*



*Horno de cocer pan (*Tannûr*) (MARQ)*

Ahora tocan estas preguntas:

1. Tanto el pan como el vino son:
- a) Productos comerciales de primer orden.
  - b) El pan es un alimento básico, de uso común en muchas culturas. El vino, sin embargo, sí se puede considerar un producto comercial.
  - c) Ambos productos son de uso común.
2. Cuando decimos que el pan es un producto básico para la alimentación, nos referimos a:
- a) Que se trata del alimento más importante de la dieta durante siglos. Especialmente de los estratos sociales más bajos.
  - b) El pan es un alimento que acompaña muy bien a todo tipo de dietas.
  - c) El pan engorda.
3. La carestía del pan ha sido la causante de:
- a) Grandes hambrunas
  - b) Epidemias recurrentes
  - c) Conflictos sociales
  - d) Ninguna de las anteriores
4. El ánfora que observamos en la foto:
- a) Es un recipiente típico del comercio marítimo de la época romana.
  - b) Es un recipiente de uso doméstico.
  - c) Solo vale para decorar.
5. ¿Consideras la producción de vino una de las bases de la economía peninsular desde la antigüedad hasta la actualidad?

### 2.3. Los privilegiados, desigualdad social y explotación económica

La existencia de grupos privilegiados en la sociedad a lo largo de los tiempos tiene su base más firme en los sistemas de explotación económica, sustentándose principalmente sobre el mantenimiento de masas poblacionales en estado de privación con

respecto a una minoría que marca las diferencias a través del poder político-económico y del acceso a los bienes materiales.

Los espacios domésticos, tradicionalmente, han servido como expresión de la ostentación del poder. En su construcción subyace, en gran medida, la ideología del poder mediante la exhibición de la riqueza, al tiempo que obedece a finalidades políticas para reflejar la mentalidad del promotor que pretende justificar su posición de privilegio. Una ostentación que se observa igualmente dentro de las estancias palaciegas. Así, por ejemplo, tomamos como referencia dos aseos del Pazo de Tor en Monforte de Lemos (Lugo), ligado a la familia Garza de Castrillón. En concreto, el aseo de las criadas y el aseo de la planta noble, donde se aprecian notables diferencias.



*Aseo de criadas y aseo de la planta noble* (Museo del Pazo de Tor)

Los estudiantes han de responder este formulario:

1. ¿Qué diferencias puedes apreciar?

- a) Materiales de construcción
- b) Mobiliario
- c) Equipamiento
- d) Ajuar

2. El aseo de las criadas es:

- a) Excesivamente austero.
- b) Austero, sin pretensiones, pero funcional.
- c) No se aprecia nada en especial.

3. El aseo de la planta noble, ¿crees que está bien equipado?
4. ¿Consideras que el agua corriente y la calefacción es un privilegio de clase?
5. ¿Qué nivel de salubridad otorgas al aseo de las criadas y al de la planta noble?

## 2.4. La burguesía: poder político y económico

Los ciclos revolucionarios del siglo XIX marcan un cambio social en el que los sistemas de explotación económica se modernizan, dibujando el camino hacia el capitalismo. La burguesía fue la clase social que impondrá su ideología y su concepción de la vida cotidiana, basada en la libertad económica, pero acompañada de una desigualdad social muy marcada, acabando por controlar los medios de producción (industria), los medios de distribución (comercio) y al conjunto de la sociedad (toma del poder político) en alianza con los privilegiados. Para profundizar, se trabajará con un texto de Eric Hobsbawm:

La Revolución francesa no fue hecha o dirigida por un partido o movimiento en el sentido moderno, ni por unos hombres que trataron de llevar a la práctica un programa sistemático. Incluso sería difícil encontrar en ella líderes de la clase que nos han acostumbrado a las revoluciones del siglo XX, hasta la guerra posrevolucionaria de Napoleón. No obstante, un sorprendente consenso de ideas entre un grupo social coherente dio unidad efectiva al movimiento revolucionario. Este grupo era la «burguesía»; sus ideas eran las del liberalismo clásico formulado por los «filósofos» y los «economistas» [...]. En este sentido, los «filósofos» pueden ser considerados en justicia los responsables de la revolución. Esta también hubiera estallado sin ellos; pero probablemente fueron ellos los que establecieron la diferencia entre una simple quiebra de un viejo régimen y la efectiva y rápida sustitución por uno nuevo. (Hobsbawm, 2009, pp. 66-67)

La burguesía, en su afán por mostrar su posición económico-social dominante, se volcó en el mundo del arte para mostrar su poder y marcar distancias con el analfabetismo de las clases que consideraban «inferiores». Así, la galería de retratos de miembros de la burguesía es una fuente de primer orden para su estudio. Por ello, se toman como referencia dos retratos: uno masculino y otro femenino, conservados en el Museo Nacional del Prado:



*Juan Bravo Murillo, ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas,*  
José Gutiérrez de la Vega y Bocanegra (1848) (Museo Nacional del Prado)



*María Semprun y Pombo*, Emilio Sala y Francés (1900-1905)  
(Museo Nacional del Prado)

El alumnado responde a estas cuestiones:

1. ¿Te parece que ambos personajes tienen una estética propia de la burguesía?
2. En el caso de Juan Bravo Murillo, el atuendo que lleva es el uniforme del ministerio que gobierna. Este tipo de uniformes son:
  - a) Para marcar una diferenciación en cuanto a la jerarquía dentro del ministerio.

- b) Se trata de la ostentación propia de la burguesía en su afán de mostrar su poder político.
- c) Responde a la estética propia del aparato de gobierno de la época de Isabel II.
- d) Carece de total importancia.
3. En el caso del retrato de María Semprún, se puede considerar como un retrato prototípico de la mujer burguesa. ¿Qué elementos estéticos nos pueden ayudar a confirmar esta aseveración?
4. ¿Qué marca el poder de la burguesía en la sociedad española del xix?
- a) El desigual reparto de la propiedad de la tierra les beneficia convirtiéndose en terratenientes.
- b) Su histórica relación con el comercio.
- c) El poder financiero que ejercen a través de los bancos.
- d) La toma del poder político tras la caída del Antiguo Régimen.
- e) Es pura selección natural y una dinámica lógica de la historia.

## 2.4. Los no privilegiados: proletarización y pobreza

Si atendemos a las corrientes marxistas, el «motor de la historia» reside en la lucha de clases. Según estas, hasta que no surge el proletariado como clase social no se produce el cambio revolucionario definitivo, gracias a la toma de conciencia de clase y de la liberación de la alienación que le provoca la pobreza, el analfabetismo y la religión. Este apartado se comenzará con un fragmento de *El manifiesto comunista*:

Todos los movimientos históricos han sido hasta ahora realizados por minorías en provecho de minorías. El movimiento proletario es el movimiento espontáneo de la inmensa mayoría. El proletariado, capa inferior de la sociedad actual, no puede sublevarse, enderezarse, sin hacer saltar todas las capas superpuestas que constituyen la sociedad oficial. (Marx y Engels, 2000, p. 46)

#### 2.4.1. Proletariado medieval

El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* recoge dos acepciones de la palabra *proletario* útiles para este punto:

2. adj. En la sociedad industrial, trabajador que no posee medios de producción y que obtiene su salario de la venta del propio trabajo.
3. adj. Dicho de una persona: Que no tenía otra posesión que su prole.

Partiendo de la última acepción, podemos entender que el término *proletariado* se refiere a elementos sociales que han estado presentes en todo el devenir de la sociedad humana, ya desde la revolución neolítica. Aquellos que no tenían otra cosa que la fuerza de su trabajo y que vendían dicha fuerza a cambio de un salario han formado parte indiscutible de los sistemas de explotación económica formando parte de los estratos más bajos al caer del poder de la propiedad. Así, en el caso de la Edad Media, encontramos a los siervos, quienes están sometidos a un régimen de dependencia basado en la servidumbre y la adscripción a la tierra; y a los villanos, que vendían su fuerza de trabajo y se desplazaban con su prole de señorío en señorío.

Para este punto, nos valdremos como ejemplo de la *Tabica con aguadora*, una pieza ubicada en el MAN, que forma parte de un conjunto policromado mudéjar de la techumbre de la Catedral de Teruel. En este conjunto se representan escenas de la vida cotidiana como la recogida de agua en los pozos, fuentes o ríos por parte de las mujeres mudéjares. Una actividad altamente feminizada que tenía remuneración si se realizaba fuera del ámbito familiar.



*Tabica con aguadora* (MAN)

Fijándose en la imagen, los estudiantes responden a las siguientes preguntas:

2. ¿Qué función prevalece en este tipo de representaciones?

- a) Figurativa
- b) Infantil
- c) Didáctica

3. ¿Consideras que representa un trabajo físico?

- a) Sí
- b) No

4. El acceso al agua forma parte de la necesidad de erradicar el hambre y la salud y el bienestar. ¿Crees que con el sistema de distribución de agua que representa la pintura estas necesidades están cubiertas?

- a) Sí
- b) No

5. ¿Consideras que el oficio de «aguadora» en la Edad Media responde a los parámetros del proletariado?

- a) Sí
- b) No

#### 2.4.2. El proletariado en la Edad Moderna

Dos de las claves de la diferenciación social entre privilegiados y proletariado reside en su estilo de vida y vestimenta, formando parte de lo que se denomina *vida cotidiana*. Mientras que los grupos más humildes dedican gran parte de su existencia al trabajo, siendo su aspecto externo austero, las clases privilegiadas hacen gala de su vida cortesana y pudiente mediante su vestimenta y joyas.

Para este punto tomaremos dos obras de Francisco de Goya conservadas en el Museo Nacional del Prado. Por un lado, el cartón para tapices *La era o el verano* y, por otro, en contraposición, el retrato *Los Duques de Osuna y sus hijos*.



*La era o el verano*, Francisco de Goya, 1786 (Museo Nacional del Prado)



*Los duques de Osuna y sus hijos*, Francisco de Goya, 1787-1788  
(Museo Nacional del Prado)

El alumnado tiene estas preguntas para responder:

1. En las obras seleccionadas aparecen ejemplos de dos grupos representativos de la sociedad del siglo XVIII. En la primera, aparece una escena de la vida cotidiana del campesinado español de la época y, en la segunda, un grupo familiar de la clase privilegiada de la Corte. ¿Consideras que se aprecia con claridad esa diferenciación social?

- a) Sí
- b) No

2. En el caso de *La era o el verano* podemos apreciar distintos pasajes de una escena cotidiana del campesinado de la época. Señala si localizas los siguientes elementos del cuadro:

- a) Gavillas
- b) Rastrillos
- c) Horcas

- d) Arados
- e) Piedra de trilla
- f) Rodillo

3. La vestimenta es una de las señales inequívocas de diferenciación social. Según podemos apreciar en ambas obras, se puede afirmar:

- a) En el caso de *La era o el verano*, se muestran gentes con ropas austeras, en algunos casos desaliñadas, con lo que podemos apreciar la pobreza en la que vivían.
- b) En el retrato de los *Duques de Osuna y de sus hijos*, la riqueza de la vestimenta deja a las claras su procedencia social.
- c) El tratamiento de los rostros apenas muestra diferencias.
- d) Es importante la aparición de niños en ambas obras.
- e) Para nada son significativas en cuanto a las posibles diferencias sociales que se pudieran dar en la época.

4. En el caso del retrato de los *Duques de Osuna y su familia*, ¿qué elementos te han llamado la atención?

- a) La vestimenta.
- b) Los rostros.
- c) La disposición del grupo.
- d) El fondo neutro.
- e) Los juguetes.
- f) No aparece nada significativo. Es una escena normal y corriente.

5. ¿Qué símbolos reconoces como propios de la clase social que se representa en cada obra?

