



Universidad
Zaragoza

Estudiantes periodistas en la España de Machado.

Una experiencia de toma de perspectiva
histórica sobre la Generación del 98

Trabajo Fin de Master.
Modalidad B

Autor:

Lucía Sierra Martínez

Director

Javier Paricio Royo

Facultad de Educación
Año 2013-2014

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	2
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO.....	4
1.1. Definición de empatía y tratamiento conceptual	4
1.2. La problemática de los alumnos para empatizar históricamente	5
1.3. La metodología como acceso a una empatía histórica de calidad	7
2. PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS-ACCIÓN	10
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	12
3.1. Ubicación del proyecto de innovación	12
3.2. Descripción de la acción	12
3.3. Descripción sobre la evaluación de la hipótesis	16
3.3.1. Categoría de MULTI-DIMENSIONALIDAD	16
3.3.2. Categoría de MULTI-PERSPECTIVA.....	18
3.3.3. Categoría de APLICACIÓN	19
4. RESULTADOS DE LA HIPÓTESIS-ACCIÓN.....	20
4.1. Muestra de los resultados	20
4.2. Agrupación de los resultados según los niveles	21
4.3. Relación entre los datos y las sensaciones de los estudiantes	23
5. DEBATE DE RESULTADOS.....	25
5.1. Interpretación sintética de los resultados.....	25
5.2. Interpretación general.....	26
• Dificultades que este tipo de actividades suponen para los estudiantes de cuarto de la Educación Secundaria	26
• Influencia positiva de este tipo de actividades sobre estudiantes que en ocasiones se encuentran limitados por el sistema tradicional.....	27
• Las necesidades y beneficios de aprender a razonar históricamente.....	28
CONCLUSIONES.....	30
BIBLIOGRAFÍA.....	31
ANEXOS	34

INTRODUCCIÓN

La didáctica de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular, ha estado dominada por las perspectivas curriculares más tradicionales, lo que no ha hecho más que inducir a los alumnos hacia un aprendizaje memorístico y basado en la acumulación de datos carentes de sentido. Ante estos problemas, hace cuarenta años aproximadamente, nació en el mundo anglosajón una orientación pedagógica que buscaba que los alumnos se enfrentaran, al igual que un historiador, a los retos intelectuales que supone, la comprensión del pasado y la construcción del discurso histórico. Estos retos incluyen, entre otros aspectos, la interpretación de la continuidad y el cambio en los procesos históricos, la valoración de la relevancia histórica de los acontecimientos, el juicio crítico de evidencias y discursos del pasado, la exploración de la compleja causalidad de los fenómenos históricos y la toma de perspectiva histórica para enjuiciar y valorar las situaciones y decisiones en el pasado.

Es precisamente este último reto el que configurará la experiencia educativa que se presenta a continuación, la cual se basa en una actividad de inmersión contextual y de toma de perspectiva histórica en la que los alumnos, poniéndose en la piel de estudiantes de periodismo franceses que aspiran a un importante puesto en un periódico francés de la época, deberán ser capaces de comprender el contexto a través de las distintas dimensiones –políticas, económicas, sociales y culturales- y perspectivas, entendiendo éstas como las distintas voces del pasado, que influyeron sobre el final del siglo XIX y, especialmente, sobre el denominado “Desastre del 98” que puso fin a la posesión de las colonias españolas. Será así como, comprendiendo y palpando la realidad de la “Crisis finisecular” a través de su contexto, se pueda dar sentido a los escritos que los autores de la “Generación del 98” escribieron atendiendo a unos pensamientos, sentimientos y miedos que no serían los mismos de no haber tenido lugar esos hechos concretos que determinaron su visión política, religiosa y filosófica.

Con ello, se pretende que los alumnos se acerquen a la Historia desde otro punto de vista que no sea la mera memorización de conocimientos. Es decir, se busca que sean capaces de dar sentido a los acontecimientos del pasado a través del contexto particular que lo envuelve entendiendo que todo lo que ocurre, ya no solo en el pasado sino en su propio presente, tiene lugar porque hay una serie de factores concretos para cada periodo histórico que condiciona el devenir de los acontecimientos y la forma en que el individuo interactúa con el medio.

Así pues, se pretende hacer hincapié en la validez que este tipo de actividades, cuyo reto es la capacidad para empatizar históricamente, tiene para la comprensión histórica del pasado. En este sentido, es conveniente dilucidar si es el nivel cognitivo del alumno lo que supone un límite para alcanzar la comprensión histórica, o si es la

realización de ejercicios de toma de perspectiva histórica lo que ayuda al estudiante a dar sentido a los acontecimientos del pasado.

En definitiva, aunque la escasez de muestras no permite obtener resultados concluyentes, este trabajo pretende seguir la línea de otras investigaciones para afirmar que ayudar a que los alumnos trabajen pensando a través de un aparato contextual de rigor, permite que desarrollen un espíritu crítico que le da a la Historia la utilidad que muchos le niegan, simplemente, porque no saben sustraer de ella todo su potencial como una disciplina que ayuda a entender la propia vida.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO

Desde los años setenta, el concepto de “empatía histórica” ha estado envuelto en numerosos debates debido, entre otros múltiples aspectos, a la complejidad que supone darle una definición exacta. Desligando una palabra de la otra, enseguida podemos advertir que la palabra *empatía* supone la capacidad de identificarse con “el otro” y, con ello, comprender qué siente y cómo piensa. Sin embargo, cuando dicho término se une a la disciplina de la Historia se vuelve más complejo, siendo entonces cuando podemos preguntarnos: ¿Qué es realmente comprender el pasado y, con él, a las gentes que convivieron en él? ¿Qué necesitamos para ponernos en el lugar de los agentes históricos y situarnos en otros periodos de la Historia? A estas preguntas han intentado responder durante los últimos cuarenta años una gran variedad de estudiosos cuyas conclusiones explicaremos a lo largo de las próximas páginas.

1.1. Definición de empatía y tratamiento conceptual

Todos los autores definen la empatía histórica como la comprensión del pasado para entender cómo vivieron sus gentes en él desde de las perspectivas de ese pasado. Sin embargo, la definición de su naturaleza ha cambiado a lo largo del tiempo. Desde que Coltham y Fines (1971, citado en Domínguez, 1986) defendieran que era una habilidad imaginativa, su significado ha ido concretándose para intentar defender su validez y prestigio dentro de la disciplina. De esa forma, algunos especialistas como Denis Shemilt o Peter Lee, aunque no niegan la contribución que hace la imaginación en el esfuerzo de empatizar históricamente, siempre aluden primero a que se trata de una habilidad cognitiva donde esa imaginación debe estar controlada y “manejada cuidadosamente para conseguir que sea una herramienta poderosa y útil” (Lee, 2005, mencionado en Kitson, Husbands y Steward, 2011).

Pero, ¿cómo poner límite a la imaginación? Ashby y Lee (2001), en su artículo “Empathy, perspective taking and rational understanding”, declararon que “la comprensión histórica no es simpatía y no puede depender de compartir los sentimientos, porque que eso la haría imposible (...). La empatía es aquello que se consigue después de implicarse en un duro razonamiento y de producir una explicación basada en las evidencias que puedan encontrarse. Significa familiarizarse con ideas complejas y ver cómo estas ideas dan forma a propósitos y visiones de las circunstancias históricas, incluso cuando tales propósitos e ideas puedan ser muy diferentes (o incluso opuestas) a las propias” (p.25). Tomando esta cita como referencia, entendemos por tanto que se trata de un proceso que, en primer lugar, trata de mantener

una distancia entre el historiador y sus predecesores, puesto que hay que dejar clara la diferencia entre empatizar con el pasado -“ponerse en el lugar de”- o simpatizar con el mismo -“sentirse como”-; y, por otro lado, requiere ya no solo de una disposición para imaginar el pasado, sino de un conocimiento sobre los acontecimientos y factores que rodearon a los agentes históricos y determinaron sus formas de pensar, de actuar y, en definitiva, de vivir.

En la misma línea se orientaba la idea del español J. Domínguez (1986) cuando vinculó completamente la capacidad de empatizar históricamente con el desarrollo de un “aparato conceptual elaborado por el conocimiento histórico capaz de abrirnos el paso a esas ópticas o coordenadas mentales” (p. 3).

En consecuencia, la empatía no es únicamente imaginación ni tampoco una reconstrucción de evidencias, sino que se necesita de ambas para lograr una total inmersión en el pasado. En este sentido, Davison (2012, p. 12) lo definió muy bien cuando afirmó que era un proceso cognitivo en tanto en cuanto requiere una reflexión sobre la manera en la que encajan las evidencias históricas; y afectivo porque incita al historiador a imaginar cuáles fueron los sentimientos de nuestros predecesores.

Siguiendo la misma línea conceptual, se sitúa el estudio de Lévesque (2008, p. 147-156), quien defiende que la empatía necesita de la conjunción de tres elementos para comprender el pasado: imaginación histórica, contextualización histórica y juicios morales. Para argumentar uno de los aspectos más atacados hasta el momento, la imaginación, hace referencia a Collinwood y su adecuada distinción entre “*pure imagination*”, entendida como la imaginación de la que hace uso el artista cuando se deja llevar sin una autorreflexión previa; e “*historical imagination*”, que supone una meditación acerca de lo que pensaron e hicieron las gentes del pasado, siendo esto lo que hace que el historiador consiga entender las perspectivas de otros periodos diferentes al suyo. Entender que la imaginación histórica solo es posible reflexionando sobre lo que hicieron y pensaron, lleva a preguntarse cuáles fueron las razones que les llevaron a ello. Este objetivo solo puede conseguirse mediante el segundo elemento de Lévesque: la contextualización histórica. Es en este aspecto donde el autor acentúa uno de los aspectos más relevantes para conceptualizar la empatía hacia los acontecimientos del pasado, y es que considera que “la Historia, como diría Carr, es un “diálogo sin fin” entre el pasado y el presente” (p. 151). Por consiguiente, intentar entender el pasado desde el propio presente estableciendo las diferencias que requieren los saltos de perspectivas entre un periodo y otro, permite elaborar juicios morales -tercer elemento- basados en el contexto que han podido determinar las acciones de nuestros antepasados.

1.2. La problemática de los alumnos para empatizar históricamente

Como se puede observar a través de todo el discurso anterior, lograr empatizar históricamente supone un alto grado de contextualización y de reflexión que ya de por sí

crea dificultades para un historiador. En este sentido, la pregunta se hace inevitable: ¿Qué dificultades se encontrará el alumno cuando se vea obligado a hacer un ejercicio de empatía?

Sobre la problemática del estudiante para empatizar históricamente han surgido dos corrientes que se han enfrentado a debate. Por un lado, hay quienes defienden la teoría piagetiana sobre la evolución cognitiva de las personas a lo largo de la vida y, por otro, aquellos que piensan que la empatía es algo más que una concepción naturalista.

Para los primeros, “la base cognitiva para la investigación histórica aparece demasiado tarde en el desarrollo de los estudiantes como para ser útil, ya sea como herramienta o como de modelo teórico, para desarrollar el pensamiento histórico” (Levstik, 2011, p. 109). Por el contrario, otros autores consideran que la teoría de Piaget resulta demasiado limitada para explicar cuál es, realmente, el pensamiento histórico de los alumnos de secundaria y, por tanto, no debería basarse en su desarrollo lógico operativo. No obstante, los estudiosos partidarios de esta opinión son conscientes de otra clase de problemas que no dejan indiferentes a los interesados en la utilidad de la empatía en la disciplina de la Historia.

En este sentido, Domínguez (1986, p.6), basándose en las investigaciones de Shemilt o Lee y en los estadios que categorizaban el nivel de empatía histórica de sus alumnos, subrayaba que estos autores declaraban que se debía prestar atención a dos factores importantes. En primer lugar, la *imaginación*, a través de la cual, aunque ya ha sido mencionado el cuidado con el que se debe proyectar, se entiende que permite al alumno expresar sus conocimientos y darle sentido al pasado. Por otro lado, la *analogía*, resulta inevitable cuando intentamos reconstruir el pasado porque tendemos a hacer comparaciones con nuestra propia experiencia. Sobre ello hablan también Harris y Foreman-Peck (2004, p.10), quienes consideran que algunos problemas para empatizar históricamente parten de la mentalidad histórica que se tenga en ese momento, de la experiencia vital del que se dispone a empatizar y de la madurez moral para establecer juicios de rigor.

Otro aspecto a tener en cuenta y que está muy relacionado con nuestro trabajo, es la dificultad que supone para el estudiante establecer un origen a las perspectivas históricas que localiza, siendo de hecho una capacidad que, para muchos investigadores, se consigue a largo plazo (Levstick, 2011, p.114). Sobre este tema destaca la figura de Perikleus (2011), quien diseñó una progresión de la empatía basada en seis estadios donde se produce una transición entre el presentismo más absoluto (Estadio I) hasta la asimilación de que en el pasado existían ideas diferentes que determinaron las acciones o decisiones de sus gentes (Estadio VI).

En consecuencia de todo lo anterior, se puede sacar en claro que, seguramente una de las mayores dificultades a las que se enfrenta el estudiante a la hora de empatizar con la Historia sea su falta de experiencia, puesto que enfrentarse a problemas, intentar resolverlos y esforzarse por entender a quienes le rodean en el día a día, sirve de ayuda para trazar paralelismos y diversidad de perspectivas entre el pasado y el presente.

Asimismo, no haber alcanzado un pensamiento histórico que tenga en cuenta y haga relevantes los factores contextuales que pudieron determinar las decisiones de nuestros predecesores, puede dificultar el desarrollo de su tarea. Es por esta razón por la que los profesores deben tener en cuenta los conocimientos previos de sus estudiantes, ya que sólo así podrá empezar a crear en torno a él un marco teórico y contextual adecuado para controlar la imaginación y lograr empatizar con el pasado a través de las evidencias históricas. Se debería, por tanto, establecer una relación entre “el conocimiento que los estudiantes disponen, el conocimiento de los profesores tanto de la historia como de la enseñanza, a las fuentes y evidencias disponibles, y el progreso de los estudiantes en el desarrollo de su pensamiento histórico” (Davis, 2001, p. 4)

De las anteriores declaraciones cabe destacar la importancia que, evidentemente, los autores dan al profesor en el desarrollo de la empatía histórica. Por tanto, como decía Davis según la cita anterior, el conocimiento que el docente pueda tener para desarrollar actividades -fuentes, material audiovisual, sapiencia de carácter interdisciplinar- será clave para crear actividades que ofrezcan a al alumno una garantía de que sus pasos hacia la empatía histórica se están llevando a cabo de la forma correcta. De lo contrario, unas actividades mal planteadas pueden generar esa imaginación descontrolada que tanto temen algunos investigadores críticos con estos modelos de enseñar Historia. Es por ello por lo que se considera conveniente dedicar un apartado a los desarrollos metodológicos que se deben llevar a cabo para conseguir que el alumno se ponga en el lugar de sus antepasados de la forma más rigurosa posible.