*La era o el verano:*

*Los Duques de Osuna y su familia:*

### 2.4.3. El proletariado contemporáneo: el acceso a la enseñanza como fuerza emancipadora

Este apartado se inicia con un texto de Theodor Adorno acerca de su visión de la educación como elemento emancipador social e individual:

Yo tendería incluso, si los datos de que dispongo no engañan, a dar casi por hecho que, en las personas jóvenes, y sobre todo también en los niños, se da algo así como un realismo sobrevalorado –quizá habría que decir: un pseudorealismo–, que obliga, a quien quiere interpretarlo, a pensar en una cicatriz. En la medida, en efecto, en que el proceso de adaptación se ve tan masivamente forzado por el entorno general en el que viven las personas, estas tienen que dirigir dolorosamente hacia sí mismas la exigencia de adaptación, tienen que autoaplicarse el realismo e identificarse, por decirlo con Freud, con el agresor. La crítica de este realismo sobrevalorado me parece una de las tareas educativas más decisivas, que debería, en cualquier caso, ser acometida ya desde la primera infancia. (Adorno, 1998, p. 97)

Una de las mayores alienaciones sociales que propicia la explotación económica es el analfabetismo. Desde la Revolución Industrial, cualquier gobierno reformista estableció, como objetivo político, la extensión de la educación a todas las capas de la sociedad. De hecho, siguiendo las pautas marxistas, el analfabetismo es uno de los frenos que impiden que la revolución proletaria se produzca antes, ya que impide la toma de conciencia de clase al hacer carecer al individuo de un pensamiento crítico respecto de la realidad que le rodea. En el caso español, las tasas de analfabetismo, especialmente entre las mujeres, es uno de los factores más significativos para reconocer el atraso de nuestra sociedad hasta tiempos recientes.

Par ello, tomaremos una fotografía de la inauguración de una escuela en Lugo (1931) para comprender su importancia en la extensión de la enseñanza entre las clases menos favorecidas, de cara a convertirse en un motor emancipador y posibilitador de un «ascenso social».



*Fin de la pobreza.* Escolas Vellas (Museo Provincial de Lugo)

Se plantea el siguiente cuestionario:

1. ¿Consideras la Educación como uno de los pilares básicos de la emancipación social?

- a) Sí
- b) No

2. En la fotografía, se aprecia la participación de un numeroso grupo de personas. ¿A qué grupo social crees que pertenece?

- a) Clase baja
- b) Clase media
- c) Clase alta
- d) No se aprecia

3. Por la fecha, 1931, ¿sabrías determinar en qué periodo de la Historia de España nos encontramos?

- a) La Restauración borbónica
- b) Dictadura de Primo de Rivera
- c) Segunda República
- d) Primer Franquismo

4. ¿Un sistema educativo fuerte puede facilitar que se eviten, o al menos se atenúen, los sistemas de explotación económica?

- a) Sí
- b) No
- c) No sabría afirmar tal cosa con rotundidad

5. Hoy en día se considera que el ascensor social que proporciona la educación a las clases menos favorecidas está, según algunos indicadores que hablan de la meritocracia, roto («Cuando la formación no basta...» (2022); «El ascensor social de la educación está roto...» (2023); Requena, 2016). ¿Qué afirmación te parece más adecuada?

- a) Hoy en día el nivel de estudios que se adquiera te da más oportunidades de ascender en la escala social.
- b) Independientemente de tu formación, es más importante tu procedencia social a la hora de aspirar a determinados puestos de trabajo.
- c) Todo da igual, ya que los sistemas de explotación económica no han dejado de existir, se han transformado.
- d) La proletarización sigue siendo una realidad, por lo que el nivel de explotación económica dependerá más del azar que del nivel educativo que se tenga.
- e) Hoy en día el analfabetismo funcional es uno de los factores clave del mantenimiento de la explotación económica. Hasta que no se acabe con este fenómeno no habrá cambios sustanciales en la sociedad.

### 3. Conclusión

En este capítulo se plantea una aproximación al conocimiento del desarrollo económico, desde una perspectiva histórica, mediante el uso de fuentes primarias y secundarias procedentes de diferentes museos. A través del análisis de dichas piezas, de diferente tipología, el alumnado será capaz de responder a las cuestiones planteadas al inicio de la S-A, así como a desarrollar habilidades y competencias científicas propias del historiador.

A partir de objetos, textos, pinturas y fotografías, el alumnado realizará un recorrido por las dos revoluciones (neolítica e industrial) que determinaron el progreso económico de la población, así como determinó progresivamente la evolución social, cultural e incluso política de los habitantes del planeta. En esta línea, la S-A plantea la conformación de la diferenciación social desde

un plano económico como condicionante de la estratificación de la población.

La reflexión, desde el uso de los museos como recurso educativo principal, invita al alumnado a desarrollar un conocimiento complejo de la evolución económica y social. El ser humano se coloca en el centro del análisis histórico para que el estudiante pueda sentirse sujeto histórico a través de su identificación con ciertos procesos y aconteceres del pasado. En conclusión, la S-A permite desarrollar las competencias de pensamiento histórico y la conciencia histórica del alumnado a través de evidencias históricas y temas controvertidos.

## 4. Referencias

- Adorno, Th.W. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata.
- Bordo, M. D., Taylor, A. M. y Williamson, J. G. (eds.). (2007). *Globalization in historical perspective*. University of Chicago Press.
- Cameron, R. y Neal, L. (2002). *Historia Económica Mundial. Desde el Paleolítico hasta el presente*. Alianza.
- Cervantes, M. *El ingenioso caballero Don Quijote de la Mancha*. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-ingenioso-hidalgo-don-quijote-de-la-mancha-6>
- Chang, H. J. (2004). *Retirar la escalera: la estrategia del desarrollo en perspectiva histórica*. Los Libros de la Catarata.
- Cipolla, C. (2000). *Historia económica de la población mundial*. Crítica.
- Comín, F. (2011). *Historia económica mundial. De los orígenes a la actualidad*. Alianza.
- «El ascensor social de la educación está roto: dos vidas marcadas por su código postal desde la cuna». El *Diario.es*, 19 de julio de 2023. [https://www.eldiario.es/sociedad/ascensor-social-educacion-roto-vidas-marcadas-codigo-postal-cuna\\_1\\_10347009.html](https://www.eldiario.es/sociedad/ascensor-social-educacion-roto-vidas-marcadas-codigo-postal-cuna_1_10347009.html)
- Fontana, J. (2000). *Europa ante el espejo*. Crítica.
- Jay, P. (2000). *La Riqueza del Hombre*. Crítica.
- Harris, M. (1986). *Caníbales y reyes. Los orígenes de la cultura*. Salvat.
- Hobsbawm, E. J. (2009). *La era de la Revolución, 1789-1848*. Crítica.
- Maddison, A. (2002). *La economía mundial: una perspectiva milenaria*. Mundiprensa.
- Marx, K. y Engels, F. (2000). *El manifiesto comunista*. [Elaleph.com](http://Elaleph.com).

Palafox, J. (ed.) (2014). *Los tiempos cambian. Historia de la Economía*. Tí-rant Humanidades.

Requena, M. (2016). *El ascensor social*. El Observatorio Social. Fundación La Caixa. <https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/-/el-ascensor-social-hasta-que-punto-una-mejor-educacion-garantiza-una-mejor-posicion-social>

Sánchez Silva, C. «Cuando la formación no basta: ¿por qué se ha roto el ascensor social en España?». El País, 17 de septiembre de 2022. <https://elpais.com/economia/negocios/2022-09-17/cuando-la-formacion-no-basta-por-que-se-ha-roto-el-ascensor-social-en-espana.html>



# Jugarse la vida en el trabajo: ¿por qué es necesaria la defensa de los derechos laborales?<sup>1</sup>

ALFONSO CEBRIÁN REY  
IES Bachiller Sabuco (Albacete)

MARÍA DEL MAR FELICES DE LA FUENTE  
Universidad de Almería

## 1. Introducción

Desde tiempos inmemoriales, hombres y mujeres han realizado actividades físicas o intelectuales, de carácter individual o colectivo, para poder subsistir, o bien, como actividad social y económica generadora de riqueza. Sin duda, el trabajo ha sido un elemento social dinamizador en las distintas épocas de la civilización humana y, aunque no siempre se haya regulado o considerado como en la actualidad (Borrajo, 2013), lo cierto es que, al igual que otras manifestaciones sociales, las actividades vinculadas al ámbito del trabajo han estado desde su origen regladas por una serie de normas o conductas, más o menos institucionalizadas, que han regido su organización y desarrollo (Castro, 2020). Ciertamente, no podemos hablar de una regulación jurídica de las relaciones laborales individuales hasta el primer tercio del siglo xx; no obstante, con anterioridad a esta regulación específica existieron distintas formas de establecer relaciones con el trabajo. Siguiendo a Chamocho y Ramos (2013), podríamos hablar de

1. Resultado del proyecto PDC2022-133041-I00 MCIN/AEI/10.13039/501100011033, cofinanciado por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR

relaciones de trabajo próximas a la esclavitud, la servidumbre y en régimen de libertad.

Estos tres estatus han convivido simultáneamente, predominando unos u otros en función del periodo histórico. En consecuencia, podemos afirmar que, durante la Edad Antigua, la esclavitud predominó sobre la servidumbre y la libertad, a pesar de que en este periodo también estaría vigente el derecho privado de obligaciones a través de contratos de obra y servicio que se proyectaron hasta finales del Antiguo Régimen. Por lo que respecta a las mujeres, su participación en el mundo del trabajo en este periodo se limitó al espacio doméstico, aunque pueden distinguirse diversas situaciones jurídicas de la mujer y diversas etapas en las que gozaron de cierta relevancia en virtud de su poder económico.

En la Edad Media y Moderna, a grandes rasgos, predominó la servidumbre frente a la esclavitud y la libertad, pero en contextos como las colonias americanas el esclavismo comenzó a tomar fuerza desde el siglo XVI (Cristancho, 2022). En este periodo, la regulación del trabajo estuvo amparada en el derecho privado y se completó con diversidad de normas relativas al trabajo, como contratos de servicio o contratos agrarios, establecidos en el amplio marco de las relaciones señoriales. Existieron, además, instituciones de trabajo libre por cuenta ajena, como es el trabajo gremial de oficiales y aprendices. En el caso de los gremios, sus ordenanzas regularon las relaciones de trabajo artesanales o mercantiles (Martín y García, 2023). Junto a ello, las ordenanzas municipales también regularon algunos aspectos de las relaciones de trabajo. Ya en la Edad Moderna, frente a la producción gremial, surgiría un nuevo modo de producción: las manufacturas. Así, desde el siglo XVI comenzaron a aparecer fábricas instaladas fuera de los núcleos urbanos y alejadas del medio gremial, que aglutinaron a un considerable número de trabajadores. Las manufacturas serían el origen de las grandes fábricas de los siglos XIX y XX (Montoya, 2021). En cuanto a las mujeres, aquellas que eran libres, casadas o solteras, desempeñaron diversos oficios en las ciudades (como panaderas, mesoneras, pescaderas, fruteras, lavanderas, hilanderas, etc.), y también estuvieron vinculadas a labores agrícolas, compaginando en todos los casos estas tareas con el trabajo del ámbito doméstico. Algunas de ellas ejercieron, asimismo, como sirvientas o nodrizas, pero en pocos casos estarían, al igual que

los hombres, contratadas por la prestación de una obra, servicio o labor, en una jornada laboral establecida y remunerada.

Avanzando el tiempo, en la Edad Contemporánea primó la libertad frente a la servidumbre y la esclavitud. En el contexto de las sociedades modernas y contemporáneas la relación jurídica vinculada al ámbito laboral dio lugar a la formulación de un contrato de trabajo, en el que existió libertad de contratación y, por consiguiente, libertad de trabajo, siendo este el principal elemento diferenciador. A partir del siglo XIX, con la consolidación de las libertades alcanzadas desde la Revolución francesa y el establecimiento de derechos fundamentales (no reconocidos por entonces para las mujeres), se dieron pasos para la progresiva abolición del trabajo servil y de la esclavitud, transformándose las relaciones entre patrones y obreros.