1.3. La metodología como acceso a una empatía histórica de calidad

Uno de los mayores problemas que ha planteado la empatía histórica es la controversia originada en torno a la metodología adecuada que permite llevarla a cabo. En este sentido, los docentes deberían ser conscientes de cuáles son los problemas - experiencia, mentalidad histórica y madurez moral (Harris y Foreman-Peck, 2004, p.10) o perspectiva (Levstick, 2011)- con los que cuentan los estudiantes y de qué tipo de actividades les ayudarán desarrollar las tareas consiguiendo el objetivo fundamental: comprender cómo sintieron, vivieron y pensaron las gentes del pasado.

En primer lugar, para desarrollar un aparato conceptual adecuado como el que defendía Domínguez (1986, p.3), debemos generar en torno a él un contexto basado en la multitud de dimensiones y factores que se interrelacionan en cada una de ellas. Asimismo, debemos ser conscientes de los conocimientos con los que llegan los alumnos al aula, y es que, como señala Trepát (1995, mencionado en Martín Ayasta, 2012, p.2) el desarrollo de este tipo de actividades se ve condicionado por el tratamiento de los contenidos educativos previos que hayan dotado el aparato conceptual del alumno en los cursos anteriores.

Según Kitson, Husbands y Steward (2011), “un profesor experimentado podría en un debate con toda la clase conseguir que se fuesen desplazando las ideas de los estudiantes (...). Hay algunas evidencias que sugieren que la discusión en grupo es una forma poderosa de desarrollar la comprensión empática” (p. 69). Por tanto, antes de enfrentar al alumno a la tarea, conviene trabajar en grupo las cuestiones que tienen que ver con el contexto para que el alumno se vea obligado a explicar sus opiniones, conozca los parámetros históricos sobre los que a continuación hará su ejercicio de inmersión y, al mismo tiempo, sirva al profesor para conocer sus conocimientos previos.

Seguramente, una buena tipología de actividades es la realizada por Shemilt, quien ha sido mencionado en numerosos artículos a lo largo de todos estos años, pudiéndolo encontrar tanto en Domínguez (1986) como en Martín Ayasta (2012). Supone, por tanto, un centro de referencia para los partidarios de trabajar a través de la empatía histórica. Así pues, para el autor habría dos tipos de actividades:

- Por un lado, los ejercicios de respuesta descriptiva, son aquellos que obligan al alumno a utilizar su imaginación para reconstruir narrativamente la vida de un individuo. Entre este tipo de actividades podemos encontrar aquellas en las que el estudiante se sitúa como un “participante” de la Historia y, por tanto, es él quien se proyecta como un agente histórico –un ejemplo de ello sería, “imagina que tienes que escribir una carta como si fueras...”-; o aquellas en las que el alumno es un “observador de la situación”, por lo que la describe prestando atención al contexto histórico que la determina y a las perspectivas de sus agentes históricos (Domínguez, 1986, p. 14). Es en ésta última, posición del estudiante como observador, sobre la que nos centraremos a lo largo de los siguientes epígrafes, puesto que es sobre una actividad de este tipo sobre la que se enmarca el presente trabajo.
- Por otro lado, los ejercicios de naturaleza explicativa, tratan de enfrentar al alumno ante un problema que debe resolver. Entre este tipo de actividades se encontrarían los rol-playing o aquellos que supongan una toma de decisión (Domínguez, 1986, p. 15-16).

Es conveniente hacer una breve reflexión sobre aquellos ejercicios proyectivos del estudiante como participante, y es que muchos autores reconocen su valía pero siempre y cuando se atienda a una serie de aspectos que permitan la buena realización del ejercicio. En este sentido, si los ejercicios no están bien delimitados los resultados pueden ser generales y estereotipados. Por consiguiente, en el caso de que el alumno o alumna tenga que hacer una tarea de ese tipo, se le deberá indicar específicamente qué personaje histórico es para que entienda bien cuáles son los factores que le condicionan a pensar y a actuar como lo hace y, con ello, situarse en un marco social, espacial y temporal exacto (Portal, mencionado en Harris y Foreman-Peck, 2004, p. 10).

En definitiva, el docente debe inducir al alumno a la realización propia de un aparato contextual y conceptual a través del cual realizar actividades que le permitan

hacer una inmersión en el pasado, siempre y cuando la tarea esté bien marcada y concretada para que los estudiantes sepan con quién identificarse si la actividad es de tipo proyectivo, o sepan analizar la situación y sus múltiples perspectivas en el caso de que el estudiante actúe como “observador” histórico.

Posiblemente, uno de los problemas para lograr todos estos propósitos tiene que ver, también, con la cantidad de contenidos curriculares que los Boletines Oficiales obligan a cumplir. Al respecto, trabajar con estos sistemas llevan mucho tiempo para tratar temas muy concretos, pero es por ello por lo que debemos replantearnos nuestros objetivos. ¿Queremos que los alumnos memoricen conocimientos y los escupan, o queremos que comprendan el pasado y a sus gentes para que los extrapolen y sensibilicen con aquellos que les rodean? ¿Queremos que piensen y que se esfuercen en remontarse a un mundo lejano al suyo a través de la reconstrucción de evidencias históricas y del análisis de perspectivas para crear espíritus críticos? ¿Acaso no tiene parte de lógica pensar que reflexionar sobre el por qué actuaron así en el pasado nos obliga a reflexionar sobre qué nos condiciona en nuestro propio presente?

En conclusión, la empatía histórica permite al alumno construirse un espíritu crítico y una sensibilidad hacia el pasado que le ayuda a conocer, comprender y criticar su propio presente. Siendo este mi propósito y el de muchos autores como González y Henríquez (2008, p.10), quienes afirman que para analizar el presente y proyectarse hacia el futuro es necesario opinar y establecer relaciones con el pasado a través de los conocimientos del mismo, deberemos tener presentes las palabras de los valorados especialistas Reisman y Wineburg (2008) cuando consideran que “los estudiantes tienen que reducir la velocidad y aprender a saborear las palabras y su significado con sensibilidad y matices (...). Sin una apreciación del contexto, la Historia se vuelve plana y sin vida”. En definitiva y volviendo a parafrasear a los mismos autores: “despacio es mejor”. (p. 206).

2. PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS-ACCIÓN

Entre los tópicos que han envuelto durante años el estudio de la Historia entre la población que no se dedica a esta disciplina, se encuentra su falta de utilidad para con la vida diaria. Sin embargo, cuando uno intenta adentrarse realmente en ella y en su significado, se da cuenta de los usos que desprende y de la importancia que tiene para situarse y entender el presente. El problema es que los planteamientos metodológicos que abundan en las clases españolas tienden a conformar sesiones que acaparan muchos conocimientos que, tras salir de los labios del profesor, se acaban diluyendo en el aire del aula. Por ello, esta innovación pretende fomentar el aprendizaje profundo uniéndose a las corrientes metodológicas que durante décadas se han ido investigando en el mundo anglosajón y que cada vez más estudiosos españoles, así como de otros países, se empeñan en defender: la empatía histórica.

El foco de este trabajo busca que varios alumnos de cuarto de Educación Secundaria lleven a cabo un análisis contextual exigente a través de una inmersión en la España de finales del siglo XIX que les permita ser conscientes y dar sentido a los acontecimientos que en ese momento tuvieron lugar –Guerra hispano-cubano-estadounidense y pérdida de las colonias- y que repercutieron en el surgimiento de un nuevo estilo literario que se acabó denominando Generación del 98 en honor a la ruptura moral que los hechos históricos produjeron en la sociedad intelectual. Así pues, se busca que los estudiantes se sitúen en esa realidad histórica y le den la relevancia necesaria para entender como influyó en los escritos literarios y, de esa forma, puedan dar sentido a lo que la novela, el ensayo y la poesía de principios del siglo XX pretendía transmitir.

Para ello, trabajarán con una selección de fuentes primarias a través de las cuales deberán comprender ese momento histórico y escribir un primer artículo periodístico que analice la situación española justo en el momento en el que Estados Unidos le declara la guerra en favor de la independencia de Cuba; y un segundo artículo periodístico que explique por qué ha surgido un grupo de escritores que se ha dado en llamar Generación del 98 y las razones por las cuáles escriben como lo hacen.

Si hay algo de peculiar que hace este trabajo más interesante, es que se le suma un plus de dificultad debido a que las actividades están enfocadas hacia una asignatura que no es la Historia sino la Literatura. Esto, aunque ha aumentado la complejidad del ejercicio, ha dado lugar a un juego de interdisciplinaridad interesantísimo donde la Historia, la poesía, la novela y el teatro, van de la mano para ofrecer al estudiante un marco muy diferente desde el que trabajar.

Con ello, me propongo que el alumno sea consciente de que los contenidos que aprende en Historia, esos contenidos que configuran un pasado que le resulta tan remoto e inconexo a las otras asignaturas, no es independiente de lo que estudia en Literatura,

sino más bien lo que la determina y codifica. Por consiguiente, se trata de que el estudiante se acerque a ese pasado hasta tal punto que consiga palpar la realidad que rigió los acontecimientos y, con ello, comprender las repercusiones que dieron lugar a un cambio de estilo literario.

En definitiva, se pretende que el estudiante consiga lo siguiente al finalizar su actividad:

- Interpretar la Generación del 98 a través de su contexto histórico, teniendo en cuenta los sentimientos y preocupaciones que pudieron tener Antonio Machado, Unamuno o Valle Inclán.
- Identificar, analizar y valorar las distintas dimensiones históricas para obtener una visión completa del contexto.
- Ser capaz de plantearse las distintas perspectivas existentes y el origen o sostenimiento de cada una de ellas.
- Percibir el vínculo entre la Historia y cualquier disciplina artística entendiendo que aquellos que la ejercen viven en un momento determinado que condiciona su medio y forma de expresión.
- Intentar ser observadores objetivos y analíticos, siendo esta la razón por la que no se ponen en el lugar de un periodista español sino francés.
- Potenciar la creatividad aunque ésta siempre esté fundamentada en un aparato conceptual guiado por el docente.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Como ya se ha ido haciendo mención anteriormente, a través del planteamiento metodológico que se explicará a continuación, el alumno se pondrá en la piel de un periodista francés que se ve obligado a viajar a España con el objetivo de redactar una serie de artículos que permitan explicar a Francia los acontecimientos que están teniendo lugar en su país vecino y que parece que van a cambiar el curso de su Historia. El hecho de que su primera visita sea en plena guerra hispano-cubano-estadounidense y la segunda con la explosión literaria de la Generación del 98, hace que ambas actividades estén íntimamente relacionadas y, además, que la calidad de la segunda dependa absolutamente de la primera. Se necesitará, por tanto una metodología clara y que concrete muy bien lo que se le pide al alumno para que éste sepa siempre como acotar un trabajo creativo que deberá estar bien fundamentado y contextualizado.

3.1. Ubicación del proyecto de innovación

La elaboración de este proyecto de innovación fue llevada a cabo en el periodo de prácticas coordinado por el Máster del profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad de Zaragoza durante el mes abril del año 2014, concretamente en el transcurso de cuatro sesiones, en el colegio Escuelas Pías (Conde Aranda) de Zaragoza. Debido a la apuesta que el centro está haciendo por la innovación metodológica, el proyecto se ha podido realizar sin ningún tipo de freno ideológico por parte del tutor de prácticas ni del director del centro.

La actividad se realizó en la asignatura de Lengua y Literatura en un aula de dieciséis alumnos de cuarto de la ESO. El grupo, de la modalidad científica, tenía un buen nivel académico y no tenía ningún alumno repetidor entre sus componentes, por lo que todos contaban con la misma edad y mantenían una buena relación entre ellos. En este sentido, les resultaba fácil hablar en público y cualquiera de las explicaciones que se desarrolló en el aula tuvo una destacable aceptación.

3.2. Descripción de la acción

Como ya se ha planteado en el epígrafe anterior, la actividad tiene como objetivo la inmersión histórica del alumno en el contexto de finales del siglo XIX en España para, desde ahí, entender por qué los autores de la generación del 98 escribieron a través de sus problemas, sentimientos e inquietudes concretas. En consecuencia, se trata de un trabajo muy complejo para estudiantes de esta edad, más aún, cuando no están

acostumbrados a situarse en la historia para analizarla y, además, darle un sentido a las consecuencias literarias a las que dieron lugar.

De esta manera, y recogiendo el artículo de Domínguez (1986) “Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía”, situaremos al estudiante como un *observador* de una realidad histórica concretada en dos momentos específicos que se verá obligado a poner en relación. Por tanto, se considera que para entender a los autores del estilo literario a estudiar resulta clave comprender los procesos históricos inmediatamente anteriores –Desastre de Cuba y pérdida de las colonias– que fueron los que determinaron una crisis moral que acabó desembocando en una nueva generación de escritores.

Éste es un aspecto clave para entender la actividad. El motivo es que, como se ha podido observar en el marco teórico expuesto más arriba, la mayoría de especialistas entienden que el estudiante debe crearse un marco conceptual para que su ejercitación sobre la empatía histórica sea la adecuada. Sin embargo, lo que se propone aquí es que el **contexto** no sea utilizado como una herramienta para empatizar históricamente sino que sea el **verdadero núcleo desde el cual empatizar**, puesto que las actividades en sí consisten en palpar una realidad que acaba encontrando una transferencia en el ámbito literario.

Para conseguirlo, se han creado dos actividades de inmersión contextual que se dividen, cada una de ellas, en dos partes: por un lado, una narrativa y/o tarea que intenta poner al alumno en situación y, por otro, un conjunto de fuentes primarias a través de las cuales el alumno reflexiona con ayuda del profesor. Una vez leídas y habiendo pensado sobre ambas, el estudiante deberá estar preparado para escribir un artículo periodístico que describa la situación de España en ese momento de la Historia. Un componente importante que se debe tener en cuenta es que, para que el alumno sea un “observador” objetivo, no será español sino francés, de forma que se le propone que vaya a España desde el país vecino para escribir en el periódico “*L’Intransigeant*”.