Estas transformaciones, junto a la Revolución Industrial y los cambios sociales y económicos surgidos del establecimiento del modelo capitalista de producción, provocó que los obreros se encontrasen en una situación de debilidad frente a los empleadores, por lo que pronto surgió la conciencia de clase. El asociacionismo obrero y los movimientos sindicales fueron reclamando unas condiciones colectivas que garantizaran ciertos derechos frente a las largas jornadas de trabajo, los bajos salarios y las pésimas condiciones de seguridad e higiene en las industrias, donde había accidentes y no existían medidas preventivas. Fue necesario entonces que el Estado diera respuesta a distintas situaciones emanadas de la prestación de trabajo.

Desde comienzos del siglo XIX, surgieron las primeras normas de carácter social para regular y compensar las desigualdades existentes entre los distintos grupos o clases sociales y para proteger a los más desfavorecidos en las relaciones individuales de trabajo, como mujeres y menores. En el caso de los menores, sus condiciones de trabajo, como señaló Fontana (2019), serían realmente dramáticas, culminando, incluso, en la captura y esclavización en masa de niños abandonados que eran sometidos a explotación, hambre y torturas. En el caso de las mujeres, principalmente jóvenes y solteras, su incorporación al trabajo en fábricas e industrias les otorgaría mayor visibilidad e independencia económica, lo que sería clave para iniciar su larga lucha por la igualdad jurídica que lograrían en el siglo XX.

En nuestro país, desde finales del siglo XIX fue surgiendo el germen del derecho del trabajo y la seguridad social (Cruz Vilalón, 2023). Algunos hitos destacables fueron la creación de la Comisión de Reformas Sociales (1883); la aprobación en 1900 de la Ley de Accidentes Laborales; el nacimiento del Instituto de Reformas Sociales (1903), que desarrolló una primitiva legislación del trabajo centrada en la protección de mujeres y menores, la prevención y cobertura de accidentes y la elaboración de disposiciones para el descanso dominical y la jornada máxima de trabajo; y la aparición en 1908 del Instituto Nacional de Previsión que gestionaba los seguros sociales. A partir de 1917 surgiría una legislación más sólida, preocupada por los problemas sociales y económicos de los trabajadores (Montoya, 2021).

En el contexto internacional, la Conferencia de Paz de París de 1919, buscó generar garantías mínimas en lo relativo de jornadas laborales, remuneración y accidentes de trabajo. En este marco temporal nacieron, además, la Sociedad de Naciones (futura Organización de Naciones Unidas) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), instituciones que se constituyeron para establecer parámetros internacionales de regulación del trabajo entre los países (Castro, 2020). A partir de entonces, buena parte de ellos se adhirieron a la OIT y fueron adoptando legislaciones nacionales que contemplaron el trabajo como derecho y, más adelante, los derechos laborales como derechos humanos.

En consecuencia, las primeras décadas del siglo XX fueron fundamentales para los derechos laborales, consolidándose, así, un ordenamiento jurídico en materia de relaciones laborales. Volviendo al contexto español, algunas de las medidas más importantes se adoptaron entre 1923 y 1930, durante la Dictadura de Primo de Rivera. Tal es el caso del Seguro Obligatorio de Maternidad (1923). Significativa al respecto sería también la Ley de Contrato de Trabajo, de 1931, en la que se reconocía la libertad de huelga y de cierre patronal. Otros seguros sociales posteriores fueron el Seguro de Enfermedad (1942) y el Seguro Obligatorio de Vejez e Invalidez (1947). Desde entonces, la evolución de los derechos laborales, regulados por el Derecho del Trabajo, se ha caracterizado por el despliegue de negociaciones colectivas y por la importancia de la empresa como marco de regulación de las relaciones de trabajo. Como hitos destacables podemos reseñar los cambios en el ordenamiento laboral a partir de 1958, las

transformaciones acontecidas con la Constitución de 1978, y las reformas legislativas de 1994 y 2012. Asimismo, también se han desarrollado normativas más amplias, de carácter internacional y supranacional, en las que se ha insertado nuestra política en materia laboral (Monereo, 2023).

Conscientes de la lucha que ha conllevado a lo largo de la historia adquirir los derechos laborales de los que gozamos en la actualidad, a continuación, se presenta una situación de aprendizaje (S-A) titulada «Jugarse la vida en el trabajo. ¿Por qué es necesaria la defensa de los derechos laborales?», enmarcada en la materia Historia del Mundo Contemporáneo de 1.º de Bachillerato. Su metodología se asienta en el aprendizaje basado en problemas y en las propuestas de Duquette (2015), que persiguen formular preguntas sobre un problema actual que posee importancia en el pasado para establecer hipótesis; indagar en el problema a partir del análisis de fuentes; y volver a responder a los interrogantes iniciales elaborando un texto argumentativo. Las preguntas a las que deberá responder el alumnado antes y después de la S-A son:

1. ¿Qué son los riesgos laborales y los accidentes laborales?
2. ¿Existe relación entre la explotación laboral y las condiciones de trabajo?
3. ¿Por qué es necesaria la defensa de los derechos laborales?

Su desarrollo se prevé en tres sesiones. En la primera, el docente introduce el tema y plantea alguna de las preguntas en voz alta, para explorar ideas previas. A continuación, en el ordenador y de forma individual, el alumnado leerá la introducción y responderá brevemente a los interrogantes planteados, justificando su opinión. Después, comenzará a realizar las actividades. En la segunda sesión, proseguirá con las actividades, leyendo los textos, mirando las piezas de museos y respondiendo a las preguntas planteadas. Para ese trabajo podrá consultar la información que precise en internet y preguntar al docente. Por último, en la tercera sesión, volverá a responder a los interrogantes iniciales elaborando un ensayo argumentativo. Será interesante analizar si ha cambiado (y de qué manera) el discurso al realizar los ejer-

cios propuestos. Para la corrección del ensayo el docente contará con una rúbrica de evaluación, en formato editable, disponible en la página web caleidoscopio.cloud.

Con estas sesiones se busca que el alumnado interrogue a las fuentes, realice lecturas laterales mediante la consulta de otras fuentes, las compare, y reflexione acerca del problema social con perspectiva histórica que se le ha presentado. Se espera, asimismo, que adquiera *conciencia histórica* sobre una problemática que ha acompañado durante siglos a la humanidad, como son las relaciones laborales y de poder que se establecen en torno al trabajo, y que desarrolle su *pensamiento histórico* a partir del análisis de fuentes históricas.

## 2. Situación de aprendizaje: «Jugarse la vida en el trabajo. ¿Por qué es necesaria la defensa de los derechos laborales?»

El objetivo principal de la S-A es que el alumnado conozca la importancia de la protección frente a los riesgos laborales como un elemento de defensa ante la explotación laboral. La seguridad en el trabajo ha sido una de las reivindicaciones históricas del movimiento obrero desde su inicio, por lo que se exemplificará esa lucha, principalmente, a través del ámbito industrial, pesquero y campesino. Para ello, se emplearán objetos y obras de arte que ayuden a comprender la evolución de las condiciones de trabajo a lo largo de la historia y la mejora de los derechos y condiciones de los trabajadores.

A nivel curricular, la propuesta conecta con las competencias específicas 1, 3, 6 y 8 de la materia Historia del Mundo Contemporáneo, y con saberes básicos de sus tres bloques: «Sociedades en el tiempo», «Retos del mundo actual» y «Compromiso cívico». Permite, además, trabajar algunos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como Fin de la pobreza (ODS 1), Hambre cero (ODS 2), Trabajo decente y crecimiento económico (ODS 8) y Paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16).

## 2.1. Presentación: ¿qué determina la salud de los trabajadores?

La primera sesión se inicia con el interrogante:

– ¿Qué determina la salud de los trabajadores?

Para profundizar en esta cuestión, se trabajará con documentos de la OMS, que define la salud laboral como una actividad multidisciplinar que busca la protección de los trabajadores. Mediante el fomento de la salud laboral, se consigue, además, la prevención de riesgos laborales mediante el control de los accidentes en el trabajo y las enfermedades derivadas de estos riesgos. Los documentos propuestos para su análisis son los siguientes:

Las personas económicamente activas pasan aproximadamente una tercera parte de su tiempo en el lugar de trabajo. Las condiciones de empleo y de trabajo tienen efectos considerables sobre la equidad en materia de salud. Las buenas condiciones de trabajo pueden proporcionar protección y posición social, oportunidades de desarrollo personal, y protección contra riesgos físicos y psicosociales. También pueden mejorar las relaciones sociales y la autoestima de los empleados y producir efectos positivos para la salud. (Fuente: OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/protecting-workers'-health>)

Los riesgos para la salud en el lugar de trabajo, incluidos el calor, el ruido, el polvo, los productos químicos peligrosos, las máquinas inseguras y el estrés psicosocial provocan enfermedades ocupacionales y pueden agravar otros problemas de salud. Las condiciones de empleo, la ocupación y la posición en la jerarquía del lugar de trabajo también afectan a la salud. Las personas que trabajan bajo presión o en condiciones de empleo precarias son propensas a fumar más, realizar menos actividad física y tener una dieta poco saludable. (Fuente: OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/protecting-workers'-health>)

Por su parte, el Ministerio de Trabajo y Economía Social realiza un seguimiento de los accidentes de trabajo en España a través de distintos instrumentos de recogida de datos en provincias y comunidades autónomas, que pueden consultarse a través del siguiente código QR:



Fuente: Ministerio de Trabajo y Economía Social

Evidentemente, los datos son preocupantes. Además, la OIT estima que las muertes relacionadas con el trabajo ascienden a unos 2 millones de personas anuales en todo el mundo.<sup>2</sup> La lucha por la mejora de las condiciones labores es, sin duda, un aspecto que debemos tomar en cuenta como elemento fundamental en la evolución histórica de los trabajadores como grupo social (proletariado). El análisis de la seguridad laboral se debe afrontar desde un enfoque multidisciplinar, ya que ataña a los ámbitos de la política, la economía o el derecho. Esto explica que haya sido objeto de reivindicación sindical y que haya quedado plasmado en el arte, aunque no solo nos debemos limitar a este tipo de representaciones, sino que también tendremos presentes objetos etnográficos que nos hablan de las condiciones en las que se trabajaba en un pasado no tan remoto.

2. Organización Internacional del Trabajo. [https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS\\_819802/lang--es/index.htm](https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_819802/lang--es/index.htm)

## 2.2. Herramientas y maquinaria de trabajo

Si algún recinto simboliza mejor que ninguno el desarrollo del trabajo y las condiciones laborales, este es la fábrica. Sin embargo, a pesar de su imposición como modelo a seguir, hay movimientos que la rechazan. Para introducirnos en este punto dedicado a las herramientas, maquinaria de trabajo y, en definitiva, a toda su infraestructura, comenzamos con un poema de William Blake citado por Josep Fontana en su libro *Europa ante el espejo*:

El reloj de arena fue despreciado por su simple artesanía  
era como la artesanía del labrador, y la noria  
que sube el agua hasta las cisternas, fue rota y quemada  
porque su artesanía era como la del pastor.

Y en su lugar, inventaron intrincadas ruedas sin rueda,  
para confundir a los jóvenes con su marcha y encadenarlos al  
trabajo en Albión,  
día y noche, durante toda la eternidad: para que labren  
y pulan el hierro y el bronce, hora tras hora, en un agotador  
trabajo,  
manteniéndolos ignorantes de su uso: y que malgasten los días  
del saber  
en una dura tarea para obtener la magra pitanza de pan.

(Fuente: Fontana, 2000, p. 142)

A continuación, se tomarán como referencia varias piezas de naturaleza etnográfica que servirán como ejemplos para valorar las herramientas y maquinaria que se han utilizado en el ámbito laboral a lo largo del tiempo. Dada su variedad en cuanto a oficios y procedencias, se puede estimar que es una muestra lo suficientemente representativa como para valorar las condiciones laborales en las que se encontraban aquellos trabajadores que las tenían que utilizar. Un cuenco, un banco de carpintero, una paleta de albañil, un telar o una máquina de coser serán esos puntos de referencia.



*Cuenco Mesopotámico de Eridú* (MAN)



*Banco de carpintero de Ribera* (Museo Provincial do Mar de Lugo)



*Paleta de albañil de plata, 1911* (MARQ)



*Telar* (Museo del Pazo de Tor)



*Máquina de coser* (Museo do Pobo Galego)

Preguntas para el alumnado:

1. Indica a qué sector pertenece cada una de las herramientas y máquinas que aparecen en las imágenes:
  - a) Primario:
  - b) Secundario:
2. ¿Te parece que son herramientas adecuadas para un entorno de trabajo seguro?
  - a) Sí
  - b) No
3. ¿Cuáles de ellas te parecen más seguras? Señálalo.
  - a)
  - b)
  - c)
4. ¿Te parecen piezas útiles para conocer el modo de vida de los trabajadores y trabajadoras que las usaron?
  - a) Sí
  - b) No
5. Una de ellas se utilizaba para pagar el salario a los trabajadores de la época. ¿Sabrías decir cuál es?

## 2.3. La vida en el trabajo: condiciones y accidentes laborales

Una de las principales reivindicaciones históricas del movimiento obrero es el cuidado en las condiciones de trabajo para crear un entorno seguro y saludable para el trabajador. Reclamación que se acentúa con las condiciones, muchas veces inhumanas, en las que se desarrolla la vida laboral, especialmente en fábricas y minas durante la Revolución Industrial y durante el proceso de industrialización en los países occidentales. De hecho, la seguridad y la prevención de accidentes laborales terminarán siendo objeto de regulación por parte de las autoridades. Así lo atestigua la Ley de Accidentes de Trabajo de 1900, que fue un punto de inflexión en España en lo que atañe a esta materia. A continuación, se re-

producen sus dos primeros artículos en los que se define el concepto de *accidente laboral* y se establece la responsabilidad de este:



*Gaceta de Madrid*, 31 de enero de 1900

Sin embargo, la realidad muchas veces se aleja de la buena voluntad de los legisladores, ya que los accidentes laborales siguen siendo uno de los grandes problemas de nuestra sociedad y no han cesado las reclamaciones vinculadas a la seguridad laboral. La seguridad y la salud laboral son uno de los ejes fundamentales dentro de las funciones de los sindicatos de clase. Es posiblemente el principal problema, junto con el salarial, al que se enfrentan día a día desde sus inicios; no en vano, la mejora en las condiciones de trabajo es el motivo principal que explica la fundación de las *Trade Unions* inglesas. En el caso español, sirvan como ejemplo reivindicativo estos dos carteles:



Fuente: UGT



Fuente: CC. OO. Extremadura

### 2.3.1. Los accidentes de trabajo

Es probable que uno de los mayores problemas que tiene el mundo laboral sea el del elevado número de accidentes de trabajo. En un documento del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, encontramos el siguiente análisis y clasificación de las causas de los accidentes laborales:

Los accidentes ocurren porque la gente comete actos incorrectos o porque los equipos, herramientas, maquinarias o lugares de trabajo no se encuentran en condiciones adecuadas. El principio de la prevención de los accidentes señala que todos los accidentes tienen causas que los originan y que se pueden evitar al identificar y controlar las causas que los producen.

(Fuente: Gobierno Vasco. [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/accidentes\\_trabajo/es\\_sprl/adjuntos/definicion\\_y\\_causas\\_es.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/accidentes_trabajo/es_sprl/adjuntos/definicion_y_causas_es.pdf))

Por tanto, los accidentes laborales se pueden clasificar en aquellos que han sido provocados por:

1. CAUSAS TÉCNICAS: condiciones peligrosas o inseguras.
2. CAUSAS HUMANAS: actos inseguros.
3. CAUSAS MIXTAS: técnicas y humanas.

En definitiva, las condiciones y actos inseguros pueden provocar accidentes laborales.

En este apartado, también se toman como referencia obras de Sorolla y Goya, ambas en el Museo Nacional del Prado, y de Jenaro Carrero, cuya pintura se encuentra en el Museo de Pontevedra.



*¡Aún dicen que el pescado es caro!* Joaquín Sorolla, 1894  
(Museo Nacional del Prado)



*El albañil herido*, Francisco de Goya, 1786-1787 (Museo Nacional del Prado)



*Víctima del trabajo*, Jenaro Carrero, 1899 (Museo Provincial de Pontevedra)

Preguntas para el alumnado:

1. ¿En qué sectores productivos situarías cada una de las obras?

- a) Agrícola:
- b) Construcción:
- c) Pesca:

2. ¿Consideras que en todas las obras subyace una crítica social?

- a) Sí
- b) No
- c) No sabría qué contestar

3. ¿Consideras que en la actualidad se pueden dar situaciones como las que aparecen en las obras seleccionadas?

- a) Sí
- b) No
- c) No sabría qué contestar

4. La técnica utilizada en las obras es... (Puedes elegir varias opciones)

- a) Realista
- b) Expresiva
- c) Exagerada
- d) Propagandística
- e) Tétrica

5. ¿Te parece que son cuadros que te hacen reflexionar sobre el problema que suponen los accidentes laborales?

- a) Sí
- b) No
- c) Me dejan indiferente

### 2.3.2. Las condiciones de trabajo

La salud física y mental de los trabajadores está relacionada directamente con las características del entorno laboral en el que realizan sus labores. La OMS (2010) ha fijado cuatro factores que influyen en el bienestar de los trabajadores, como son:

1. Ambiente físico. Aspectos como el aire, la estructura, el mobiliario, los productos químicos o materiales que hay en el entorno de trabajo pueden afectar a la seguridad, la salud y el bienestar físico y mental de los empleados
2. Ambiente psicosocial. Hace referencia a factores como las actitudes, presiones, prácticas, valores de la empresa, cultura de trabajo y relación entre los diferentes actores de la compañía.
3. Recursos personales de salud en el trabajo.
4. Participación de la empresa en la comunidad.

Seguidamente, se incluyen algunas imágenes de obras del MAN y de los fondos del Museo Nacional del Prado, relacionadas con las condiciones de trabajo.



*Niño Minero*, s. I d. C. (MAN)



*El pan nuestro de cada día*, Ventura Álvarez Sala, 1915.  
(Museo Nacional del Prado)



*Recuerdos del Pósito de Madrid*, Juan García Martínez, 1866  
(Museo Nacional del Prado)

Preguntas para el alumnado:

1. ¿Te parece adecuada la referencia al trabajo infantil en este apartado?

- a) Sí
- b) No
- c) Me resulta indiferente

2. ¿Consideras que una mina es un lugar adecuado de trabajo para un niño?

- a) Sí
- b) No
- c) Depende del momento histórico

3. En las representaciones pictóricas, ¿consideras que se cumple el primer factor (ambiente físico) de bienestar en el trabajo marcado por la OMS?

- a) Sí
- b) No
- c) No se aprecia con claridad

4. En las obras pictóricas se puede apreciar... (Puedes elegir varias opciones)

- a) Silencio
- b) Austeridad
- c) Suciedad
- d) Tristeza
- e) Compañerismo
- f) Alegría
- g) «Buen rollo»
- i) Seguridad

## 2.4. La lucha por los derechos laborales

La huelga es la expresión más notoria de la lucha por los derechos laborales. Es, sin duda, la manifestación más visible del descontento que provoca en los trabajadores las malas condiciones laborales o los bajos salarios, dos de las reivindicaciones más importantes de la lucha obrera desde la propia Revolución Industrial. Pero también debemos incluir dentro de los derechos laborales los sistemas de seguridad social que, en este caso, centraremos en la orfandad que provoca la muerte del trabajador, dejando a su suerte a su familia. Estos sistemas de protección forman parte estructural de la mejora constante de los derechos laborales que tanto sacrificio y esfuerzo costó conseguir y que hoy en día se vuelven a poner en duda.

#### 2.4.1. La huelga

Emile Zola, en su novela *Germinal*, hace una dura crítica a las difíciles condiciones de subsistencia en la que vivían los mineros franceses en el norte del país. En uno de sus pasajes, señala esto en relación con la necesidad de hacer una huelga:

¿Se puede acaso aumentar los salarios? Están fijados por la ley de bronce<sup>1</sup> en la suma más pequeña e indispensable, justo lo necesario para que los obreros coman pan seco y fabriquen hijos... Si cae más bajo, los obreros revientan, y la demanda de nuevos hombres los hace subir. Si suben demasiado, la oferta mayor los hace bajar... Es el equilibrio de las tripas vacías, la condena perpetua en el presidio del hambre. (Zola, 2010, p. 166)

Para trabajar las huelgas, se tendrán presentes obras pictóricas del Museo Nacional del Prado y del Museo Provincial de Lugo.



*Una huelga de obreros en Vizcaya*, Vicente Cutanda, 1892  
(Museo Nacional del Prado)



*Después de una huelga*, José Uría h. 1895 (Museo Nacional del Prado)

1. Ley formulada por el inglés David Ricardo (1772-1823), según la cual el salario se reduce a lo estrictamente necesario que permita al obrero subsistir y reproducirse.



*La defensa de la choza*, Antonio Fillol, 1895 (Museo Provincial de Lugo)

Preguntas para el alumnado:

1. ¿Qué definición de huelga te parece la más correcta?

- a) Interrupción colectiva de la actividad laboral por parte de los trabajadores con el fin de reivindicar ciertas condiciones o manifestar una protesta.
- b) Es la cesación de la prestación de trabajo llevada a cabo de forma colectiva y concertada por los trabajadores.
- c) La huelga o paro es una protesta en la que sus miembros se abstienen de realizar la actividad que realizan normalmente en perjuicio de aquellos a los que dirigen sus reclamos o sus quejas.
- d) Todas son correctas.

2. En la primera obra seleccionada, se representa uno de los momentos álgidos de toda huelga que es cuando se inicia el paro de la actividad para comenzar con la protesta. ¿Te parece que sea una representación ajustada a la realidad?

- a) Sí
- b) No
- c) Desconozco cómo es una huelga

3. Una de las consecuencias más elocuentes de una huelga es la utilización de la violencia, especialmente la que se utiliza para reprimir las protestas. En la segunda representación observamos a un obrero muerto con su familia desconsolada. ¿Esta escena se puede relacionar con la representación anterior como continuidad argumental?

- a) Sí
- b) No
- c) No encuentro la relación

4. *La defensa de la choza* es una obra elocuente de las condiciones de vida de los obreros que incluso se ven obligados a defender por la fuerza lo poco que tienen. ¿Cómo calificarías el tipo de economía en el que viven los personajes representados en el cuadro?

- a) Economía de mercado
- b) Estado del bienestar
- c) Economía de subsistencia

5. Dentro de esta lista, señala los que te parezcan motivos estrictamente laborales para hacer una huelga.

- a) Insalubridad
- b) Salarios
- c) Seguridad
- d) Descanso
- e) Vacaciones
- f) Libertad
- g) Gobierno
- h) Dirección

#### 2.4.2. La protección social

No fue hasta comienzos del siglo XX, al menos en España, cuando se planteó la necesidad de crear por parte del Estado mecanismos que protegieran a los trabajadores en caso de enfermedad, accidente, muerte o desempleo. Los sistemas de protección social y su efectividad también han sido, y son, puntos de preocupación constante en cuanto a la defensa de los derechos laborales. En este sentido, nos vamos a referir a la orfandad que provocaba desarraigo y miseria. El perfil de una familia obrera española del siglo XIX se podría resumir en el siguiente gráfico:

**Fig. 1.1: PERFIL DE LA FAMILIA OBRERA ESPAÑOLA  
DE MEDIADOS DEL XIX**



Nº DE HIJOS DE LA UNIDAD FAMILIAR	Cinco, pero mueren dos o tres antes de los seis años
VIVIENDA	Alquilada, posiblemente compartida con otras familias (hacinamiento)
QUIÉNES TRABAJAN	Padre, madre e hijos (toda la familia, excepto niños de pecho)
HORAS DE TRABAJO DIARIO	De 12 a 16 horas
PORCENTAJE DE LOS GASTOS ANUALES QUE CUBRE EL SALARIO ANUAL DE TODOS LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA	Alrededor del 86% (por tanto, sin cubrir todos los gastos y sin capacidad de ahorro) <sup>27</sup>
ESPERANZA DE VIDA	~ 47 años <sup>28</sup>

Fuente: elaboración propia

Fuente: Martínez (2012, p. 42)

Como se observa, la situación de una familia obrera española era tan precaria que la desaparición del mayor salario de la familia, procurado normalmente por el hombre, se convierte en un auténtico drama ante la ausencia de protección social.