Como entre las dos actividades pasa más de una década de diferencia –el primer ejercicio debe situarse el 26 de abril (un día después de la declaración de guerra estadounidense) de 1898, y Azorín lanza el término “Generación del 98” en 1913– se decidió dedicar dos sesiones de una semana a uno de los ejercicios y otras dos sesiones de la siguiente semana al otro. Con ello, se buscaba que el alumno pudiera dedicar una semana entera al desarrollo del primer ejercicio y entender bien la situación histórica antes de aplicar el contexto estudiado en el segundo.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se le marcó al alumno una situación diferente. Así pues, en el primer caso, debía ponerse en la piel de un estudiante de periodismo francés que, a punto de acabar la carrera, recibe la noticia de que el redactor jefe de uno de los periódicos más importantes de Francia en ese momento está buscando a un periodista joven que lo sustituya porque está a punto de jubilarse. Se pretende así que el alumno se implique en la actividad desde el principio, puesto que se incentiva a que consiga ese puesto a través de la creatividad y rigor de su artículo. Mientras tanto,

para la segunda actividad, será el mismo periodista pero se le comunicará en el momento de empezar la tercera sesión que ya había sido cogido y que ahora debe volver a España para contarle a Francia por qué ha surgido este grupo de autores y cuáles son sus preocupaciones.

A continuación, para explicar por qué se utilizaron esas fuentes primarias concretas en cada una de las actividades se procederá a explicarlas según su agrupamiento de sesiones:

Sesión 1 y 2 (1 y 2 de abril de 2014)

El comienzo de la primera actividad se llevó a cabo a través de la lectura de la narrativa (anexo 1) que se había creado exclusivamente para poner al alumno en situación. Ésta se escribe desde el punto de vista del redactor jefe que, debido a su retirada como periodista por jubilación, insta a los aspirantes a hacer un artículo explicando la situación de España y sus posibilidades de ganar la guerra contra los americanos para luchar por ese puesto. Así pues, les va relatando lo que ha ido viendo durante la guerra hispano-cubana y cuál es la situación que se está viviendo en España. Por último, les especifica que en el momento en el que Estados Unidos había declarado la guerra no podía seguir y el periódico necesitaba a alguien para que le sustituyera.

La causa por la cual se decidió escoger el día de después de la declaración del conflicto es porque, siendo como es este un ejercicio de empatía histórica, el alumno debía plantearse las expectativas de aquellos que estaban a favor de la guerra para que, en el segundo caso, pudieran entender los problemas morales e intelectuales que acontecieron.

Una vez leído el texto se les muestra la tarea (anexo 2) en la cual, a través de una serie de preguntas que van remitiendo a textos, van reconstruyendo la situación y el contexto histórico por ellos mismos. Las fuentes que se trataron son:

- **Mapamundi sobre el colonialismo a finales del siglo XIX** (anexo 3): a través de este mapa se busca que el alumno establezca diferencias entre el territorio conquistado por España respecto al resto de países. De esa forma, y teniendo en cuenta que el alumno sabe que en el siglo XVI con Felipe II en la corona era la máxima potencia europea, debería entender que España ya ha ido perdiendo colonias en el último siglo y que no está predominando en su política exterior como el resto de sus países vecinos.
- **Textos en favor de la guerra** (anexo 4): a través del fragmento de una zarzuela y de un poema que incitan a los españoles a apoyar la guerra, el alumno podrá percatarse de que hay una parte de la población que está a favor de la contienda. En este sentido, se explicará, haciendo alusión a la narrativa (anexo 1), que hay una división social muy polarizada entre los aristócratas que pueden pagar un tributo para que sus hijos no vayan a la

guerra y, por tanto, la apoyan; y los campesinos que no pueden pagarlo y entran por sorteo por el “Sistema de quintas”.

- **Texto de Diego Jiménez Prieto que describe la situación desde Cuba** (anexo 5): a través de este documento, se pretende que el alumno se haga una imagen de cuál estaba siendo la situación en el campo de batalla.
- **Documentos en contra de la guerra** (Anexo 6): estos dos documentos, expuestos en artículos de periódico, que permiten observar las sensaciones de aquellos que están en contra de la guerra. El primero, describe únicamente como un grupo de oficiales no quiere ir a la guerra, lo que muestra el miedo de aquellos que se ven obligados a ir; y el segundo, es un artículo de un escritor del momento que muestra la ideología política del socialismo del momento, lo que denota la división política existente.
- **Cartas entre Unamuno y Ganivet** (Anexo 7): con este diálogo que publicado entre ambos se da muestra de qué pensaban los intelectuales de la época.
- **Recortables y caricaturas de la prensa española y americana** (Anexo 8): a través de varios fragmentos de periódico de ambos países, el alumno podrá observar el tratamiento que se da de la guerra en uno y otro país. De esa forma, se busca que el estudiante pueda identificar las distintas perspectivas ante la guerra y el origen de la misma.
- **Imágenes** (Anexo 9): por último, se les muestra una serie de imágenes de la época para que el alumno pueda ponerse en situación más fácilmente, siendo por tanto una forma de ponerle cara a los lugares que se han ido explicando.

Sesión 3 y 4: (8 y 9 de abril de 2014)

Al comienzo de estas sesiones se les repartió la segunda tarea (Anexo 10) que permitía al alumno, al igual que en el ejercicio 1, ponerse en una nueva situación. En este caso, la guerra había acabado con la derrota española y estaban situados en 1913 como redactores jefe del periódico *L' Intransigeant*. El objetivo está claro: el análisis del contexto de la actividad anterior debe servir al alumno para entender cómo piensan y escriben los miembros de la Generación del 98.

Para la realización del artículo correspondiente, se trabajó en clase con fuentes exclusivamente literarias que vienen a expresar el sentimiento general de los escritores a través de la poesía, la novela y el teatro. La selección de documentos fue la siguiente:

- En primer lugar, se escribió un **texto de apoyo contextual** (anexo 11) para que el alumno acabara situándose correctamente en el contexto. En él se da una visión general de la situación económica, política y social de la España que había perdido todas sus colonias.
- Por su lado, los documentos de **Antonio Machado** (anexo 12), **Unamuno** (anexo 13), **Valle-Inclán** (anexo 14) o **Pío Baroja** (anexo 15), tratan de

mostrar los aspectos clave de cada uno de ellos o la representación que hacen de España. Sobre esto último hacen referencia los dos poemas de Machado, que permiten descubrir muy bien cómo se percibía el país por los sectores más críticos del momento. Por su lado, de Unamuno se intenta transmitir el cambio epistemológico sobre Dios algunos de los escritores de la generación y el concepto de “Intrahistoria”, entendida como los cambios que produce la masa poblacional al margen de los protagonistas políticos. De Valle-Inclán se escogió la duodécima escena de su obra maestra, *Lucas de Bohemia*, porque es en ella donde describe el concepto de Esperpento, término clave para retratar la época. Por último, de Pío Baroja se han seleccionado fragmentos de *El árbol de la ciencia*, por las descripciones que hace del paisaje (rasgo propio de este estilo), y el tratamiento político que le da a su novela.

En definitiva, se trata de que los estudiantes encuentren una conexión entre la Historia y la Literatura intentando, a través del conocimiento sobre el contexto de la primera, por qué los escritores de principios del siglo XX escribieron como lo hicieron y por qué se les denominó Generación del 98.

3.3. Descripción sobre la evaluación de la hipótesis

Para la recogida de datos que verifiquen el grado de contextualización y, por tanto, de empatía histórica que han alcanzado los alumnos, se ha procedido a la elaboración de tres tablas que han servido como instrumento de categorización de las respuestas dadas por los estudiantes. Todas ellas están divididas en niveles y, al mismo tiempo, en una medición numérica del 0 al 10, ya que se considera que los alumnos pueden situarse entre medio de los dos niveles.

Antes de proceder a su explicación se debe tener en cuenta que las dos primeras tratan de medir el grado de contextualización histórica y, por tanto, afectan al primer ejercicio; mientras que la tercera intenta medir el nivel de transferencia de ese contexto histórico a la interpretación de los escritos de la generación del 98 y, por tanto, afecta a la segunda actividad. Así pues, estas categorías son:

3.3.1. Categoría de MULTI-DIMENSIONALIDAD

A través de esta categoría, se pretende medir la capacidad de los alumnos para comprender la realidad de este momento histórico –finales del siglo XIX-. Para ello, se medirán tres capacidades que consisten en la identificación, análisis y valoración de las dimensiones que caracterizan dicho contexto histórico, entendiendo por éstas los aspectos o factores que configuran la economía, la política, la sociedad y la cultura de la

época. Cada una de esas subcategorías, serían a su vez divididas en cinco niveles que se observarán a continuación:

VISIÓN MULTIDIMENSIONAL				
IDENTIFICACIÓN DE DIMENSIONES: capacidad del alumno para reconocer las posibles dimensiones de un determinado contexto histórico –económica, política, social y cultural- así como los factores que las determinan.				
NULO (0)	ELEMENTAL (2,5)	MEDIO (5)	SUPERIOR (7,5)	PROFESIONAL (10)
Basa el relato en una sola dimensión sin llegar a enumerar ningún factor.	Observa fundamentalmente una dimensión aportando factores aislados e identificando aspectos aislados de otras dimensiones.	Identifica varias dimensiones y aporta factores diversos de cada una de ellas.	Identifica bastantes dimensiones aportando un elevado número de factores en cada una de ellas.	Identifica TODAS las dimensiones posibles estableciendo todos los factores que pueden tener lugar en dicha dimensión.
ANÁLISIS DE DIMENSIONES: capacidad del alumno para analizar y establecer relaciones entre las distintas dimensiones históricas –económica, política, social y cultural- y los factores que las conforman.				
NULO (0)	ELEMENTAL (2,5)	MEDIO (5)	SUPERIOR (7,5)	PROFESIONAL (10)
No realiza ninguna relación entre las dimensiones y los factores aislados que ha mencionado.	Establece alguna relación aislada entre las dimensiones y algunos de sus factores.	Establece una relación básica entre las dimensiones identificadas y los factores fundamentales de las mismas.	Establece un elevado número de relaciones entre las dimensiones y los de factores que han sido identificados en cada una de ellas.	Establece un análisis sistemático entre TODAS las posibles dimensiones con todos sus factores.
VALORACIÓN DE DIMENSIONES: capacidad del alumno para juzgar las distintas dimensiones históricas –económica, política, social y cultural- y establecer su alcance dentro de ese contexto histórico.				
NULO (0)	ELEMENTAL (2,5)	MEDIO (5)	SUPERIOR (7,5)	PROFESIONAL (10)
No establece juicios.	Establece algún juicio aislado y superficial.	Establece juicios, aunque superficiales, de cada una de las dimensiones.	Establece juicios elaborados y fundamentados en cada una de las dimensiones identificando los factores clave.	Desarrolla juicios profundos que ponen en paralelo todas las dimensiones y que recurren a los estudios de otros autores para argumentar sus propias conclusiones históricas.

3.3.2. Categoría de MULTI-PERSPECTIVA

Esta categoría pretende medir la capacidad para identificar, analizar y valorar las distintas perspectivas que tuvieron los individuos sobre su propia realidad a finales del siglo XIX. Así, el alumno podrá dar sentido a las diferencias entre aquellos que estaban a favor de la guerra y los que no, y a las diferencias entre la visión gubernamental española y estadounidense.

VISIÓN MULTIPERSPECTIVA				
IDENTIFICACIÓN DE PERSPECTIVAS: capacidad para reconocer las distintas voces del pasado.				
NULO (0)	ELEMENTAL (2,5)	MEDIO (5)	SUPERIOR (7,5)	PROFESIONAL (10)
Escribe el relato a través de una sola perspectiva.	Escribe el relato a través de una perspectiva fundamental pero incorporando creencias aisladas de otras perspectivas.	Escribe el relato poniendo en paralelo varias perspectivas.	Escribe el relato distinguiendo gran variedad de perspectivas e identificando algunos discursos básicos que las conforman.	Identifica todas las perspectivas posibles de la situación identificando todos los posibles discursos que las conforman.
ANÁLISIS DE PERSPECTIVAS: capacidad para establecer un origen a las distintas voces del pasado.				
NULO (0)	ELEMENTAL (2,5)	MEDIO (5)	SUPERIOR (7,5)	PROFESIONAL (10)
No asocia ningún origen a las perspectivas.	Establece un origen superficial y aislado a alguna de las perspectivas.	Establece un origen básico en cada una de las perspectivas.	Establece orígenes diversos a las distintas perspectivas.	Hace un análisis profundo de todos los posibles orígenes de cada una de las perspectivas.
VALORACIÓN DE PERSPECTIVAS: capacidad para establecer juicios y determinar el alcance que las distintas voces del pasado tuvieron sobre su contexto histórico.				
NULO (0)	ELEMENTAL (2,5)	MEDIO (5)	SUPERIOR (7,5)	PROFESIONAL (10)
No establece juicios.	Establece un juicio básico y general de la perspectiva fundamental.	Establece juicios, aunque básicos, de cada una de las perspectivas.	Establece juicios abundantes sobre los orígenes de cada una de las perspectivas.	Enjuicia de forma profunda cada una de las perspectivas fundamentando muy bien los orígenes de los distintos discursos y teniendo en cuenta la opinión de otros autores para elaborar sus propias conclusiones históricas.

3.3.3. Categoría de APLICACIÓN

Esta última categoría va enfocada directamente a la segunda actividad. De esta forma, se pretende medir la destreza del alumno para aplicar el aparato conceptual que haya generado a través del primer ejercicio en la explicación sobre el surgimiento de un nuevo estilo literario como es la Generación del 98. Se trata, por tanto, de ofrecer una interpretación contextual a los escritos de la época. Al contrario que las otras categorías, ésta no se dividirá en otras a su vez, pero sí que contendrá cinco niveles que volverán a contener una calificación simbólica entre el 0 y el 10 para que dichos niveles no sean cerrados y exista la opción de situarse entre ellos.

APLICACIÓN/TRANSFERENCIA				
GRADO DE INTERPRETACIÓN CONTEXTUAL EN LOS ESCRITOS DE LA GENERACIÓN DEL 98: capacidad de los alumnos para interpretar los escritos de la Generación del 98 a través de la comprensión contextual de ese periodo histórico.				
NULO (0)	ELEMENTAL (2,5)	MEDIO (5)	SUPERIOR (7,5)	PROFESIONAL (10)
No ofrece ninguna clase de interpretación contextual de los escritos de la época.	Interpreta los escritos de la época a través de una contextualización unidimensional y generalista.	Interpreta los escritos de la época atendiendo a matizaciones aisladas entre los distintos autores y contextualizándolos a través de varias dimensiones históricas.	Interpreta los escritos de la época teniendo en cuenta algunas matizaciones entre los distintos autores a través de una contextualización multidimensional que destaca los factores clave que más han afectado a la época que está siendo retratada y teniendo en cuenta otras perspectivas que conviven en ese momento.	Interpreta los escritos de la época atendiendo a las particularidades de cada uno de ellos en su realidad histórica, analizando sistemáticamente múltiples factores en todas sus dimensiones y en el ámbito de las múltiples perspectivas con las que conviven.