Para reflexionar sobre esta situación, se muestra una obra escultórica del Museo Provincial de Pontevedra que representa la orfandad provocada por la desaparición de un marinero, seguramente, uno de los trabajos más duros y con mayor mortandad.



*Horfos do mar*, Camilo Nogueira, 1931 (Museo Provincial de Pontevedra)

Preguntas para el alumnado:

1. La protección social de los trabajadores y su familia te parecen:

- a) De vital importancia
- b) Es importante
- c) Hoy en día es un tema superado
- d) Carece de importancia

2. ¿Quién introdujo en España los sistemas de protección o seguridad sociales?

- a) Francisco Franco
- b) Adolfo Suárez
- c) Antonio Maura
- d) Miguel Primo de Rivera
- e) Francisco Largo Caballero

3. La obra elegida, ¿te parece adecuada para tratar el tema de la orfandad?

- a) Sí
- b) No

4. ¿Cómo calificarías a esta escultura? (Puedes elegir varias opciones)

- a) Expresiva
- b) Realista
- c) Patética
- d) Divertida
- e) Indiferente

### 3. Conclusión

La S-A expuesta tiene como finalidad que el alumnado entienda cómo la lucha por los derechos laborales ha sido una constante en nuestra historia y continúa siéndolo. Las sesiones se han centrado en aspectos problemáticos del pasado y del presente, como las condiciones de trabajo, la explotación laboral o la protección frente a los riesgos laborales, que requieren de continuas

demandas y reivindicaciones. En un contexto como el actual, las políticas neoliberales instauradas desde hace décadas han favorecido el crecimiento de la economía y la productividad, pero han precarizado las condiciones de trabajo. La globalización y la flexibilización son hechos que se imponen, pero que no deberían amenazar los principios fundamentales del trabajo ni los derechos humanos que en materia laboral contemplan la dignidad y el bienestar social de las personas (García y Buriel, 2014). En este sentido, desde organismos internacionales como la OIT se sigue luchando por alentar a los gobiernos a establecer mecanismos que impliquen la protección laboral de los trabajadores y garanticen condiciones de trabajo y vida dignas.

Por lo que respecta al trabajo forzado, pese a su abolición, lo cierto es que sus prácticas surgen con cierta facilidad allí donde no alcanza el Estado de Derecho. Una buena demostración de que este tipo de trabajo pervive es la legislación y la jurisprudencia internacional aprobada a lo largo de los siglos XX y XXI para prohibir tanto el trabajo forzoso u obligatorio como el trabajo infantil (Martín y García, 2023). Significativo al respecto es que la ONU, entre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos en 2015, integrara uno dedicado a la protección social y las perspectivas de empleo (ODS 8), que establece entre sus metas:

[...] adoptar medidas inmediatas y eficaces para erradicar el trabajo forzoso, poner fin a las formas contemporáneas de esclavitud y la trata de personas y asegurar la prohibición y eliminación de las peores formas de trabajo infantil, incluidos el reclutamiento y la utilización de niños soldados, y, de aquí a 2025, poner fin al trabajo infantil en todas sus formas. (meta 8.7)

La realidad es que las condiciones de trabajo no son las mismas en todos los lugares y para todas las personas. De hecho, la humanidad se enfrenta a nuevos retos y desafíos en materia laboral. La propia pandemia de covid-19 evidenció sus efectos en el empleo y en la transformación de las empresas y las formas de trabajo (OIT, 2020). En la actualidad, el trabajo continúa evolucionando en la Era Digital, brindando numerosas oportunidades gracias a las tecnologías, pero también encarando diversas incertidumbres, como las que nos plantea la inteligencia artificial. En un mundo como el nuestro, complejo e incierto, defender

los derechos laborales sigue siendo una necesidad para no retroceder en derechos sociales y para ensanchar nuestro estado del bienestar.

Como señaló Monereo (2017), en el marco de un Estado Social, las relaciones laborales deben asentarse en el cumplimiento de derechos fundamentales y garantizar los derechos sociales de la ciudadanía. Sin embargo, en las últimas décadas se viene asistiendo a un retroceso en el campo de las garantías sociales y a una regulación laboral basada en criterios de rentabilidad y competitividad empresarial. Por otra parte, un trabajo decente debe ser garantizado por igual para todas las personas, pero sabemos que las mujeres continúan teniendo menos oportunidades que los hombres en el mercado laboral y que encuentran más obstáculos para el disfrute de los derechos que tienen formalmente reconocidos. A estos aspectos se unen problemas que siguen presentes en el mundo laboral y que requieren de medidas efectivas. Es el caso de los accidentes de trabajo que siguen produciéndose tristemente cada año. Todo ello nos muestra que aún queda camino por recorrer no solo en la conquista de nuevos derechos, sino también en la consolidación y salvaguarda de aquellos que tenemos reconocidos.

## 4. Referencias

- Borrajo, E. (2013). *Introducción al Derecho del Trabajo*. Tecnos.
- Castro, O. E. (2020). La reconceptualización del derecho del trabajo en el siglo XXI. *Justicia*, 25(38), 53-76. <https://doi.org/10.17081/just.25.38.4400>
- Chamocco, M. Á. y Ramos, I. (2013). *Introducción jurídica a la historia de las relaciones de trabajo*. Dykinson.
- Cristancho, L. A. (2022). El concepto de trabajo: perspectiva histórica. *Secuencia*, 112, e1827. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i112.1827>
- Cruz, J. (2023). *Compendio de Derecho del Trabajo*. Tecnos.
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking through Assessment. En: K. Ercikan y P. Seixas (eds.). *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). Routledge.
- Fontana, J. (2000). *Europa ante el espejo*. Crítica.

- Fontana, J. (2019). *Capitalismo y democracia, 1756-1848. Cómo comenzó este engaño*. Crítica.
- García, J. I. (dir.) y Burriel, P. (coord.) (2014). *El impacto de la gran crisis mundial sobre el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Su incidencia en España, Europa y Brasil, 2008-2014*. Atelier.
- Martín, A. y García, J. (2023). *Derecho del trabajo*. Tecnos.
- Martínez, O. (2012). *Justicia y protección de menores en la España del siglo XIX*. Universitat de Barcelona.
- Monereo, J. L. (2017). *La metamorfosis del derecho del trabajo*. Bomarzo.
- Monereo, J. L. (2023). *Manual de Derecho del Trabajo*. Comares.
- Montoya, A. (2021). *Derecho del Trabajo*. Tecnos.
- Organización Internacional del Trabajo (2020). *Documento temático sobre los principios y derechos fundamentales en el trabajo frente a la COVID-19*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed\\_norm/@ipec/documents/publication/wcms\\_760868.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@ipec/documents/publication/wcms_760868.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Ambientes de Trabajo Saludables: un modelo para la acción*. [https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44317/9789243599311\\_spa.pdf;jsessionid=2BFF214DC21C637A95CFA5972E288423?sequence=1](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44317/9789243599311_spa.pdf;jsessionid=2BFF214DC21C637A95CFA5972E288423?sequence=1)
- Zola, E. (2010). *Germinal*. Alianza.



# España democrática: ¿una construcción previa a la Transición?<sup>1</sup>

ALFONSO CEBRIÁN REY  
IES Bachiller Sabuco

JOSÉ MONTEAGUDO FERNÁNDEZ  
Universidad de Murcia

## 1. Introducción

Los inicios del concepto de *democracia* no fueron especialmente buenos. Platón (1999) la consideraba como la degeneración de la oligarquía. Caracterizada por la libertad y la igualdad, en ella el pueblo se convierte en gobernante y provoca que el Estado no esté dirigido por las manos más preparadas.

Su discípulo Aristóteles (2012) tampoco tiene un buen concepto al respecto, ya que la entiende como una desviación de la república que atiende al interés de los pobres, aunque es cierto que no la concibe unívocamente, sino de modo análogo, ya que, para Aristóteles, existen diferentes formas de democracia, basándose la primera de ellas en la igualdad y la libertad, concibiendo estas como que todos los ciudadanos participan por igual en el gobierno, prevaleciendo la opinión de la mayoría.

Estos principios de libertad, igualdad y prevalencia de las mayorías, junto con otros que han ido sumándose con el paso del tiempo, son los que caracterizan a la democracia como sistema de gobierno. El objeto del presente escrito es el de atender el recorrido que ha seguido el sistema de gobierno democrático en la historia de España para, partiendo de este, llevar a las aulas una

1. Resultado del proyecto PDC2022-133041-I00 MCIN/AEI/10.13039/501100011033, cofinanciado por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR

situación de aprendizaje (S-A) que sea capaz de enseñar al alumnado a conocerlo y valorarlo críticamente.

En este sentido, la actual legislación educativa, concretamente, en la asignatura Historia de España de 2.º de Bachillerato, recoge en la explicación de la primera de sus competencias específicas que:

[...] se ha de interpretar la memoria democrática, no solo como efecto directo de la experiencia histórica de la Transición, sino como resultado del complejo camino que el constitucionalismo ha recorrido desde 1812. (2022)

Esto quiere decir que el trabajo de la democracia en las aulas no puede circunscribirse a los años setenta del siglo XX, sino que hay que realizar un recorrido histórico que permita entenderla y valorarla en su justa medida.

Así, por ejemplo, Capellán y García (2010) sostienen que existe un parteaguas en el año 1849. Hasta ese momento la mayoría de los protagonistas políticos entendían la democracia al modo clásico que hemos visto en las primeras líneas, es decir, una forma de gobierno más, diferenciada de la aristocracia o la monarquía donde, además, era presentada con desprecio, ya que había demostrado ser inviable y tenía facilidad para corromperse y degenerar en demagogia. De este modo, el siglo que transcurre entre 1750 y 1849 se presenta con más detractores que defensores del concepto de *democracia*, incluidos los paréntesis liberales de 1808-1810 y 1820-1823. Como decimos, y siguiendo a estos autores, no será hasta 1849 cuando el liberalismo, como ideología contraria a absolutistas, reaccionarios y católicos conservadores, presente argumentos más elaborados a favor de la democracia, teniendo como referente el texto de Guizot, publicado a inicios de ese mismo año, *De la Democracia en Francia*, sirviendo como base para la aparición del Partido Progresista Democrático en 1849, aunque también republicanos y socialistas pugnaron por hacerse con el término.

Pero la extensión de los principios democráticos de sustrato liberal (soberanía nacional, separación de poderes, sufragio universal masculino y un amplio catálogo de derechos y libertades individuales –libertad de impresión, de reunión, de asociación, de residencia, inviolabilidad del correo, libertad de enseñanza y

de cultos, etc.) llegó finalmente al poder tras la Gloriosa (1868) y se reflejó en la Constitución de 1869. Como señala De Esteban (2000), supuso la primera experiencia de una Monarquía parlamentaria y democrática en España.

Además de una revisión democrática del periodo anterior, para Tusell (1998) el Sexenio Democrático (1868-1874) constituye una parte importante de la historia de España, porque supuso el inicio de una serie de experiencias que tendrían amplia repercusión en años posteriores. Los motivos de su fracaso hay que buscarlos, según Sierra (2018), en la resistencia a los cambios de los sectores más conservadores de la sociedad, conspiradores contra la apertura democrática.

Sea como fuere, lo cierto es que durante aquellos años la democracia se convirtió en el emblema de la mayor parte de gobiernos, de los proyectos constitucionales y de la opinión pública; tanto, que el término fue sinónimo de *progreso* y de *transformación*, siendo un concepto clave del discurso público español en las últimas décadas del siglo XIX (Viguera, 2019).

La siguiente experiencia de cariz democrático en la historia contemporánea de España hubo de esperar a la llegada de la Segunda República. Para Townson (2018), el nuevo régimen republicano intentó cumplir la promesa de reflejar las transformaciones experimentadas por la sociedad española en el primer tercio del siglo XX, representada en la modernización, democratización y secularización del país. En la Constitución de 1931 pueden verse reflejados de nuevo los principios que han cristalizado en la democracia como forma de gobierno: soberanía popular, división de poderes, especial atención a los derechos fundamentales, tales como libertad de conciencia, el matrimonio y entierro civil, el divorcio; obligaba al Estado a regular los casos de seguro por enfermedad, vejez, accidente y muerte; reconociendo el voto, por primera vez, a las mujeres españolas.

Tras el quiebre de la legalidad republicana con motivo de la Guerra Civil y la dictadura franquista, hubo que esperar a la Ley de Reforma Política de Suárez y Torcuato Fernández Miranda (1976) para hallar un puente que permitiera transitar del régimen autoritario a otro democrático (De Esteban, 2000). Las elecciones de 1977 fueron las primeras democráticas en cuarenta años. Aun no siendo constituyentes, redactaron una constitución que fue aprobada en referéndum en diciembre de 1978, recogiendo una

extensa lista de derechos civiles, políticos y sociales, definiendo al Estado como democrático y de derecho sobre los principios de libertad, igualdad, pluralismo y participación; reconociendo la soberanía popular y la colaboración entre poderes.

A ojos de Tusell (1998), la Transición arrojó unos resultados positivos y fue vista por algunos como modelo exportable a otros casos de cambio de una dictadura a una democracia, si bien esto ha sido discutido por otros autores (Navarro, 2009). A criterio de Radcliff (2018), la Transición fue posible por el paso previo de una sociedad agraria y rural a otra industrial y urbana, el progreso económico y distribución de la riqueza, por el contexto democrático de la Europa occidental en aquellos años, la existencia de una esfera pública activa alrededor de sindicatos, movimientos estudiantiles, grupos religiosos disidentes y asociaciones de vecinos, que supuso la existencia de espacios semiautónomos de pluralismo; y la disposición de un grupo de las élites franquistas a abrir un diálogo con la oposición democrática.

Tras este recorrido podemos darnos cuenta de que han sido pocos y cortos los períodos que, con sus matices, pueden llamarse *democráticos* en la historia contemporánea de España. Por ello, resulta esencial mostrar al alumnado que la consecución del sistema de gobierno democrático ha sido un proceso histórico revolucionario de largo alcance y difícil conquista, mostrando sus raíces y desarrollo, y que su naturalización, como algo normal y definitivo, garantizado para siempre supone un mito, o conjunto de mitos, que puede socavarlo y amenazar su continuidad (Gallardo y Ujaldón, 2016). Y es que la democracia hay que enseñarla críticamente, evitando lo que Bueno (2004) denominaba *fundamentalismo democrático*, ya que puede dar lugar distorsiones graves de la historia, haciendo, por ejemplo, una exaltación desmesurada de una época o estableciendo cortes profundos o distancias exageradas en las fases evolutivas de una misma sociedad, o entre sociedades políticas coexistentes. También el encubrimiento de la estructura real de la sociedad civil, cimentada en las diferencias de clases y desigualdades, así como presentarla como fase irreversible, como conquista sin retorno a fases autocráticas de una sociedad.

## 2. Situación de aprendizaje: «La España democrática»

El objetivo principal es que el alumnado reflexione sobre el proceso de construcción democrático que se ha llevado en España en la Edad Contemporánea y las vinculaciones sociales, sobre todo con las oligarquías, en este camino. Para ello, se parte de una serie de preguntas que también se usarán al final como pauta de la reflexión última que tiene que llevar a cabo el alumnado:

1. ¿Dónde debemos situar el inicio del proceso democratizador en España?
2. ¿Qué relación tiene la estructura socioeconómica española en los avances y retrocesos democratizadores en el país?
3. ¿Qué peligros acechan actualmente a la democracia española?

La S-A cuenta con una introducción, titulada «La democracia en España como objetivo histórico», donde hacemos uso del documento del Ministerio de la Presidencia del Gobierno de España sobre la Memoria Democrática, que expone el imperativo condensado en la verdad, justicia y reparación.



Fuente: <https://www.mpr.gob.es/memoriademocratica/Paginas/index.aspx>

Es perentorio ofrecer una visión más amplia de la llegada de la democracia más allá de la Transición, entendiéndola como un proceso de más larga duración. Los intentos para convertir a España en una nación homologable democráticamente se suceden en el siglo XIX y XX. Aun así, fracasaron en su mayoría, porque no se habían dado las transformaciones sociales, políticas y eco-

nómicas para que tal fin tuviera éxito. Será la consolidación de una clase media numerosa, a partir de mediados del siglo XX, lo que planteará la necesidad de cambios en el país en favor de su transformación en un Estado democrático sólido. Tomamos como referencia a Santos Juliá.



Fuente: [https://www.revistaayer.com/sites/default/files/articulos/15-6-ayer15\\_LaTransicionalaDemocraciaenEspana\\_Redero.pdf](https://www.revistaayer.com/sites/default/files/articulos/15-6-ayer15_LaTransicionalaDemocraciaenEspana_Redero.pdf)

A pesar de que los límites cronológicos los tenemos centrados en la Edad Contemporánea, no está de más buscar un punto remoto en algún conflicto social que busque una cierta igualdad social. En este caso, usaremos como referencia dos piezas del Museo Arqueológico Nacional (MAN) como son la Copa de Aison y el Ánfora griega de los Tiranicidas:



*Copa de Aison (MAN)*



*Ánfora de los Tiranicidas (MAN)*

Las cuestiones a las que deberán enfrentarse los alumnos serán estas:

1. ¿Qué valor asocias con la Democracia? (señala los que consideres oportunos)

- a) Libertad
- b) Igualdad
- c) Prosperidad
- d) Unidad
- e) Institucionalidad

2. Se considera a la Atenas de la época clásica como cuna de la Democracia. ¿Sabrías quién fue el que puso en marcha esta forma de gobierno?

- a) Platón
- b) Solón
- c) Herodoto
- d) Pericles

3. ¿Consideras que el funcionamiento de la Democracia ateniense es comparable con la actual?

- a) No, se trata más bien de la democracia de los que tenían la condición de ciudadanos. Mujeres, extranjeros, campesinos y esclavos quedaban fuera del sistema.
- b) No, ya que es una oligarquía en cubierta. Siempre gobernaban los mismos.
- c) Sí. Las similitudes son muchas. De ahí que se la tome como punto de partida de los sistemas democráticos.

4. Señala aquellas instituciones que pertenecían a la democracia ateniense.

- a) Boulé
- b) Pritanía
- c) Estrategos
- d) Heliaia
- e) Cortes
- f) Consejo
- g) Aula

Para el segundo bloque de la propuesta, «De súbditos a ciudadanos», nos basamos en la obra del historiador Juan Sisinio Pérez Garzón (2021).



Fuente: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/espagna-1808-1814-de-subditos-a-ciudadanos-volumen-i-1053199>

La población española, en el tránsito del siglo XVIII al siglo XIX, vivió una gran transformación, sin olvidar el mantenimiento del absolutismo durante el reinado de Fernando VII. Se puede afirmar, por consiguiente, que es un proceso de décadas y que no culmina con la Constitución de Cádiz de 1812, sino, más bien, con la puesta en marcha del Estado liberal ya a partir del reinado de Isabel II en 1833. Esto no es óbice para considerar que la invasión francesa de 1808 no pusiera en marcha una auténtica revolución liberal que pondría las bases de un planteamiento político de transformación profunda de España como nación. En este punto vamos a tomar como referencia tres retratos realizados por Goya en la segunda mitad del siglo XVIII. Dos son reales de Carlos III y Carlos IV, el otro, de uno de los ilustrados españoles por excelencia, Jovellanos.



*Carlos III Cazador*, Francisco de Goya, 1786 (Museo Nacional del Prado)



*Carlos IV a caballo*, Francisco de Goya, 1799-1800 (Museo Nacional del Prado)



*Gaspar Melchor de Jovellanos*, Francisco de Goya, 1798  
(Museo Nacional del Prado)

Las cuestiones que han de contestar los estudiantes son estas:

1. La aparición del perro o del caballo en los retratos de Carlos III y Carlos IV tiene una simbología bastante evidente. ¿Cuál pudo ser?

- a) Ambos animales representan al reino que ellos gobiernan.
- b) Son dos animales muy apreciados por las casas reales hispanas y europeas.
- c) No detecto tal evidencia. Son animales sin más.

2. ¿Qué mensaje se quiere transmitir a través de la utilización simbólica de estos dos animales domésticos?

- a) En el caso del perro, la docilidad y lealtad de los súbditos hacia su rey. En el caso del caballo, es la mano del rey la que gobierna con mano firme a los súbditos del reino.
- b) En el caso del perro, representa la afición por la caza de los reyes españoles. El caballo, por su parte, es un signo de distinción social.
- c) No considero que se esté queriendo expresar ningún mensaje concreto.

3. Para acabar con los reyes, ¿qué signos externos podemos apreciar que marquen su condición como monarcas? Señala las que consideres oportunas:

- a) Condecoraciones.
- b) Las bandas que portan ambos monarcas.
- c) La espada.
- d) El uniforme de Carlos IV.
- e) No se aprecia apenas nada.

4. Jovellanos es uno de los autores ilustrados más apreciados de nuestro siglo XVIII. De hecho, su *Informe sobre la ley agraria* se puede considerar como uno de los orígenes teóricos de la necesidad de afrontar una reforma agraria en profundidad en España. Goya, en su retrato, lo presenta en su despacho pensativo. Pero debemos centrarnos en varios aspectos simbólicos. ¿Cuáles puedes apreciar? Señala los que consideres más adecuados.

- a) La mesa está llena de papeles, esto significa que tiene mucho trabajo por delante.
- b) Porta el atuendo típico de los altos funcionarios del Estado pertenecientes a la burguesía, su clase social.
- c) En su mano porta una carta, curiosamente es la firma de Goya del cuadro, que da entender la condición de intelectual de Jovellanos.
- d) La verdad, me parece un retrato normal y corriente. Como si fuera una foto.

5. ¿Por qué hemos incluido a Jovellanos en este bloque?

- a) Porque todos los cuadros son de Goya.
- b) Porque con Jovellanos también se busca resaltar el espíritu reformista de finales del siglo XVIII.
- c) Por dar una visión social más amplia.

Dentro de la tercera parte de la propuesta, *Constitucionalismo del siglo XIX*, podemos considerar el siglo XIX como el siglo del constitucionalismo español por excelencia. De hecho, una de las banderas del liberalismo hispano fue la Constitución. Ahora bien, la defensa de una ley fundamental para toda la nación

no quiere decir necesariamente que se pretenda una democracia plena. El control del sufragio y de las libertades individuales fue la práctica habitual del liberalismo moderado que fue a la postre el que se mantuvo en el poder durante la mayor parte del siglo.

Prácticas como el encasillado, el caciquismo y el pucherazo, la más evidente de todas, nos hace pensar que la España del siglo XIX estaba lejos de recorrer un camino racional hacia la democracia. Esto no es excusa para no poner de relieve que hubo intentos de implantar un Estado democrático en España, pero que terminaron de forma abrupta y decepcionante dando paso de nuevo a etapas dominadas por las oligarquías sociales que de alguna u otra manera dominaban la vida política y cotidiana de los españoles. Estos intentos fueron el Trienio Liberal (1808-1823), el Bienio Progresista (1854-1856) y el de mayor duración y profundidad, el Sexenio Democrático (1868-1874). Su fracaso impidió que la cultura democrática formara parte del acervo cultural del pueblo español.

Pero, si tenemos que poner un punto de partida en la construcción de la democracia en España, este no puede ser otro que la revolución de 1868. Proceso exitoso y de mayor impacto que los anteriores intentos, reprimidos con enorme dureza. De hecho, la revolución va a derivar en dos modelos de Estado hasta entonces inéditos en el país: la monarquía parlamentaria de Amadeo I y la I República. Su fracaso se debió a muchas variantes, pero no debemos olvidar que fue el primer intento serio de implantar una democracia en España.