4. RESULTADOS

Como se ha explicado en el epígrafe anterior, el análisis de los resultados se ha realizado mediante tres categorías. La primera de ellas trata de identificar, analizar y valorar las distintas dimensiones para entender qué aspectos conformaron el contexto histórico al que el estudiante debe viajar como futuro periodista francés. La segunda categoría busca que el alumno identifique, analice y valore las distintas perspectivas que pudieron tener lugar en la época y que afectaron a la sociedad así como a la toma de decisiones de sus gobernantes. Para finalizar, la última de ellas pretende que el alumno sea capaz de aplicar sus conocimientos contextuales a la interpretación que haga de los autores de la Generación del 98.

Deberemos tener en cuenta que, aunque las dos primeras categorías pertenezcan a la primera actividad y la última a la segunda, aparecen de forma conjunta con el objeto de que se lean de forma horizontal. De esa manera, se podrá observar fácilmente la dificultad y nivel de influencia que tienen unas sobre otras.

4.1. Muestra de los resultados

Como se podrá observar en la siguiente tabla, las categorías están divididas en colores fácilmente identificables para que el lector pueda ver con facilidad a qué hacen referencia cada uno de ellos –el color naranja correspondería a la categoría de dimensión, el verde a la de perspectiva, (primera actividad), y el azul a la categoría de aplicación (segunda actividad)-. De la misma forma, los estudiantes están seleccionados con distintos colores (véase la leyenda del cuadro) según los niveles alcanzados que serán explicados a continuación.

	DIMENSIÓN			PERSPECTIVA			APLICACIÓN
	IDENTIFICACIÓN	ANÁLISIS	VALORACIÓN	IDENTIFICACIÓN	ANÁLISIS	VALORACIÓN	
Estudiante L.G	2,5	0	0	1,5	1,5	0	1,5
Estudiante N.G	5	4	4	5	4	4	2,5
Estudiante S.G	5	4	4	5	4	4	5
Estudiante P.P	2,5	1,5	0	1,5	0	0	1,5
Estudiante F.G	5	4	4	4	4	4	4
Estudiante L.L	5	2,5	1,5	2,5	1,5	0	2,5
Estudiante J.D	3	2,5	1,5	2,5	1,5	0	2,5
Estudiante D.G	2,5	2,5	0	2,5	1,5	0	1,5
Estudiante G.L	2,5	1,5	1,5	0	0	0	0
Estudiante A.S	3	2,5	2,5	3	1,5	0	3
Estudiante A.B	3	2,5	1,5	2,5	0	0	1,5
Estudiante M.T	5	4	2,5	5	4	2,5	5
Estudiante R.M	5	4	2,5	2,5	2,5	1,5	2,5
Estudiante S.B	3	2,5	1,5	2,5	1,5	0	2,5
Estudiante P.S	3	2,5	1,5	2,5	1,5	0	2,5
Estudiante J.M	3	2,5	1,5	2,5	1,5	0	1,5
		Nivel 3					
		Nivel 2					
Leyenda 1		Nivel 1					
		Nivel 0					
		Excepción					

4.2. Agrupación de los resultados según los niveles

Nivel 0

En este nivel los estudiantes son capaces de comprender de forma básica o elemental (2,5) la realidad histórica a través de sus dimensiones económica, política social y cultural, pero su capacidad es nula (0) a la hora de identificar la existencia de distintas perspectivas o discursos divergentes en ese contexto histórico. En consecuencia, el nivel que estos alumnos tengan a la hora de aplicar los conocimientos de este contexto a la interpretación de los textos literarios de la Generación del 98 será igualmente nulo (0). Entre la muestra podemos encontrar un estudiante en este nivel: Estudiante G.L.

Nivel 1

Los alumnos que pertenecen a este grupo comprenden la realidad histórica identificando las distintas dimensiones económica, política, social y cultural a un nivel muy elemental (2,5) pero no llegan a alcanzar ni siquiera ese nivel a la hora de identificar las distintas perspectivas que tuvieron lugar en este contexto histórico. Debemos tener en cuenta que estar por debajo del 2,5 en este aspecto significa que se ha limitado a nombrar, e incluso parafrasear, lo dicho en clase. En este nivel estarían los siguientes estudiantes:

- Estudiante L.G.
- Estudiante P.P.
- Estudiante D.G

Nivel 2

El nivel de estos estudiantes es medio a la hora de comprender la realidad histórica pero básico o elemental para comprender que existen distintos discursos del pasado. Por ello, su nivel es medio (5) identificando las distintas dimensiones (económica, política, social y cultural) que componen esa realidad histórica, pero su elemental (2,5) analizando –capacidad para poner en relación las dimensiones y factores que determinan dicha realidad histórica- y valorando –capacidad para establecer juicios y el alcance de los factores-. Por su lado, tienen un nivel básico o elemental (2,5) identificando la existencia de los diferentes discursos o perspectivas presentes en esta realidad histórica, pero establecen para ellos un origen muy básico (1,5) o nulo (0), y ninguna valoración (0). Cuando estos alumnos se sitúan entre el 0 y el 2,5 significa que han establecido un origen tópico (seguramente el dicho en clase) a las perspectivas sin llegar a pensar sobre ellas. Los estudiantes que se encuadran en esta agrupación son:

- Estudiante L.L.
- Estudiante J.D.
- Estudiante A.B.
- Estudiante R.M.
- Estudiante S.B.
- Estudiante P.S.
- Estudiante J.M.

Nivel 3

En este nivel se sitúan los estudiantes que comprenden la realidad histórica adecuadamente de la misma forma que entienden cuáles son los distintos discursos o perspectivas que están presentes en este contexto histórico y a qué se deben. En consecuencia, estos alumnos han adquirido un nivel medio (5) en todas las subcategorías, aunque sí es cierto su nivel de análisis y valoración no llega a ser tan alto como el de identificación. De esta forma, reconocen muy bien las distintas dimensiones (económica, política, social y cultural) que configuran la realidad histórica de finales del siglo XIX así como las diferentes voces que divergen en este contexto (5), pero no las analizan y valoran con la misma exactitud (4). Caso curioso es el de la estudiante M.T., quien aunque no ha valorado las dimensiones y perspectivas al mismo nivel del análisis ha aplicado su comprensión contextual para explicar las características literarias de la “Generación del 98”. Este grupo lo forman:

- Estudiante S.G.
- Estudiante F.G.
- Estudiante M.T.

Excepciones

En los casos excepcionales se encuentran dos estudiantes cuyos casos serán analizados por separado:

- El estudiante N.G. tiene de peculiar que pese a haber alcanzado una comprensión contextual del nivel 3, su aplicación a la hora de transferir o aplicar el contexto histórico al surgimiento de un nuevo estilo literario es propio de un nivel 2.
- En el caso del estudiante A.S. llama la atención que, pese a no tener un nivel medio (5) a la hora de comprender la realidad histórica y sus distintas perspectivas, alcanza el mismo nivel a la hora de aplicar sus conocimientos de comprensión contextual a la explicación del surgimiento de nuevos estilos literarios. Aunque se ha dicho en uno de los puntos generales que se tienden a tener niveles

inferiores entre categorías (“multidimensión” es más fácil que “multiperspectiva y ésta a su vez más accesible que la de “aplicación”), en este caso no se cumple.

4.3. Relación entre los datos y las sensaciones de los estudiantes

Para conocer las sensaciones que tuvieron los estudiantes y cuál fue su nivel de implicación, se les pasó al final de las sesiones a las que se dedicó esta innovación una serie de preguntas de libre respuesta (anexo 16) que permitía conocer cuáles habían sido sus dificultades y por qué motivos les había gustado o no la actividad. Asimismo, se pretendía que expresaran el impacto de su aprendizaje en caso de que realmente hubieran percibido que habían aprendido.

Afirmaciones comunes de todos los estudiantes:

- Trabajar así les ha ayudado a comprender mejor los procesos históricos y la influencia que éstos tienen en otras disciplinas. En este sentido, dicen haber aprendido más de lo que esperaban y que les ha ayudado a entender mejor la Generación del 98.
- Creen que este tipo de actividades les cuesta mucho más trabajo y, por tanto, están en contra de que se trabaje así a lo largo de todo el curso.
- Pese al trabajo que les ha costado, todos coinciden en decir que se trata de una tarea novedosa.

Afirmaciones de los alumnos del Nivel 0 y 1:

- Les ha resultado una tarea difícil.
- Salvo en algún caso, se han sentido bastante perdidos en algún momento de la actividad.
- Creen que este tipo de actividades deberían hacerse poco a poco. Con esto se refieren a que les gustaría aprender a hacer tareas como la presente a lo largo del tiempo, puesto que el hecho de que les planteen una actividad tan distinta a lo que hacen a lo largo del curso les ha resultado un poco chocante.
- Algunos creen que han tenido que hacer demasiados esfuerzos y, sin embargo, no han conseguido los esfuerzos deseados.

Afirmaciones de los alumnos de Nivel 2:

- No se han sentido perdidos porque han aprovechado todos los recursos que se les facilitaba (correo electrónico o dedicación a las preguntas antes, durante y después de las clases) para que hubiera un *feedback* constante entre ambas partes.

- Les ha parecido más difícil la segunda parte, lo que se puede observar en la tabla de resultados.

Afirmaciones de los alumnos de Nivel 3:

- No se han sentido perdidos.
- Agradecen haber hecho una actividad como esta porque se les ha dado la posibilidad de ser más creativos.
- Prefieren este tipo de trabajos a los que hacen a lo largo del curso.

5. DEBATE DE RESULTADOS

Habiendo visto la presentación de los resultados anteriores, procederemos a realizar un análisis de los mismos. Para ello, estableceremos primero una interpretación basada en observaciones reflejadas desde la tabla de resultados, para posteriormente hacer un discurso en conjunto sobre los mismos.

5.1. Interpretación sintética de los resultados

1. Por lo general, las categorías no tienen la misma dificultad. Para la mayoría de los estudiantes les resulta muy difícil entender que en cada periodo histórico coexisten distintas perspectivas y, por tanto, distintos discursos y formas de ver y concebir su propia realidad y, con ello, su propio contexto histórico. Por el contrario, son más aptos a la hora de reconocer que ese contexto depende de las distintas dimensiones que componen la realidad histórica –económica, política, social y cultural-. En este sentido, alcanzar un nivel superior o profesional en la categoría “Multi-Dimensión”, entendida como la capacidad para comprender las variables que afectan al contexto a través de la identificación, análisis y valoración de la realidad histórica, es más fácil que hacerlo en la de “Multi-Perspectiva”, entendida como la destreza para identificar, analizar y valorar las distintas voces que tienen lugar en ese contexto histórico y esta, a su vez de la de “aplicación/transferencia”, con la que se pretende observar cómo el estudiante interpreta la Generación del 98 a través del contexto. De la misma forma, dentro de las propias subcategorías, tiende a resultarles más fácil analizar y valorar las dimensiones y no tanto las perspectivas.

2. Dentro de cada categoría, las subcategorías que conforman las correspondientes a Multi-Dimensión y Multi-Perspectiva –identificación (reconocimiento de dimensiones o discursos del pasado), análisis (capacidad para relacionar las dimensiones o establecer orígenes a las diferentes perspectivas) y valoración (habilidad para establecer juicios y entender el alcance de las distintas dimensiones o voces del pasado)- también tienen distinto nivel de dificultad, por lo que resulta mucho más fácil identificar que analizar y/o valorar.

3. Las valoraciones en la categoría de “Multiperspectiva” tienen una mayoría de calificaciones nulas, por lo que a muchos de ellos les ha resultado imposible elaborar un juicio acerca de los orígenes por los cuales surgen distintas perspectivas o discursos ante un acontecimiento histórico.

4. Hay un grupo importante de estudiantes que solo son capaces de identificar dimensiones y perspectivas, -por tanto reconocen la existencia de las

distintas dimensiones económica, política, social y cultural, así como las distintas voces del pasado- con un nivel “elemental” (2,5) sin llegar a hacer un análisis y/o valoración de las mismas –nivel nulo (0)-. En consecuencia, identifican las variables y voces que conforman el contexto histórico pero no les dan ningún sentido.

5. Aquellos que han conseguido interpretar los autores y escritos de la Generación del 98 con un nivel medio de calificación (5) en la categoría de “Aplicación/Transferencia” –habilidad para interpretar este estilo literario a través de la comprensión y toma de perspectiva histórica y, a ese nivel, estableciendo matizaciones aisladas entre los distintos autores- suelen haber tenido, como es lógico, niveles semejantes en las categorías que implican la comprensión contextual, por tanto, las de “Multidimensión” y “Multiperspectiva”.

6. Los estudiantes suelen recurrir de forma significativa a ideas tópicas o a reproducir de forma casi literal lo que se ha explicado en clase para establecer un origen a las distintas perspectivas, por lo que entender que hay diferentes opiniones dentro de una misma dimensión histórica les puede resultar bastante complicado, y ponerlas a jugar entre sí mucho más.

7. A 11 de los 16 alumnos les coincide su nivel de aplicación con el nivel de identificación de perspectivas, mientras que en los 5 casos restantes el resultado es inferior. En este sentido, podemos observar como la dificultad para hallar perspectivas (véase identificación de Perspectiva) es semejante a la dificultad para aplicar los conocimientos contextuales sobre los escritos de la época (Véase categoría Aplicación).

5.2. Interpretación general

Tras haber desglosado uno a uno todos los resultados, vamos a realizar una interpretación general basada en tres puntos fundamentales que expliquen cuáles son las dificultades de los estudiantes, cuál es la relevancia que tienen este tipo de ejercicios para aquellos estudiantes que se ven limitados por el sistema tradicional y por qué es necesario razonar históricamente.

- *Dificultades que este tipo de actividades suponen para los estudiantes de cuarto de la Educación Secundaria*

Habiendo visto todo lo anterior, lo que debería resultarnos significativo de este ejercicio son las dificultades que ha supuesto para adolescentes de dieciséis años que están a punto de acabar la enseñanza obligatoria. Entonces, ¿deberíamos seguir por este

camino? Si tenemos en cuenta que gran parte de los estudiantes afirmaron que su realización les había supuesto mucho esfuerzo pero, al mismo tiempo, reconocían que trabajar de esta forma les había ayudado a comprender los procesos históricos y su vínculo a otras disciplinas, la respuesta es rotunda: sí.

Por lo que se ha podido observar, la mayor parte de los estudiantes identifica correctamente las dimensiones y perspectivas pero les resulta muy complicado valorarlas y analizarlas, especialmente estas últimas. Por tanto, su mentalidad histórica no alcanza a establecer un origen para las distintas corrientes de pensamiento. En consecuencia, acaba siendo verdaderamente complicado justificar por qué los pensamientos que sustentan los distintos grupos de individuos están condicionados por el propio contexto que les rodea.