Para este punto, más que obras que hagan referencia a la Gloriosa de 1868, vamos a tomar como referencia tres cuadros que se encuentran en el Museo Nacional del Prado y forman parte de la pintura historicista del siglo XIX y del retrato de la época. Serían las siguientes:



*Los comuneros Padilla, Bravo y Maldonado en el patíbulo,*  
Antonio Gisbert Pérez, 1862 (Museo Nacional del Prado)



*Fusilamientos de Torrijos y sus compañeros en las playas de Málaga,*  
Antonio Gisbert Pérez, 1888 (Museo Nacional del Prado)



*El general Evaristo Fernández San Miguel, I duque de San Miguel,*  
Federico de Madrazo y Kunz, 1854-1856 (Museo Nacional del Prado)

El cuestionario que tiene que afrontar el alumnado es el siguiente:

1. ¿Cuál es la razón de la inclusión de los Comuneros de Castilla en este bloque?

- a) La rebelión de los Comuneros de Castilla se ha considerado por la historiografía como la primera manifestación protodemocrática de nuestra historia. Sus protagonistas son símbolos de la lucha por la libertad.
- b) La referencia a los Comuneros es más simbólica que otra cosa. Son contextos diferentes.
- c) Es un hecho aislado. Carece de sentido que aparezca en este bloque.

2. ¿Qué rasgos comunes podemos encontrar entre el cuadro de los Comuneros y los fusilamientos del Torrijos y sus compañeros? Puedes señalar varias opciones.

- a) Son composiciones de grupo con una estructura temática similar y con una disposición de los personajes muy parecida.
- b) La presencia de miembros de la Iglesia como activos necesarios en la aplicación de la pena de muerte.
- c) Símbolo de la heroicidad de los luchadores por la libertad.
- d) No aprecio ninguna similitud en los cuadros aparte de que son del mismo autor.
- e) No se parecen en nada.

3. En el caso del fusilamiento de Torrijos, podemos apreciar la solemnidad de la escena que se está produciendo. A su vez, también se aprecia en el grupo de lo que están a punto de ser fusilados tipos de distintos grupos sociales que, sin embargo, están unidos por el objetivo común de luchar contra el absolutismo. De izquierda a derecha, ¿podrías determinar a qué grupo social pertenecen estos personajes por su indumentaria?

4. Evaristo San Miguel es considerado el autor del *Himno de Riego*, símbolo de la lucha contra el absolutismo durante el Trienio Liberal (1820-1823), de hecho, este himno se convirtió en el himno oficial de la Segunda República. San Miguel representa, a su vez, el exilio de miles de españoles que tuvieron que partir por sus ideas políticas al extranjero. Sin embargo, en el cuadro apreciamos notables diferencias con sus antiguos compañeros liberales fusilados en las playas de Málaga. Señala si aprecias lo siguiente en el cuadro e indica aproximadamente dónde lo podemos encontrar:

- a) Ostenta en su uniforme muchas de las condecoraciones más importantes del ejército español.
- b) Porta el uniforme de capitán general de los ejércitos.
- c) Podemos apreciar el bicornio, los guantes y la bengala propios de su graduación militar.
- d) No encuentro nada de lo que se señala.

5. Esta representación de Evaristo San Miguel, ¿a qué responde? Señala las que te parezcan más adecuadas:

- a) A su condición de noble.
- b) Es un importante ministro en los gobiernos del Bienio Progresista.
- c) Se trata de un estrecho colaborador del general Espartero.
- d) El cuadro es un encargo de la reina Isabel II.
- e) Es lógico que un personaje de tal importancia tenga una representación digna de su condición.

«El largo camino hacia la democracia del siglo xx» sería el título del quinto apartado. Para iniciar este punto, vamos a tomar como referencia un texto de Pamela Radcliff.



Fuente: Radcliff, P. *El Estado y la sociedad civil en la España del siglo xx*.

<https://www.ucm.es/data/cont/docs/297-2013-07-29-1-03.pdf>

Es evidente que en el siglo xx la experiencia democrática ha sido tortuosa, siendo dos las experiencias que se han desarrollado en este periodo que, de alguna manera, han puesto las bases de la sociedad democrática actual. Por un lado, la Segunda República bajo la que se aprobó la Constitución de 1931, posiblemente una de las más avanzadas de Europa junto con la de Weimar en Alemania; y por otro, la monarquía parlamentaria actual regida por la Constitución de 1978, todavía vigente. Ambos periodos democráticos se ven separados por una larga dictadura encabezada por el general Francisco Franco que supuso una importante alteración en el desarrollo del país y su conversión en una nación homologable al resto de las democracias occidentales.

les. En definitiva, el camino hacia la consolidación democrática que vivimos hoy en día, a lo largo del siglo XX, estuvo cargado de obstáculos, violencia y represión. Pero esto no debe ser motivo para pensar que ya todo está hecho: manifestaciones como el racismo, la xenofobia, el radicalismo religioso o nacionalista y el uso indiscutible de noticias falsas están erosionando y poniendo en peligro los sistemas democráticos en general.

Para ilustrar este apartado, tomaremos la obra de Eduardo Arroyo dedicada a la liberación de París. Obra que de alguna manera quiere simbolizar el triunfo de la democracia y la victoria de la libertad. Liberación de un París que pone fin a la zozobra que suponía el nazismo, y que tampoco podemos olvidar, claro está, la activa participación de españoles, exiliados de la Guerra Civil, en este hito tan simbólico en lo que a los valores democráticos se refiere.



*La liberación de París*, E. Arroyo, 1984

A raíz del visionado de la obra, el alumnado ha de responder a las siguientes cuestiones:

1. ¿Con qué otras imágenes relacionarías la obra de Eduardo Arroyo? Señala las que te parezcan adecuadas.
2. ¿Por qué se considera la liberación de París como uno de los símbolos de la democracia y de la libertad?
  - a) París es la ciudad de las revoluciones más significativas de la edad contemporánea. Su carga simbólica es indiscutible.
  - b) Se trata de una de las capitales más importantes de Europa.
  - c) Es totalmente injusto. Hay ciudades que se lo merecen más.

3. ¿Existe alguna relación directa de España con este hecho histórico?

- a) Ninguna.
- b) Combatientes republicanos participaron activamente en la lucha contra el nazismo.
- c) Es bastante relativo.

4. El modelo de democracia francés siempre ha sido una referencia para España. ¿Esto es cierto?

- a) Sí
- b) No
- c) No sabría qué contestar

5. El modelo de Estado francés se copiado con exactitud en España.

- a) Sí
- b) No
- c) No sabría qué contestar

El último apartado de la S-A se titula «Transición, consolidación y peligros que acechan a la democracia actual». Uno de los grandes temas de la historiografía que ha estudiado este periodo de la Historia de España es determinar cuáles fueron los cambios que se produjeron para conseguir llegar a la democracia en nuestro país y, casi de forma inmediata, se consolidara de forma profunda en el funcionamiento político español. Javier Tusell, en uno de sus clásicos estudios de la Transición Democrática de España, alude a un importante cambio de mentalidad que vino de la mano del desarrollo económico que se vivió a partir de la segunda mitad del siglo xx.



Fuente: [https://www.revistaayer.com/sites/default/files/articulos/15-2-ayer15\\_LaTransicionalaDemocraciaenEspana\\_Redero.pdf](https://www.revistaayer.com/sites/default/files/articulos/15-2-ayer15_LaTransicionalaDemocraciaenEspana_Redero.pdf)

Pero, probablemente, en una actividad de este tipo sería de alto interés centrarnos en los peligros que sufre la democracia en las últimas décadas, en especial a partir de la crisis del año 2008, con el crecimiento de los populismos que buscan poner en duda constantemente la legitimidad de los valores democráticos. A continuación, exponemos algunos gráficos pertenecientes a la organización IDEA Internacional, donde se mide el grado de calidad de las democracias en el mundo y los hechos que han sido avances o retrocesos en sus sistemas políticos. Tenemos avances y retrocesos a nivel mundial, y también puede analizarse a nivel europeo.



Fuente: <https://www.idea.int/democracytracker>

Es evidente que la estabilidad de los Estados democráticos, y esto incluye a España, depende de unas bases sólidas en la formación y conciencia de la ciudadanía en los valores democráticos. Como se ha dicho antes, el crecimiento de movimientos antidemocráticos, en gran parte se debe a la sucesión de diferentes

crisis económicas y sociales en lo que llevamos de siglo XXI. El arte no ha sido ajeno a estos problemas tanto en lo que tiene que ver con las reacciones racistas y xenófobas frente a la inmigración como la relación entre el individuo y la masa social.

En este caso, nos vamos a apoyar en dos obras depositadas en el Museo de la Memoria de Andalucía.



*Bienvenidos*, Rogelio López-Cuenca, 1998.

Fuente: <https://www.arteinformado.com/galeria/rogelio-lopez-cuenca/bienvenidos-28568>



*Secuencias 63*, Juan Genovés, 1998.

Fuente: <https://arquitecturaviva.com/articulos/la-multitud-y-el-vacio>

El último cuestionario<sup>2</sup> que tiene que afrontar el alumnado se compone de las siguientes preguntas:

2. A modo de ampliación del cuestionario, sería recomendable apoyarse en los siguientes artículos relacionados con los peligros que atraviesan las democracias actualmente:

*Las amenazas a la democracia crecen en el mundo, con más elecciones y derechos en peligro.*  
El País, 2/11/2023.

<https://elpais.com/internacional/2023-11-02/las-amenazas-a-la-democracia-crecen-en-el-mundo-con-cada-vez-mas-elecciones-y-derechos-en-peligro.html>

Elorza, O. *La calidad de la democracia y sus amenazas*, Ethic, marzo de 2021.

<https://ethic.es/2021/03/la-calidad-de-la-democracia-y-sus-amenazas>

1. ¿Cuáles crees son las amenazas que tiene la democracia en la actualidad? Señala las que estimes oportunas.

- a) Populismo
- b) Racismo
- c) Xenofobia
- d) Individualismo
- e) Violencia
- f) Inmigración
- g) Feminismo
- h) Ecologismo

2. En la primera obra, se puede apreciar cómo cambiando el contenido de un cartel histórico de mayo del 68 el mensaje original se convierte en algo totalmente distinto. ¿A qué crees que hace referencia esta representación?

- a) Al trato que reciben muchos inmigrantes de países pobres al llegar a la UE.
- b) A la violencia policial.
- c) A la necesidad de proteger nuestras fronteras ante la llegada masiva de inmigrantes.
- d) No es más que una simple obra de arte.

3. Juan Genovés se puede considerar como uno de los artistas fundamentales en el contexto de la Transición Democrática. Sus temas centrales son la defensa de la democracia y la libertad, pero también es clave la representación del individuo como elemento libre frente a la masa social que intenta acabar con esa libertad. Sin embargo, para el artista no individuo sin sociedad y viceversa, para que la democracia sea exitosa se tiene que dar un equilibrio entre individuo y multitud. De esta manera, ¿qué elementos aprecias en el cuadro que te llamen la atención? Elige los que sean oportunos.

- a) La representación individualizada de cada persona que aparece en la escena.
- b) Cuando nos alejamos, podemos tener el efecto de que todas son iguales.
- c) El fondo neutro, en blanco, resta individualidad a la representación.
- d) Se trata de una fotografía.
- e) No entiendo de qué va este cuadro.

4. Consideras que la consolidación de la democracia en España ha sido:

- a) Positiva
- b) Negativa
- c) No sabría qué decir

5. La calidad de la democracia en España es:

- a) Muy alta
- b) Alta
- c) Baja
- d) Muy baja

La S-A concluye con un nuevo planteamiento de los interrogantes al alumnado, pero que deberán contestar ahora en forma de ensayo argumentativo: más extenso y siguiendo una serie de pautas incluidas. Será interesante analizar si ha cambiado (y de qué manera) el discurso al realizar los ejercicios propuestos.