En este sentido, exigir la inmersión en el contexto como único método para conseguir empatizar históricamente supone un reto para la gran mayoría de los alumnos, ya que no suelen estar acostumbrados a hacer un análisis del mismo. Por ello, estudiar la Literatura sin que el alumno trabaje –y trabajar no significa que el profesor haga una introducción histórica al inicio del tema sino que el alumno haga una reflexión profunda de contextualización- la Historia hace a la primera incomprensible o, al menos, vacía de sentido. Pero, de la misma manera, trabajar la Historia haciéndola independiente de otras disciplinas como ésta, hacen incomprensible su alcance e influencia.

- *Influencia positiva de este tipo de actividades sobre estudiantes que en ocasiones se encuentran limitados por el sistema tradicional*

Por su lado, solo tres estudiantes han sido capaces de analizar y valorar satisfactoriamente las dimensiones y perspectivas y, además, entender como éstas han condicionado la literatura. Lo que en este sentido me gustaría destacar, es que dos de ellos no suelen obtener buenas calificaciones en ninguna asignatura porque, aunque les gusta la historia, les cuesta trabajar diariamente y reproducir lo que el profesor les exige. Si tienden a dispersarse y no terminan de ejecutar correctamente las tareas, quizá, cabe pensar que se lo impida su creatividad.

Teniendo en cuenta lo anterior, merece la pena plantearse hasta qué punto, en el ámbito de las Ciencias Sociales, el nivel cognitivo depende de la edad o del esfuerzo que uno haga por pensar históricamente. Si siguiéramos la teoría de Piaget, cuyas propuestas han sido superadas por autores como Shemilt desde los años ochenta, alumnos de esta edad deberían encuadrarse en la “Etapa de operaciones formales” según la cual las personas mayores de doce años son capaces de comprender la idea de causa-efecto y de establecer hipótesis. Sin embargo, este no es el nivel que tienen estos adolescentes. Por consiguiente, esto permite hacer dos afirmaciones: por un lado, debemos tener en cuenta que las teorías de Piaget se llevaron a cabo a través de metodologías aplicadas a las Ciencias Naturales y las Matemáticas, por lo que no

pueden ser absolutamente vinculables al estudio de la Historia; de la misma forma, y relacionado con lo anterior, la capacidad de los alumnos para empatizar históricamente a través de un análisis y valoración del contexto y sus perspectivas no depende tanto de su nivel cognitivo sino del trabajo que realice para comprender y hacer un trabajo de perspectiva histórica. En definitiva, como se observa en Carrtero y Limón (1993), la didáctica y la psicología son complementarias pero no por ello totalmente vinculantes, puesto que debemos ser conscientes de sus particularidades y diferencias.

Debido a la sorpresa de los resultados, tuvo lugar una conversación con el tutor académico de la clase (4º ESO B) para poder observar con mayor detenimiento los resultados y sacar conclusiones de los mismos (anexo 17). En ella, el mismo profesor afirmaba lo siguiente: “En el montón de alumnos que están acostumbrados al “5 y...” se encuentran varios cerebros sorprendentes. Su talón de Aquiles es su propia negación del orden establecido, dejar que los contenidos vayan por un lado y su enorme y fértil mundo personal sea solo para consumo propio. Cuando encuentran un punto en común entre ambos extremos y se sienten capaces de hacerlos converger nos encontramos a un N.G crítico e informado, a un S.G locuaz y comprometido o a un F.G “ori-genial”. Dan entonces lo mejor de sí, sin importarles no haber hecho nada para aprobar el examen A o presentar tarde el trabajo B”.

Si a todo lo anterior sumamos que los alumnos más sobresalientes, a nivel de calificaciones, están en el nivel 1 (L.G. y P.P) y en el nivel 2 (J.M) podemos sacar en claro que saben transmitir muy bien en un examen lo que el profesor les ha contado en clase pero, seguramente, no se hayan parado a pensar sobre ello. Tanto es así que, en los artículos exigidos para esta innovación, se percibía perfectamente que intentaban nombrar todas las dimensiones que se les pedía pero no les daban sentido, puesto que las enumeraban sin llegar a argumentarlas.

- *Las necesidades y beneficios de aprender a razonar históricamente*

Habiendo tenido en cuenta todo lo anterior, podemos concluir que, si se fomenta la realización de actividades de este tipo y los estudiantes aprenden y se acostumbran a trabajar así, se podría producir lo siguiente: por un lado, se potenciará la creatividad de aquellos que reniegan de hacer exámenes “tipo” con los que no pueden expresarse de ninguna forma que se salga de los límites de lo establecido que, en estos casos, suele ser repetir el libro o los apuntes de clase; y, por otro lado, aquellos que solo orientan su esfuerzo a la búsqueda de lo que el profesor quiere que nombren sin necesidad de reflexionar sobre ello, se verán obligados a pensar y a fomentar una creatividad que en ocasiones se encuentra abnegada por el peso que las calificaciones tienen sobre ellos.

En conclusión, si la empatía histórica se controla mediante actividades bien delimitadas y definidas al mismo tiempo que se sustentan sobre una base contextual y un aparato conceptual básico desde el cual “imaginar cuidadosamente”, los alumnos se

verán obligados a pensar y a darle un sentido a la historia y, en este caso además, a la literatura. Si, en definitiva, hay alumnos que sacan sobresalientes pero su nivel es elemental a la hora de hacer ejercicios que les exigen un mayor nivel de reflexión histórica, quizá es que no les estamos haciendo pensar lo suficiente. Por ello, ejercicios como este muestran, realmente, cuál es el significado que pueden dar a los acontecimientos históricos y a las decisiones de las gentes del pasado, ya que el hecho de que reproduzcan lo que el docente dice en clase no quiere decir que hayan entendido el peso de la Historia.

CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas, hemos podido ver la dificultad que supone para los estudiantes reflexionar sobre el contexto histórico. Analizar y valorar los hechos del pasado supone un esfuerzo ya no solo para los adolescentes, sino para los propios historiadores. Tanto es así, que en su capacidad para interpretar y extraer conclusiones del pasado, así como para escuchar las distintas voces que guiaron la Historia, es donde se distingue al buen historiador. Entender esto es fundamental para saber hasta qué punto podemos exigir a los estudiantes sin que ello, evidentemente, quite importancia a la labor intelectual que este tipo de actividades ejerce sobre ellos. En este caso la dificultad aumenta al transferir ese conocimiento histórico a la comprensión de cuáles fueron los sentimientos y condicionantes que llevaron a los autores de la Generación del 98 a escribir como lo hicieron. En cualquier caso, fomentar ese esfuerzo por parte de los alumnos, ayuda a que estos piensen y, por tanto, configuren poco a poco un espíritu crítico.

En todos los currículos oficiales se entiende el estudio de las Ciencias Sociales, y concretamente de la Historia, como una herramienta que ayuda a los alumnos a entender, a través de los acontecimientos del pasado, su propio presente y a proyectar el futuro. Pero después de los resultados obtenidos en este trabajo, donde ya se ha demostrado que los alumnos más brillantes en el sistema ordinario tienen un nivel elemental a la hora de hacer estos ejercicios, cabe preguntarse si se está haciendo bien.

Si realmente queremos alcanzar los objetivos que se buscan, si pretendemos que los estudiantes puedan adquirir a través del estudio de la Historia un espíritu crítico con el que puedan entender la sociedad y el mundo que les rodea, entonces tenemos que hacerles pensar en el sentido más amplio de la palabra. De la misma forma, si queremos que piensen, tenemos que plantearles unas actividades que les sometan a un reto atractivo desde el que puedan dar rienda suelta a razonamientos históricos sustentados en un pilar clave: el trabajo contextual.

En definitiva, este trabajo se suma a las teorías de especialistas como Denis Shemilt en *School Council Project History 13-16* (1972), o de Peter Lee, Roselyn Ashby y Alarico Dickinson en su *CHATA Project* (1993), para afirmar que solo cuando el alumno reflexiona y trabaja sobre la Historia es cuando su comprensión va más allá de la mera repetición de datos y, además, logra percibir su utilidad para con la vida. En consecuencia, analizar los acontecimientos históricos permite abrir la mente para entender a aquellos que te rodean en tu presente. Del mismo modo, discernir entre las distintas perspectivas de los agentes históricos ayuda a entender que las decisiones que se toman así como los artículos, novelas y poemas que se escriben tienen su origen en un pasado que les determina o en un presente que acaba de dar forma a lo que sus autores piensan, temen y sienten.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bibliografía orientada a la Didáctica de la empatía histórica:

- Carretero, M., Limón, M. (1993), Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, Nº 62-63, 153-167.
- Davis Jr., O. L., Yaeger, E. A., & Foster, S. J. (Eds.). (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. In M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.), *History matters: teaching and learning history in New Zealand secondary schools in the 21st century* (pp. 11-31). Wellington, New Zealand: NZCER Press.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y 'empatía'. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- González Monfort, N., Henriquez, R., Pages, J., & Santisteban, A. (2008). *Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica*. Paper presented at the Colloque "Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la Citoyenneté". Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques? Nantes, 8-9 décembre 2008.
- González Monfort, N., Henriquez, R., Pages, J., & Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. In R. M. Avila & I. Matozzi (Eds.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*. Bologna: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Harris, R., & Foreman-Peck, L. (2004). 'Stepping into Other Peoples' Shoes': Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 1-14.
- Kitson. A., Husbands, C., Stewards, S. (2011). *Teaching and learning History 11-18. Understanding the past*. New York: open UniversityPress & McGraw-Hill Education, 67-72.
- Levesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Levstik, L. S. (2011). Learning History. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 108-126). New York & Oxon: Routledge.
- Martín Ayasta, D. (2010). La empatía en la enseñanza de la historia: a la búsqueda de la empatía en un aula de los Andes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 102-110.
- Perikleous, L. (2011). Why Did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy. In L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Nicosia, Cyprus: The Association for Historical Dialogue and Research (AHDR).
- Reisman, A., Wineburg, S. (2008). Teaching the skill of Contextualizing in History, *The social studies*, 99 (5), 202-207
- Sáiz, J. (2013), Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º de ESO, *Clío*, 39.
- Trepát, C.-A. (1995). *Procedimientos en historia: Un punto de vista didáctico*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona y Grao.

2. Bibliografía dedicada a la obtención de materiales para el diseño de actividades:

- Álvarez Junco, J. (2001), *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.

- Balfour, S. y Preston, P. (1999), *España y las grandes potencias del siglo XX*, Barcelona: Crítica.
- Díaz-Plaja, F. (1983), *Historia de España en sus documentos. Siglo XIX*, Madrid: Cátedra.
- Ojeda, J. (2000); *El 98 en el congreso y en la prensa de los Estados Unidos*, Madrid: Biblioteca diplomática española (Estudios 20).
- Sánchez, J. (1991), *La España contemporánea, vol. II: 1875-1931*, Madrid: Istmo.
- Suárez, M. (2006), *La España liberal (1868-1917). Política y Sociedad*, Madrid: Síntesis.
- Alvar, C., Mainer, J.C., Navarro, R. (2005), *Breve historia de la literatura española*, Madrid: Alianza.
- Moreno, M. (2002), *Cuba-España, España-Cuba: Historia común*, Barcelona: Crítica.
- Rodríguez, J. (1999), *El desastre en sus textos. La crisis del 98 vista por sus escritores coetáneos*, Madrid: Akal.
- VVVA (1995), *Introducción a la literatura española a través de los textos*, Madrid: Istmo.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1: Actividad 1 (narrativa)

Memorándum para el futuro redactor jefe de L'INTRANSIGEANT

París, 26 de abril de 1898.

Querido aspirante a periodista:

Soy Pierre Lambert, redactor jefe del periódico *L'Itransigeant*, y en unos días, con suma tristeza, daré por finalizada esta etapa de mi vida. Veinticinco años en esta profesión empiezan a pesarme y ya no me siento capaz de seguir el ritmo como antes. Por ello, el periódico va a necesitar de otra persona para ocupar mi cargo con un espíritu joven como el tuyo. ¿Por qué no intentas unírte a nuestro equipo? Yo ya he visto y vivido demasiado en esta profesión. Ahora te toca a ti ser el que acoja este trabajo con la energía que en mí se va desvaneciendo después de tantos años y tanto esfuerzo dedicados al periodismo. Si consigues ser el mejor de los aspirantes a este puesto tú mismo te darás cuenta de lo apasionante que es, de la gente que conocerás y de lo complicado que es el mundo en el que vives. Nunca te fíes de nada ni de nadie. Como profesional del medio te aconsejo que seas crítico, que contrastes las noticias que te llegan y que seas capaz de representar la realidad de la mejor forma posible.

Ahora bien, todos estos propósitos son difíciles cuando la situación internacional es la que es. Desde que el acorazado Maine explotara se sucedieron los acontecimientos muy rápidamente y finalmente **ayer acabó el día con una declaración de guerra** que estoy seguro que supondrá un antes y un después en la Historia.

Todo comenzó hace tres años, cuando el 24 de febrero de 1895 las clases populares cubanas se levantaron en contra de la metrópoli que la controlaba: España. Apoyados tempranamente por las clases más acomodadas de Cuba (criollos) y por los Estados Unidos plantaron cara a los españoles con contundencia. La unión de la población, que se sentía respaldada por el exterior, estaba dispuesta a enfrentarse a la metrópoli a costa de sudor, sangre y muerte. Aquí te dejo una foto que saqué durante mi estancia en Cuba para que percibas bien de qué te hablo. Ellos son los luchadores de la causa cubana.



Pronto ocurrió lo que nunca pensé que ocurriría, al menos en tan poco tiempo: José Martí, el verdadero ideólogo y líder de la insurrección, el más apto para negociar las condiciones de la independencia, había caído en pleno combate.

A partir de entonces, la situación de España empezó a complicarse... Te lo contaré a través de tres dimensiones: la económica, la política y la social.

Desde el **punto de vista económico**, España ha sufrido en los últimos años una importante crisis agraria que le ha obligado concentrarse en su mercado interior al mismo tiempo que el resto de Europa y Estados Unidos ha ido convirtiéndose en un conjunto de grandes potencias con gran capacidad económica y con ansias de expandirse por el resto del mundo. Ese es un gran problema, querido aspirante, mientras el mundo mira hacia el exterior España solo mira hacia dentro...

En cuanto a la **política** española... hay graves problemas tanto interiores como exteriores. La división ideológica es acuciante entre aquellos que defienden el **nacionalismo periférico** (País Vasco, Cataluña y Galicia), el **anarquismo** o el **socialismo**. Sin embargo, la **guerra** es seguramente el centro de sus problemas... una vez estalló la insurrección cubana con el “Grito de Oriente”, **Antonio Cánovas**, se vio obligado a enviar al general Martínez Campos para solventar la situación. Sin embargo, su intento por dialogar y conseguir la paz sin atacar a la población civil no surtieron los efectos deseados y, en consecuencia, se le sustituyó por Valeriano Weyler.