### 3. Conclusiones

La propuesta descrita supone un intento serio de enseñar y aprender el largo y difícil camino que ha seguido la democracia como forma de gobierno hasta conseguir ser implantada. Mediante la lectura y análisis de fuentes de diverso tipo (textos, imágenes) y enfrentándose a interrogantes variadas (test de respuesta múltiple, identificar aspectos de las obras y otras abiertas, de respuesta corta), junto con la consulta de información que precise en internet y mediante preguntas al docente, consideramos que ayudará al alumnado para ser competente en la valoración de los movimientos y acciones que han promovido las libertades en la historia de España, utilizando términos y conceptos históricos a través del análisis comparado de los distintos regímenes políticos, empleando a tal efecto el estudio de fuentes primarias y textos historiográficos, lo que le permitirá fundamentar sus propios juicios, debatir sobre problemas actuales y mostrar actitudes respetuosas ante ideas legítimas diferentes a las propias.

## 4. Referencias

- Aristóteles (2012). *Política* [trad. Carlos García Gual y Aurelio Pérez Jiménez]. Alianza.
- Bueno, G. (2004). *Panfleto contra la democracia realmente existente*. La Esfera de los Libros.
- Capellán, G. y García, R. (2010). Una poderosa pequeñez. El concepto Democracia en España, 1750-1870. *Alcores* 9, 43-70.
- De Esteban, J. (2000). *Las Constituciones de España*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales/BOE.
- Galindo, A. y Ujaldón, E. (2016). *Diez mitos de la democracia*. Almuzara.
- Juliá, S. (1994). Orígenes sociales de la democracia en España. *Ayer* 15(2), 165-188.
- Navarro, V. (2009). *El subdesarrollo social de España. Causas y consecuencias*. Diario Público.
- Pérez Garzón, J. S. (2021). De súbditos a ciudadanos. En: J. S. Pérez Garzón (coord.). *España 1808-1814. De súbditos a ciudadanos*. Tomo I (pp. 24-49). Biblioteca Virtual Cervantes.
- Platón (1999). *La República* [trad. Manuel Fernández Galiano y José Manuel Pabón]. Alianza.
- Radcliff, P. B. (2018). De la transición democrática a la consolidación y la crispación: de 1970 hasta hoy. En: J. Álvarez-Junco y A. Shubert (eds.). *Nueva historia de la España contemporánea (1808-2018)* (pp. 210-240). Galaxia Gutenberg.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* del 06/04/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Sierra, M. (2018). El tiempo del liberalismo: 1833-1874. En: J. Álvarez-Junco y A. Shubert (eds.). *Nueva historia de la España contemporánea (1808-2018)* (pp. 74-100). Galaxia Gutenberg.
- Townson, N. (2018). El controvertido camino hacia la modernización: 1914-1836. En: J. Álvarez-Junco y A. Shubert (eds.). *Nueva historia de la España contemporánea (1808-2018)* (pp. 128-157). Galaxia Gutenberg.
- Tusell, J. (1994). La transición a la democracia en España como fenómeno de Historia política. *Ayer*, 15(2), 55-77.
- Tusell, J. (dir.) (1998). *Historia de España*. Taurus.
- Viguera, R. (2019). La democracia española tras 1868. Notas sobre el uso político del término. En: Z. Caradell, J. Pérez, M. Pujol y

A. Taillot (dirs.). *La construcción de la democracia en España (1868-2014) (pp. 457-468): Espacios, representaciones, agentes y proyectos.* Presses universitaires de Paris Nanterre: <https://books.openedition.org/pupo/11098>

# Índice

1. Educación histórica y museos: propuestas para el cumplimiento de derechos culturales .....	9
1. Educación histórica y patrimonio cultural .....	9
2. Las investigaciones sobre educación histórica y museos desde una perspectiva internacional .....	10
3. Movimiento por una nueva museística .....	15
4. Referencias .....	17
2. Migrar nos hace humanos .....	23
1. Introducción .....	23
2. Situación de aprendizaje: «Migrar nos hace humanos» .....	25
2.1. La gran caminata: en 1200 generaciones, <i>Homo sapiens</i> colonizó la Tierra .....	26
2.2. El <i>Mare Nostrum</i> , una autopista para fenicios, griegos y cartagineses .....	29
2.3. Uniendo tres continentes: españoles en América y Filipinas .....	30
2.4. Las migraciones, hoy: España, puerta de entrada .....	37
2.5. Sesión final: elaboración de un ensayo argumentativo .....	39
3. Conclusión .....	39
4. Referencias .....	41
3. El hambre, la guerra y la peste .....	43
1. Introducción .....	43
2. Marco metodológico .....	45
2.1. Objetivo de la actividad .....	45
2.2. Metodología y cuestiones de investigación de la propuesta didáctica .....	45
3. Situación de aprendizaje: «El hambre, la guerra y la peste» .....	45
3.1. Introducción: ¿Nos vamos a convertir en amortales? .....	45
3.2. ¿Cuáles serán, entonces, nuestros nuevos desafíos? .....	46

3.3. ¿Hilan las tres parcas el destino de la humanidad? . . . . .	46
3.4. La muerte, ¿es igualadora? . . . . .	47
3.5. Pandemias, la plaga más letal . . . . .	50
3.6. Guerras, la «larga paz» tras la bomba de Hiroshima . . . . .	52
3.7. Hambrunas: la humanidad a merced del clima . . . . .	55
3.8. Elaboración de un ensayo argumentativo . . . . .	57
4. Referencias . . . . .	57
4. La mujer y el trabajo: ¿qué oficios ha desempeñado la mujer en la historia? . . . . .	59
1. Introducción . . . . .	59
2. Situación de aprendizaje: «Las mujeres y los empleos feminizados» . . . . .	63
3. Conclusión . . . . .	74
4. Referencias . . . . .	74
5. Violencia machista: ¿es la sociedad más violenta con las mujeres? . . . . .	77
1. Introducción . . . . .	77
2. Situación de aprendizaje: «¿Es la sociedad más violenta con las mujeres?» . . . . .	79
3. Conclusión . . . . .	95
4. Referencias . . . . .	95
6. Diversidad sexual y de género en la historia. ¿Ha cambiado nuestra visión de las identidades no normativas? . . . . .	97
1. Introducción . . . . .	97
2. Situación de aprendizaje: «Diversidad sexual y de género, un derecho básico» . . . . .	99
2.1. Presentación . . . . .	99
2.2. La cultura de la Grecia Clásica . . . . .	101
2.3. La Edad Moderna . . . . .	107
2.4. Visiones contemporáneas . . . . .	112
2.5. Cierre de la situación de aprendizaje . . . . .	117
3. Conclusión . . . . .	117
4. Referencias . . . . .	118

7. La diversidad funcional en la historia. ¿Ha cambiado nuestra actitud hacia la discapacidad? ¿Somos una sociedad más inclusiva? . . . . .	121
1. Introducción . . . . .	121
2. Situación de aprendizaje: «La diversidad funcional en la historia» . . . . .	123
2.1. Presentación . . . . .	123
2.2. Terminar con los estigmas y abrazar la diversidad . . . . .	123
2.3. Mostrando y ocultando la discapacidad . . . . .	125
2.4. El mundo de la ceguera . . . . .	127
2.5. Discapacidad intelectual, dignidad representada . . . . .	129
2.6. La locura en hombres y mujeres . . . . .	132
2.7. Elaboración de un ensayo argumentativo . . . . .	134
3. Conclusión . . . . .	135
4. Referencias . . . . .	136
 8. Minorías en España: ¿hasta qué punto han definido la identidad nacional por oposición? . . . . .	137
1. Introducción . . . . .	137
2. Situación de aprendizaje: «La historia en plural, minorías en la historia de España» . . . . .	139
2.1. Presentación . . . . .	139
2.2. Actividad 1. Introducción: eco del pasado . . . . .	140
2.3. Actividad 2. El chivo expiatorio: antijudaísmo, expulsión y persecución . . . . .	144
2.4. Actividad 3. Los moriscos: conflicto, expulsión y diáspora . . . . .	150
2.5. Actividad 4. El olvido alimenta el prejuicio: las persecuciones de los gitanos durante la Edad Moderna . . . . .	153
3. Conclusión . . . . .	157
4. Referencias . . . . .	157
 9. Explotación económica: ¿ha sido siempre un motor rector de la historia? . . . . .	161
1. Introducción . . . . .	161
2. Situación de aprendizaje: «Explotación económica» . . . . .	164
2.1. Presentación: ¿los sistemas de explotación económica lo justifican todo? . . . . .	164

2.2. La agricultura: el sector primario como base de la explotación económica .....	164
2.3. Los privilegiados, desigualdad social y explotación económica .....	170
2.4. La burguesía: poder político y económico .....	172
2.4. Los no privilegiados: proletarización y pobreza .....	174
3. Conclusión .....	181
4. Referencias .....	182
 10. Jugarse la vida en el trabajo: ¿por qué es necesaria la defensa de los derechos laborales? .....	185
Introducción .....	185
2. Situación de aprendizaje: «Jugarse la vida en el trabajo. ¿Por qué es necesaria la defensa de los derechos laborales?» .....	190
2.1. Presentación: ¿qué determina la salud de los trabajadores? .....	191
2.2. Herramientas y maquinaria de trabajo .....	193
2.3. La vida en el trabajo: condiciones y accidentes laborales .....	195
2.4. La lucha por los derechos laborales .....	201
3. Conclusión .....	206
4. Referencias .....	208
 11. España democrática: ¿una construcción previa a la Transición? .....	211
1. Introducción .....	211
2. Situación de aprendizaje: «La España democrática» .....	215
3. Conclusiones .....	230
4. Referencias .....	231



## Educación histórica y museos

Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales

Este libro propone diez situaciones de aprendizaje para trabajar narrativas alternativas y no hegemónicas desde la enseñanza de la historia en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Esta propuesta se realiza a través de las piezas y obras de diez museos o redes de museos con amplia representación nacional y regional: Museo Nacional del Prado, Museo Arqueológico Nacional, Museo Nacional de Arqueología Subacuática, Museo Nacional de Altamira, Museo Arqueológico de Alicante, Museo de la Memoria de Andalucía, Museo do Pobo Galego, Red Museística de Lugo, Museo de Pontevedra y Servizo de Museos de Concello de Vigo.

En el diseño de las situaciones de aprendizaje, se ha reflejado el trabajo conjunto entre investigadores en educación histórica y educación patrimonial de seis universidades (Universidad de Murcia, Castilla-La Mancha, Granada, Almería, La Laguna y Santiago de Compostela), gestoras y educadoras de los museos participantes, y profesorado de Educación Secundaria de Castilla-La Mancha y Cantabria. Las propuestas educativas desarrollan temáticas que abordan desafíos sociales a través de las migraciones, el trabajo de las mujeres, la diversidad funcional y las personas en situación de dependencia en la historia, la memoria democrática, los movimientos por los derechos laborales, la diversidad sexual, las minorías en la historia de España o la explotación económica. Las actividades permiten desarrollar habilidades históricas en el trabajo con fuentes y procedimientos de indagación, a la vez que plantear competencias cívicas y democráticas.

**Cosme Jesús Gómez Carrasco.** Catedrático de Universidad en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia. Ha liderado cuatro proyectos (uno europeo, dos nacionales y uno regional) sobre educación histórica y formación del profesorado. Sus líneas de investigación son: educación histórica, formación del profesorado, pensamiento histórico, historiografía e historia social.

**Encarna Lago González.** Gerente de la Rede Museística Provincial de Lugo. Directora de programas y gestión de los museos de la Diputación Provincial de Lugo. En 2006 promueve la creación de la Red Museística Provincial de Lugo. Forma parte de la Comisión Técnica de Gestión y Políticas Culturais do Consello da Cultura Galega. Docente en el Máster de Xestión de Servizos Culturais da USC y del título propio para personas con discapacidad de la UMA. Su modelo de gestión ha recibido multitud de premios.

**Marcos Rebollo Fidalgo.** Profesor de Sociales en el IES Valle del Saja (Cabezón de la Sal, Cantabria). Además de formar parte del grupo de didáctica específica Caleidoscopio, diseña material didáctico para editoriales (Vicens Vives) y juegos para usar en el aula, muchos de los cuales están en su blog [eso es jugar](http://esoesjugar.wordpress.com). Antes de docente, fue periodista cultural en medios escritos del Grupo PRISA.