Bff... querido aspirante, deberías haberlo visto... Cuba respiraba dolor... Junto a 103.761 soldados españoles, Weyler intervino en la isla con la mayor agresividad que se había vivido hasta el momento. Como podrás observar, su mirada refleja decisión y



eso es lo que deseaba el señor presidente Cánovas, quien una vez había elegido al nuevo general pronunció una frase que bien supo llevar a cabo: “*hasta el último hombre y hasta la última peseta*”, decía sin llevar a sus hijos a la guerra y sin gastarse sus pesetas.

En lo que a la guerra se refiere sus objetivos parecían cumplirse, ya que la muerte de Maceo, ídolo de las clases populares cubanas que lo consideraban invencible, hacía florecer en España pétalos de esperanza. Tanto es así que la represión llegó a su punto de inflexión cuando Weyler llevó a cabo la RECONCENTRACIÓN, a través de la cual despojaba a los cubanos de sus tierras y los enviaba a las ciudades mientras las hacía arder a golpe de cerilla. Es entonces cuando se desató el horror, querido aspirante. Nadie que no haya estado allí conoce lo que es el verdadero sufrimiento. Las ciudades estaban sobreexplotadas de gente, las condiciones higiénicas hacían que respirar fuera difícil y las epidemias se extendían a lo largo y ancho de la isla. Los soldados españoles, quienes no estaban acostumbrados a generar por sí mismos anticuerpos que enfermaran las enfermedades cubanas enfermaban y morían a centenares. Créete si te digo que hubo que construir otro hospital... espantoso, querido aspirante, espantoso. Los costes están siendo caros, pero parece ser que España necesita creer que puede seguir siendo algo de lo que fue en aquel glorioso siglo XVI cuando

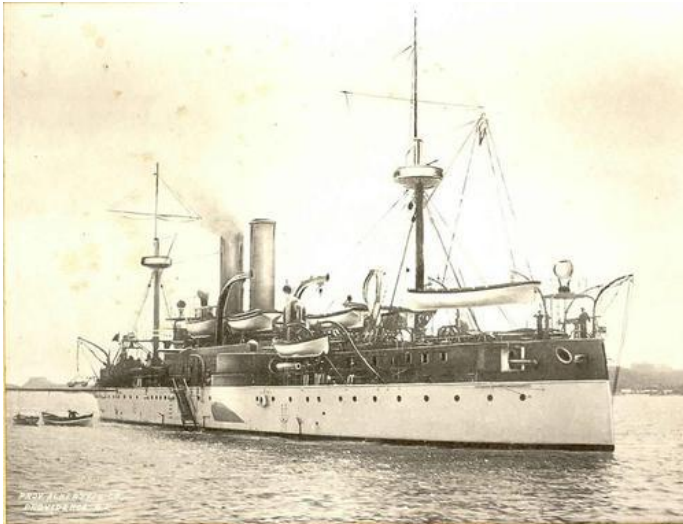
Felipe II conquistó territorios a lo largo de los cinco continentes. Quizá eso no sea más que agua pasada...

A todo esto se sumó algo peor, con el asesinato de Antonio Cánovas y su sustitución al frente del gobierno de Práxedes **Sagasta** las cosas volvieron a cambiar. En primer lugar destituyó a Weyler en favor del General Blanco, quien estableció un **decreto de autonomía** para Cuba. Sin embargo, estas reformas han llegado demasiado tarde... Los insurgentes cubanos respaldados por las fuerzas americanas no están dispuestos a renunciar a la independencia absoluta. ¡Qué tensión querido aspirante! Los periódicos se contestan de un lado a otro del Atlántico con caricaturas y artículos de prensa que pretenden criticar al bando contrario o demostrar su superioridad, ya sea por parte de la prensa española (*La camapana de Gracia*, *El*

Imparcial o *El Globo*) o de la estadounidense (*The Tribune*, *The New York World* o *The New York Journal*).

Y qué puedo decirte de la **dimensión social**... esa es la más complicada de todas. España es un país de extremos donde los intereses pueden ser bien distintos según la situación. Los pobres sufren... quienes enferman y mueren en la guerra son chavales como tú... España está dispuesta a gastar sus últimos cartuchos y envía a pequeños hombres de entre 16 y 18 años. Deberías haber mirado a los ojos de alguno de esos soldados. Ni siquiera saben por qué luchan. Las leyes militares son injustas en España porque el ejército es uno de los pilares que la sustentan. Por ello, se permite servir a la patria ya sea en persona o con dinero pero, claro ¿Quién crees que puede pagar para no ir a la guerra? Exacto, querido aspirante, las clases acomodadas. Los pobres se mueren de hambre, viven en condiciones extremadamente duras, a ellos les afectan las crisis agrícolas y son ellos quienes no pueden comer carne porque no la pueden pagar. Suelen compartir con todos sus parientes sótanos o buardillas en barrios obreros lejanos del núcleo de la ciudad, y cuando cumplen cierta edad forman parte de un sorteo ("las quintas") al que no pueden rehusar para servir a una patria que les maltrata. La angustia de aquellos chavales es tal que llegan a cortarse el dedo con el que disparan o se arrancan el ojo desde el que apuntan para ser considerados inútiles del servicio y por tanto no ir a la guerra. El desgarró de las familias se refleja en un dicho que ya se ha extendido por todo el país como la pólvora: "*Hijo quinto y sorteado, hijo muerto y no enterrado*".

Por el contrario, las clases acomodadas quieren ganar la guerra, seguramente porque pueden evitarla. Entre sus deseos se encuentran las ansias de ser lo que España fue, y así lo reflejan las obras de teatro con las que el gobierno gana algo de dinero para sufragar la contienda. Las representaciones aluden a la fuerza española, al espíritu patrio y poderoso que consiguió ganar al gran Napoleón. Pero además, en los poemas de algunos poetas, en los escritos de los **intelectuales** y en algunos recortes de prensa se observa esa confianza ciega en la victoria.



No sé qué acabará ocurriendo, querido aspirante, pero este año las cosas no han empezado especialmente bien... las amenazas americanas de intervenir en la guerra son cada día más evidentes, especialmente desde que el 15 de febrero el acorazado Maine, que llevaba casi un mes deambulando por la costa, estallara en mil pedazos.

Desde entonces las tensiones entre Estados Unidos y España han llegado, posiblemente, a máximos históricos. ¡Es todo muy confuso, querido aspirante! Nadie sabe realmente qué ocurrió, pero mientras los españoles se defienden diciendo que fue un accidente, los americanos no hacen más que atacar convencidos de que ha sido hundido por obra de los españoles. El 18 de abril Estados Unidos declaró un ultimátum a España para que abandonara la guerra y diera la deseada independencia a Cuba, pero la cabezonería española no se rinde...

Finalmente, ayer mismo ocurrió lo peor... las amenazas americanas que durante tres años caían en saco vacío han llegado a puerto. Hace no más de veinticuatro horas fue declarada la guerra. Qué caprichosa es la historia... el antiguo imperio se enfrenta a uno nuevo que parece haber nacido con la fuerza de mil cañones... Si hasta entonces los españoles no han podido contra una colonia con los mínimos apoyos ¿qué ocurrirá ahora si la intervención americana se ha hecho realidad?

Ay, querido aspirante... como podrás entender estos tres años me han consumido todas las energías que ahora espero se depositen en ti y en tu juventud. Aunque el director del periódico es un hombre serio y te mande tareas que te cuesten algún esfuerzo, no temas, él te ayudará y deseará que aprendas. Sé que conseguirás este puesto que tanto anhelas, solo necesitas creer en ti mismo y tener ganas de ir a por ello. Ojalá sientas de alguna forma todo mi apoyo. Aunque no te conozca, solo el hecho de que me sustituyas en este trabajo que ha sido mi vida te hace importante para mí.

Un saludo, querido aspirante. Sé lo que deseas ser.

Pierre Lambert.

Anexo 2: Actividad 1 (tarea)**TAREA**

Buenos días, aspirante:

Desde la dirección del periódico L'INTRANSIGEANT se te encomienda la realización de un artículo de **sesenta líneas** que explique y transmita con claridad cuál es la situación española en este fin de siglo. Justo ahora que parece que los Estados Unidos van pisando fuerte por sus colonias y que el gobierno español está dispuesto a apostar todo, tienes el deber de transmitir a toda Francia cuál es la realidad de España. Recuerda que el artículo debe estar bien escrito, sin faltas de ortografía y con una redacción elegante.

Muchas gracias.

Un saludo,

El director.

PREGUNTAS GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DEL ARTÍCULO

1. ¿España podrá hacer frente a Estados Unidos? (ver doc. 1)
2. ¿Toda España está unida para enfrentarse al enemigo? ¿Sus soldados están dispuestos a luchar por las colonias? (Ver docs. 2, 3, 4 y 5)
3. ¿Qué opinan las clases acomodadas de la contienda? ¿y las clases bajas? (ver doc. 2)
4. ¿Cómo están criticando los escritores españoles a su propio país? ¿Confían en la victoria? (ver doc. 6)
5. ¿Qué pretende vender la prensa española de la guerra? ¿Y bando contrario? (ver docs. 7 y 8)

DOCUMENTOS

Anexo 3: Documento 1



Anexo 4: Documento 2 (textos en favor de la guerra)

COMIENZO DE LA GUERRA: El día **12 de octubre de 1895** se estrenó *A Cuba y ¡Viva España!* (Libreto: Rufino Cortés; Música: Rafael Cavas y Francisco Damas).

¡Viva el Ejército honroso!
 A brindar y a beber;
 El soldado español va a la guerra
 a morir por la Patria con mucho placer.

HABIENDO HECHO SU ENTRADA EL EJÉRCITO YANKEE: poema de Eusebio Blasco publicado en el periódico *Blanco y Negro* en **abril de 1898**.

¡Barcos que vais por la mar
 y vais meciendo en las olas
 ilusiones españolas
 que tenéis que realizar!
 La patria que os ve marchar
 está ya soñando ver
 que un día habéis de volver
 a devolvernos la calma
 para ensancharnos el alma
 con las glorias del deber.
 [...]

¡Barcos que en marcha constante
 Vais al mar ganando millas!
 ¡la nación va en vuestras quillas!
 Barcos de la patria, ¡Avante!
 El pueblo, en ansia anhelante,
 os ve a la gloria marchar...
 Si no la habéis de ganar,
 ¡no volváis! ¡Reste el honor!
 ¡Dios os preste su favor,
 barcos que vais por la mar!

Anexo 5: Documento 3.

Así describe **Diego Jiménez Prieto**, en **1897**, la llegada a la isla de un soldado español en uno de sus poemas:

[...]
Yo pronto volveré; más entre tanto
pídele a Dios que la campaña acabe
y que de Cuba en las alegres selvas,
de Cuba en los bohíos y ciudades,
no se oigan más los gritos de la guerra
ni los lamentos vuelvan a escucharse
del triste herido que en el campo muere

Anexo 6:**Documento 4****ATAQUE A LOS OFICIALES QUE NO QUIEREN IR A CUBA**

Subalternos del primer grupo.

Fuerza es confesar la tristeza de todo sorteo pues lleva en sí algo de fatídico o mucho de sugestión perniciosa...

Pero si además del azar, contiene el mandato de violentar la voluntad es dos veces triste y extraordinariamente doloroso.

Algo de esto debían pensar ayer los subalternos de primer cuerpo de ejército sometidos todos a lo que la suerte les deparase si ésta disponía fuesen a componer los cuadros de la oficialidad que ha de mandar las fuerzas expedicionarias en Cuba.

El Globo, Madrid, 5 de marzo de 1895

Documento 5. Blasco Ibáñez, en *El socialista* del 15 de abril de 1898:

“¿Quién quiere la paz en España?

Todos; es decir: la abrumadora mayoría de su pueblo, su clase obrera [...]. Dejemos que Cuba sea libre. Dejemos a esos que quieren la guerra constituir sus propios batallones de voluntarios; dejémosles seguir con la guerra bajo su propio riesgo; dejémosles que vayan por sí mismos a enviar a sus hijos...

Nosotros, los socialistas, queremos la paz.”

Anexo 7. Documento 6: Cartas entre Unamuno y Ganivet, *El porvenir de España* publicado en periódico *El defensor* en 1898

MIGUEL DE UNAMUNO: ¿Es que tiene que morir España para volver a su juicio? Exclamará alguien. Tiene, sí, que morir Don Quijote para renacer a nueva vida en el sosegado hidalgo que cuide de su lugar, de su propia hacienda.

GANIVET: No basta adaptar un órgano: hay que adaptar todo el organismo. En España solo hay dos soluciones racionales para el porvenir: someternos en absoluto a las ideas de la vida europea, o rebatirnos en absoluto también y trabajar para que se forme en nuestro suelo una concepción original. (...) Mas para crear es necesario que la nación como el hombre, se recojan y mediten, y España ha de reconcentrar todas sus fuerzas y abandonar el campo de lucha estéril, en el que hoy combate por un imposible con armas compradas al enemigo.

Anexo 8. Documento 7: PRENSA ESPAÑOLA

7.1. Fragmento del periódico *El Globo* el 2 de enero de 1898

EL GLOBO

Año XXIV.—Quinta época.

DIARIO POLÍTICO ILUSTRADO

Núm. 8.074.—Domingo 2 Enero 1898.

Fecha memorable

Amigos y adversarios han de reconocerlo así: el primer día del año 1898 será una fecha célebre en la historia de España. A despecho de todos los supuestos antagonismos y de todas las imaginarias dificultades que se aseguraba existieron para constituir en la isla de Cuba, autónomamente organizada y regida, un primer Ministerio fuerte, homogéneo, dentro de la natural variedad de tendencias que es necesaria para todo vivir político, fecundo y amplio, ya está constituido y en funciones el nuevo Gobierno de aquella importantísima colonia, por cuya conservación y por cuya adhesión a la madre Patria tan enormes sacrificios ha realizado ésta en todas las épocas de su historia, con asombro de sus enemigos.

El nuevo Ministerio cubano, conforme se había previsto y anunciado, juró ayer, revistiendo el acto de la jura toda la solemnidad exigida por su importancia, y habiendo producido el mayor entusiasmo en los representantes de todas las fuerzas vivas y de todas las clases sociales de la isla que á él asistieron.

Algo muy significativo y que se presta á profundas consideraciones hay en el telegrama oficial en que se da cuenta del acto del juramento.

La primera voz que de él se ha oído, como condensación del sentir de todos los presentes, ha sido un viva á España. La segunda, un viva á Cuba siempre española.

Estúdiese lo que esos dos espontáneos gritos representan, y puesto que los vivas son la expresión y la fórmula de lo que se siente ó se quiere en cualquier circunstancia grave y solemne de la vida, compárense aquellos con los vivas que suelen contestar allá, en la manigua, al grito por España. Y de esta comparación se deducirá cuánto vale la bienhechora y cuán digna de agradecimiento es la creación de un nuevo estado jurídico, el reconocimiento de un derecho, que combatir en el estado antijurídico y antinatural creado por la guerra. Lo primero no es un sacrificio en modo alguno; es obra noble y franca, de reconstrucción, de restablecimiento y de paz. Para extinguir el sacrificio continuo y doloroso, la sangría suelta, como cien veces se ha dicho.

Ya tiene Cuba su Gabinete insular, sus ministros propios; frente á ellos, que representan dignamente los intereses, las ideas y las aspiraciones de la colonia, ¿qué puede significar, de qué puede valer esa ridícula sombra de Gobierno insurrecto, que nadie ha visto, ni aun los más ardientes rebuscadores de las guardias de la insurrección? Tanto valdría comparar la familia honrada constituida legalmente en su pueblo natal y con abolengo y arraigo en él, con un aduar de gitanos ó una kábila de rifeños.

Saludemus, pues, al primer Ministerio de Cuba autónoma y confiemos en lo acertado y provechoso de su gestión política y administrativa; pero vaya este saludo acompañado de otro, no menos merecido, á la grandeza española.

7.2. Fragmento del periódico *Madrid Científico* en junio de 1898

Madrid Científico

Los recursos arbitrados desde el comienzo de la campaña, ó sea 4 de Marzo de 1895, hasta 30 de Junio de 1898, han sido los siguientes:

	<u>Pesetas.</u>
Producto líquido de la venta de 322.944 billetes de Cuba de 1890. . .	126.211.274
Idem, id. id. de 60.005 id. de id de 1886.	28.924.484,20
Idem id. del empréstito de 400 millones con garantía de Aduanas. . . .	372.000.000
Beneficio en los giros desde París, negociaciones de francos, compra de plata, etc.	3.331.691,44
Préstamos del Banco de España, con garantía ne Cubas.	292.000.000
Id. id. id. id. de Aduanas.	241.000.000
Id. id. id. id. de Delegaciones de Contribuciones.	160.000.000
Id. id. id. id. de Deuda al 4 por 100 interior.	145.000.000
Empréstito de Filipinas.	182.000.000
Total.	1.554.462.449,64

Como antes hemos dicho, no están comprendidos en esta cuenta algunos debitos importantes de transportes y material, ni tampoco otros respecto de personal, vi-veres y material en Cuba.

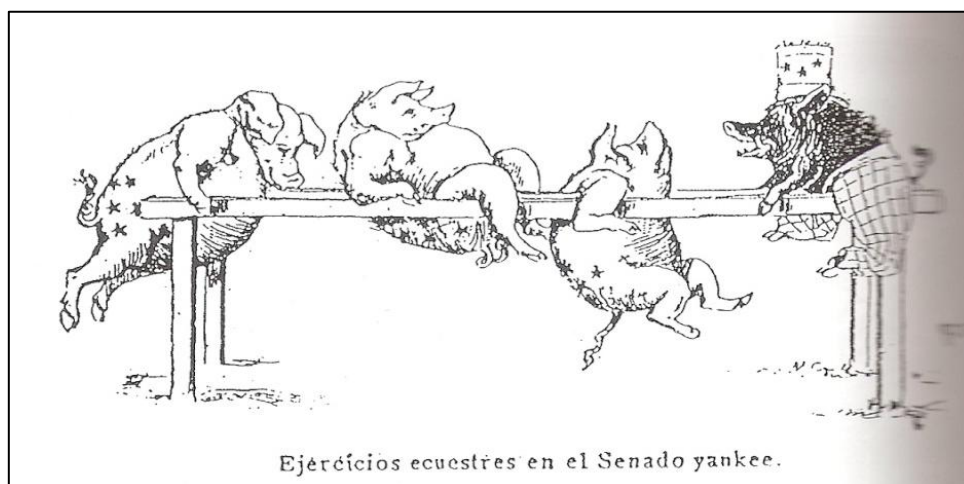
El cuadro de los gastos es realmente triste; pero lo es más el de los hombres perdidos y el de las vidas sa-crificadas por una estéril é innecesaria lucha.

De Marzo de 1895 á Marzo de 1897 se han enviado 180.431 soldados, 6.222 oficiales, 615 jefes y 10 genera-les. Como existían doce mil hombres; la cifra del ejér-de Cuba se elevó á doscientos mil.

Muy triste será ver que lo que los españoles hemos tenido en la mano, y no hayamos sabido aprovechar, sea origen de riquezas para los *yankis*, simplemente por saber más y hacer las cosas con la rapidez y oportunidad que es preciso emplear para que sean fructíferas. Nos vencemos á decir esto, por más que nos mortifica, pen-sando en lo mucho semejante que hay que hacer en la Península misma, y que no se hace porque tenemos aquí formas y fórmulas para hacer las cosas que con-vierten en cuestiones de años las que deben ser cuestio-nes de algunos días.

Es bien seguro que si los americanos hubieran visto aprovechados esos y otros muchos elementos de riqueza que hay en Cuba y que nosotros antes hemos tendido a inutilizar que a explotar, tal vez no se hubiera despertado en ellos el afán de lo que en nuestras manos consideraban inútil para todos. Si detrás de las duras lecciones recibidas, los españoles han aprendido la importancia de trabajar mucho y de vencer obstáculos, podríamos convertir en bienes las desdichas sufridas; pero hay que matar mucho oficialismo abrumador antes de ponernos en buen camino.»

7.3. Caricaturas



Documento 8 → la prensa en el exterior

8.1. Caricatura publicada en *The Herald* (EEUU) el 26 de abril de 1898



8.2. Caricatura del periódico *The Herald* (EEUU) el 10 de abril de 1898



Anexo 9. Otros documentos

9.1. Madrid a finales del siglo XIX

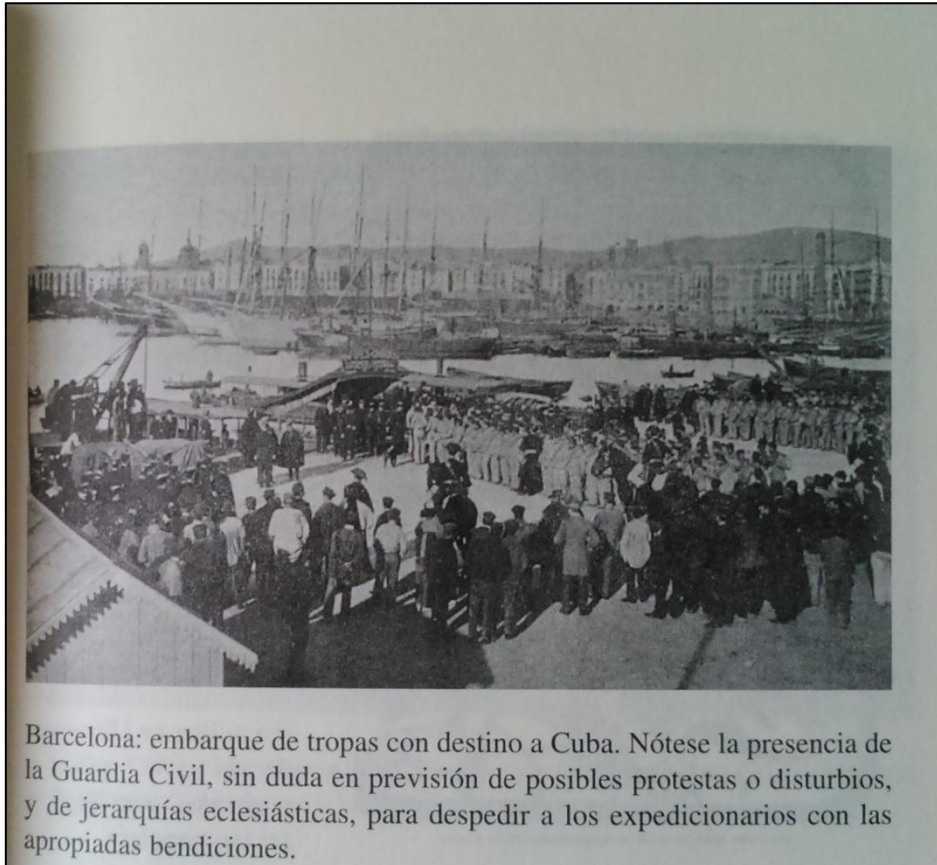


Madrid
a
finales
del
siglo
XIX

9.2. Imagen del acorazado Maine destrozado tras la explosión. Recogido en FRAGINALS, M., **Cuba-España, España-Cuba: Historia común**, Crítica, 2002.



9.3. Embarco de los españoles hacia Cuba. Recogido en **RODRÍGUEZ PUÉRTOLAS, J. L., *El desastre en sus textos. La crisis del 98 vista por los escritores coetáneos*, Akal, Madrid, 1999**



Anexo 10: Actividad 2 (tarea)

3 de marzo de 1913

Querido redactor jefe:

Desde la dirección del periódico *L' Intransigent* se te encomienda una nueva tarea. Ya sabes del interés que nos ha suscitado siempre la historia de nuestro país vecino, de hecho, tú mismo escribiste hace unos años un artículo sensacional que te acercó al puesto laboral que ocupas sobre la realidad que se estaba viviendo en el interior de sus fronteras. Desde que España perdiera sus queridas colonias, gran parte de la sociedad, especialmente la clase intelectual, está disgustada. Tanto es así que ha surgido un grupo de escritores que comparte las mismas denuncias y dudas existenciales sobre el periodo histórico que vive su país. En cualquier caso, lo que ha creado más revuelo es una afirmación –que más bien ha parecido ser una sentencia- del gran

Azorín, quien el mes pasado decidió denominar al conjunto de escritores “**Generación del 98**”. Algunos reaccionarios, como Pío Baroja, se niegan a que les incluyan en ese grupo, pero lo cierto es que se desentraña a través de sus obras un descontento por España equiparable al de los demás.

Por lo que parece, la pérdida definitiva de las colonias (Cuba, Filipinas e Islas del Caribe) tras el Tratado de París hizo emerger en ellos un sentimiento que les hace renegar de una España que necesita una profunda regeneración. Varios años han pasado desde aquel diciembre de 1898 en que el antiguo Imperio español pareció romperse en mil pedazos. El problema es que no se observa una mejora evidente...

Ahora bien, tu tarea es desentrañar qué es lo que caracteriza esta “Generación del 98”, **qué les une, sobre qué piensan y sobre qué escriben**. Conóceles y acércate al café Levante, tengo entendido que se suelen reunir allí. Seguro que hablando con ellos percibes su hastío por una España que ya no es lo que era y parece que nunca lo llegará a ser.

Seguro que lo haces igual o mejor que hace quince años, si conseguiste entrar en el periódico es porque realmente eres virtuoso en este trabajo. Recuerda que no puedes escribir más de **sesenta líneas**, son las exigencias del periódico. Esperamos lo mejor de ti.

El director.

Anexo 11: Documento de apoyo contextual

Desde el punto de vista económico, la situación española era la adecuada, especialmente después de que la venta de algunas colonias por el Tratado de París le fortalecieran y le reembolsaran gran parte del dinero que España necesitaba.

Sin embargo, desde el punto de vista político y social no se estaban produciendo grandes cambios... El regeneracionismo del que muchos jefes de Gobierno presumían ser partidarios, no estaba sirviendo para resolver todos los problemas del país, ni para adaptarse a toda las clases de la sociedad. Y es que son las clases más humildes las que siguen estando gravemente perjudicadas, especialmente desde que Maura decidió enviar a las tropas españolas a sus posesiones en Marruecos (Semana Trágica de Barcelona). Y es que... cuando se generan expectativas es normal que se produzcan decepciones, y eso, una decepción enorme, era lo que parecían sufrir estos intelectuales.

Anexo 12: Poemas de Antonio Machado

PROVERBIOS Y CANTARES, LIII

Ya hay un español que quiere
vivir y a vivir empieza,

entre una España que muere
y otra España que bosteza.

Españolito que vienes
al mundo te guarde Dios.
Una de las dos Españas
ha de helarte el corazón.

CXLIV, UNA ESPAÑA JOVEN

Fue un tiempo de mentira, de infamia. A España toda,
la malherida España, de Carnaval vestida
nos la pusieron, pobre y escuálida y beoda,
para que no acertara la mano con la herida.

Fue ayer; éramos casi adolescentes; era
con tiempo malo, encinta de lúgubres presagios,
cuando montar quisimos en pelo una quimera,
mientras la mar dormía ahíta de naufragios.

Dejamos en el puerto la sórdida galera,
y en una nave de oro nos plugo navegar
hacia los altos mares, sin guardar la ribera,
lanzando velas y anclas y gobernalle al mar.

Ya entonces, por el fondo de nuestro sueño –herencia
de un siglo que vencido sin gloria se alejaba—
un alba entrar quería; con nuestra turbulencia
la luz de las divinas ideas batallaba.

Mas cada cual el rumbo siguió de su locura;
agilitó su brazo, acreditó su brío;
dejó como un espejo bruñida su armadura
y dijo: <<El hoy es malo, pero el mañana... es mío>>.

Y es hoy aquel mañana de ayer... Y España toda,
con sucios oropeles de Carnaval vestida
aún la tenemos: pobre, escuálida y beoda;
más hoy de un vino malo: la sangre de su herida.

Tú, juventud más joven, si de más alta cumbre
la voluntad te llega, irás a tu aventura
despierta y transparente a la divina lumbre,
como el diamante clara, como el diamante pura.

Anexo13: Fragmentos de Unamuno

La oración del ateo

Oye mi ruego Tú, Dios que no existes,
y en tu nada recoge estas mis quejas,

Tú que a los pobres hombres nunca dejas
sin consuelo de engaño. No resistes

a nuestro ruego y nuestro anhelo vistes.
Cuando Tú de mi mente más te alejas,
más recuerdo las plácidas consejas
con que mi ama endulzóme noches tristes.

¡Qué grande eres, mi Dios! Eres tan grande
que no eres sino Idea; es muy angosta
la realidad por mucho que se expande

para abarcarte. Sufro yo a tu costa,
Dios no existente, pues si tú existieras
existiría yo también de veras.

En torno al casticismo

Fué grande el alma castellana cuando se abrió a los cuatro vientos y se derramó por el mundo; luego cerró sus valvas y aún no hemos despertado. Mientras fue la casta fecunda no se conoció corno tal en sus diferencias, su ruina empezó el día en que gritando: « mi yo, que me arrancan mi yo » se quiso encerrar en sí.

¿Está todo moribundo? No, el porvenir de la sociedad española espera dentro de nuestra sociedad histórica, en la intra-historia, en el pueblo desconocido, y no surgirá potente hasta que le despierten vientos o ventarrones del ambiente europeo.

Eso del pueblo que calla, ora y paga es un tropo insustancial para los que más le usan y pasa cual verdad inconcusa entre los que bullen en el vacío de nuestra vida histórica que el pueblo es atrozmente bruto é inepto.

España está por descubrir, Y sólo la descubrirán españoles europeizados. Se ignora el paisaje, y el paisanaje y la vida toda de nuestro pueblo. Se ignora hasta la existencia de una literatura plebeya, y nadie para su atención en las coplas de ciegos, en los pliegos de cordel y en los novelones de a cuartillo de real entrega, que sirven de pasto aun a los que no saben leer y los oyen. Nadie pregunta qué libros se enmugrecen en los fogones de las alquerías y se deletrean en los corrillos de labriegos. Y mientras unos importan bizantinismos de cascarilla y otros cultivan casticismos librescos, alimenta el pueblo su fantasía con las viejas leyendas europeas de los ciclos bretón y carolingio, con héroes que han corrido el mundo entero, y mezcla a las hazañas de los doce Pares, de Valdovinos o Tirante el Blanco, guapezas de José María y heroicidades de nuestras guerras civiles.

En esa muchedumbre que no ha oído hablar de nuestros literatos de cartel hay una vida difusa y rica, un alma inconsciente en ese pueblo zafio al que se desprecia sin conocerle.

Cuando se afirma que en el espíritu colectivo de un pueblo, en el *Volkgeist*, hay algo más que la suma de los caracteres comunes a los espíritus individuales que le integran, lo que se afirma es que viven en él de un modo o de otro los caracteres todos de todos sus componentes; se afirma la existencia de un nimbo colectivo, de una hondura del alma común en que viven y obran todos los sentimientos, deseos y aspiraciones que no concuerdan en forma definida, que no hay pensamiento alguno individual que no repercuta en todos los demás, aun en sus contrarios, que hay una verdadera subconsciencia popular. El espíritu colectivo, si es vivo, lo es por inclusión de todo el contenido anímico de relación de cada uno de sus miembros.

Cuando un hombre se encierra en sí resistiendo cuanto puede al ambiente y empieza a vivir de sus recuerdos, de su historia, a hurgarse en exámenes introspectivos la conciencia acaba ésta por hipertrofiarse sobre el fondo subconsciente. Este en cambio, se enriquece y aviva a la frescura del ambiente como después de una excursión de campo volvemos a casa sin traer apenas un recuerdo definido, pero llena el alma de voces de su naturaleza íntima, despierta al contacto de la Naturaleza su madre. Y así sucede á los pueblos que en sus encerronas y aislamientos hipertrofian en su espíritu colectivo la conciencia histórica a expensas de la vida difusa intra-histórica que languidece por falta de ventilación; el pensamiento nacional, trabajando hacia sí, acalla el rumor inarticulado de la vida que bajo él se extiende. **Hay pueblos que en puro mirarse al ombligo nacional caen en sueño hipnótico y contemplan la nada.**

Me siento impotente para expresar cual quisiera esta idea que flota en mi mente sin contornos definidos, renuncio a amontonar metáforas para llevar al espíritu del lector este concepto de que la vida honda y difusa de la intra-historia de un pueblo se marchita cuando las clases históricas le encierran en sí, y se vigoriza para rejuvenecer, revivir y refrescar al pueblo todo al contacto del ambiente exterior. Quisiera sugerir con toda fuerza al lector la idea de que el despertar de la vida de la muchedumbre difusa y de las regiones tiene que ir de par y enlazado con el abrir de par en par las ventanas al campo europeo para que se oree la patria. Tenemos que europeizarnos y chapuzarnos en pueblo. El pueblo, el hondo pueblo, el que vive bajo la historia es la masa común a todas las castas, es su materia protoplasmática; lo diferenciante y excluyente son las clases e instituciones históricas. Y éstas sólo se remozan zambulléndose en aquél.

¡Fe, fe en la espontaneidad propia, fe en que siempre seremos nosotros, y venga la inundación de fuera, la ducha!

Anexo 14: Fragmento Valle-Inclán**LUCES DE BOHEMIA (Escena duodécima)**

Rinconada en costanilla y una iglesia barroca por fondo. Sobre las campanas negras, la luna clara. DON LATINO y MAX ESTRELLA filosofan sentados en el quicio de una puerta. A lo largo de su coloquio, se torna lívido el cielo. En el alero de la iglesia pían algunos pájaros. Remotos albores de amanecida. Ya se han ido los serenos, pero aún están las puertas cerradas. Despiertan las porteras.

MAX: ¿Debe estar amaneciendo?

DON LATINO: Así es.

MAX: ¡Y que frío!

DON LATINO: Vamos a dar unos pasos.

MAX: Ayúdame, que no puedo levantarme. ¡Estoy aterido!

DON LATINO: ¡Mira que haber empeñado la capa!

MAX: Préstame tu carriik, Latino.

DON LATINO: ¡Max, eres fantástico!

MAX: Ayúdame a ponerme en pie.

DON LATINO: ¡Arriba, carcunda!

MAX: ¡No me tengo!

DON LATINO: ¡Qué tuno eres!

MAX: ¡Idiota!

DON LATINO: ¡La verdad es que tienes una fisonomía algo rara!

MAX: ¡Don Latino de Hispalis, grotesco personaje, te inmortalizaré en una novela!

DON LATINO: Una tragedia, Max.

MAX: La tragedia nuestra no es tragedia.

DON LATINO: ¡Pues algo será!

MAX: El Esperpento.

DON LATINO: No tuerzas la boca, Max.

MAX: ¡Me estoy helando!

DON LATINO: Levántate. Vamos a caminar.

MAX: No puedo.

DON LATINO: Deja esa farsa. Vamos a caminar.

MAX: Échame el aliento. ¿Adónde te has ido, Latino?

DON LATINO: Estoy a tu lado.

MAX: Como te has convertido en buey, no podía reconocerte. Échame el aliento, illustre buey del pesebre belenita. ¡Muge, Latino! Tú eres el cabestro, y si muges vendrá el Buey Apis. Lo torearemos.

DON LATINO: Me estás asustando. Debías dejar esa broma.

MAX: Los ultraístas son unos farsantes. El esperpentismo lo ha inventado Goya. Los héroes clásicos han ido a pasearse en el callejón del Gato.

DON LATINO: ¡Estás completamente curda!

MAX: Los héroes clásicos reflejados en los espejos cóncavos dan el Esperpento. El sentido trágico de la vida española sólo puede darse con una estética sistemáticamente deformada.

DON LATINO: ¡Miau! ¡Te estás contagiando!

MAX: España es una deformación grotesca de la civilización europea.

DON LATINO: ¡Pudiera! Yo me inhibo.

MAX: Las imágenes más bellas en un espejo cóncavo son absurdas.

DON LATINO: Conforme. Pero a mí me divierte mirarme en los espejos de la calle del Gato.

MAX: Y a mí. La deformación deja de serlo cuando está sujeta a una matemática perfecta, Mi estética actual es transformar con matemática de espejo cóncavo las normas clásicas.

DON LATINO: ¿Y dónde está el espejo?

MAX: En el fondo del vaso.

DON LATINO: ¡Eres genial! ¡Me quito el cráneo!

MAX: Latino, deformemos la expresión en el mismo espejo que nos deforma las caras y toda la vida miserable de España.

DON LATINO: Nos mudaremos al callejón del Gato.

MAX: Vamos a ver qué palacio está desalquilado. Arrímame a la pared. ¡Sacúdeme!

DON LATINO: No tuerzas la boca.

MAX: Es nervioso. ¡Ni me entero!

DON LATINO: ¡Te traes una guasa!

MAX: Préstame tu carrik.

DON LATINO: ¡Mira cómo me he quedado de un aire!

MAX: No me siento las manos y me duelen las uñas. ¡Estoy muy malo!

DON LATINO: Quieres conmovirme, para luego tomarme la coleta.

MAX: Idiota, llévame a la puerta de mi casa y déjame morir en paz.

DON LATINO: La verdad sea dicha, no madrugan en nuestro barrio.

MAX: Llama.

DON LATINO DE HISPALIS, volviéndose de espaldas, comienza a cocear en la puerta. El eco de los golpes tolondrea por el ámbito lívido de la costanilla, y como en respuesta a una provocación, el reloj de la iglesia da cinco campanadas bajo el gallo de la veleta.

MAX: ¡Latino!

DON LATINO: ¿Qué antojas? ¡Deja la mueca!

MAX: ¡Si Collet estuviese despierta!... Ponme en pie para darle una voz.

DON LATINO: No llega tu voz a ese quinto cielo.

MAX: ¡Collet! ¡Me estoy aburriendo!

DON LATINO: No olvides al compañero.

MAX: Latino, me parece que recobro la vista. ¿Pero cómo hemos venido a este entierro? ¡Esa apoteosis es de París! ¡Estamos en el entierro de Víctor Hugo! ¿Oye, Latino, pero cómo vamos nosotros presidiendo?

DON LATINO: No te alucines, Max.

MAX: Es incomprensible cómo veo.

DON LATINO: Ya sabes que has tenido esa misma ilusión otras veces.

MAX: ¿A quién enterramos, Latino?

DON LATINO: Es un secreto que debemos ignorar.

MAX: ¡Cómo brilla el sol en las carrozas!

DON LATINO: Max, si todo cuanto dices no fuese una broma, tendría una significación teosófica... En un entierro presidido por mí, yo debo ser el muerto... Pero por esas coronas, me inclino a pensar que el muerto eres tú.

MAX: Voy a complacerte. Para quitarte el miedo del augurio, me acuesto a la espera. ¡Yo soy el muerto! ¿Qué dirá mañana esa canalla de los periódicos?, se preguntaba el paria catalán.

MÁXIMO ESTRELLA se tiende en el umbral de su puerta. Cruza la costanilla un perro golfo que corre en zigzag. En el centro, encoge la pata y se orina. El ojo legañoso, como un poeta, levantado al azul de la última estrella.

MAX: Latino, entona el gori-gori.

DON LATINO: Si continuas con esa broma macabra, te abandono.

MAX: Yo soy el que se va para siempre.

DON LATINO: Incorpórate, Max. Vamos a caminar.

MAX: Estoy muerto.

DON LATINO: ¡Que me estás asustando! Max, vamos a caminar. Incorpórate, ¡no tuerzas la boca, condenado! ¡Max! ¡Max! ¡Condenado, responde!

MAX: Los muertos no hablan.

DON LATINO: Definitivamente, te dejo.

MAX: ¡Buenas noches!

DON LATINO DE HISPALIS se sopla los dedos arrecidos y camina unos pasos encorvándose bajo su carrik pingón, orlado de cascarrias. Con una tos gruñona retorna al lado de MAX ESTRELLA. Procura incorporarle hablándole a la oreja.

DON LATINO: Max, estás completamente borracho y sería un crimen dejarte la cartera encima, para que te la roben. Max, me llevo tu cartera y te la devolveré mañana.

Finalmente se eleva tras de la puerta la voz achulada de una vecina. Resuenan pasos dentro del zaguán. DON LATINO se cuela por un callejón.

LA VOZ DE LA VECINA: ¡Señá Flora! ¡Señá Flora! Se le han apegado a usted las mantas de la cama.

LA VOZ DE LA PORTERA: ¿Quién es? Esperarse que encuentre la caja de mixtos.

LA VECINA: ¡Señá Flora!

LA PORTERA: Ahora salgo. ¿Quién es?

LA VECINA: ¡Está usted marmota! ¿Quién será? ¡La Cuca, que se camina al lavadero!

LA PORTERA: ¡Ay, qué centella de mixtos! ¿Son horas?

LA VECINA: ¡Son horas y pasan de serlo!

Se oye el paso cansino de una mujer en chanclas. Sigue el murmullo de las voces. Rechina la cerradura, y aparecen en el hueco de la puerta dos mujeres: La una, canosa, viva y agalgada, con un saco de ropa cargado sobre la cadera. La otra, jamona, refajo colorado, pañuelo pingón sobre los hombros, greñas y chancletas. El cuerpo del bohemio resbala y queda acostado sobre el umbral al abrirse la puerta.

LA VECINA: ¡Santísimo Cristo, un hombre muerto!

LA PORTERA: Es Don Max el poeta, que la ha pescado.

LA VECINA: ¡Está del color de la cera!

LA PORTERA: Cuca, por tu alma, quédate a la mira un instante, mientras subo el aviso a Madama Collet.

LA PORTERA sube la escalera chancleando. Se la oye renegar. LA CUCA, viéndose sola, con aire medroso, toca las manos del bohemio y luego se inclina a mirarle los ojos entreabiertos bajo la frente lívida.

Anexo 15: Fragmento Pío Baroja

El árbol de la ciencia

[...]

Desde lo alto del cerro se veía la llanura cerrada por lomas grises, tostada por el sol, en el fondo, el pueblo, inmenso, se extendía con sus paredes blancas, sus tejados de color ceniza y su torre dorada en medio. Ni un bosque, ni un árbol; solo viñedos y viñedos se divisaban en toda la extensión abarcada por la vista; únicamente dentro de las tapias de algunos corrales una higuera extendía sus anchas y oscuras hojas.

[...]

Las costumbres de Alcolea eran españolas puras, es decir, un absurdo completo.

El pueblo no tenía el menos sentido social; las familias se metían en sus casas, como los trogloditas en su cueva. No había solidaridad; nadie sabía ni podía utilizar la fuerza de la asociación. Los hombres iban al trabajo y a veces al casino. Las mujeres no salían más que los domingos a misa. Por falta de instinto colectivo el pueblo se había arruinado.

El pueblo aceptó la ruina con resignación.

-Antes éramos ricos- se dijo cada alcoleano- ahora seremos pobres. Es igual; viviremos peor; suprimiremos nuestras necesidades.

[...]

La política de Alcolea respondía perfectamente al estado de inercia y desconfianza del pueblo. **Era una política de caciquismo, una lucha entre dos bancos contrarios, que se llamaban el de los Ratones y el de los Mochuelos; los ratones eran liberales, y los Mochuelos, conservadores.**

[...]

Alcolea se había acostumbrado a los *Mochuelos* y a los *Ratones*, y los consideraba necesarios. Aquellos bandidos eran los sostenes de la sociedad; se repartían el botín: tenían unos para otros un *tabú especial*, como el de los polinesios. Andrés podía estudiar en Alcolea todas aquellas manifestaciones del árbol de la vida, y de la vida áspera manchega: la expansión del egoísmo, de la envidia, de la crueldad, del orgullo.

A veces pensaba que todo esto era necesario; pensaba también que se podía llegar, en la indiferencia intelectualista, hasta disfrutar contemplando estas expansiones, formas violentas de la vida.

[...]

-¡Qué hermosa sería una revolución –decía Andrés a su patrona-, no una revolución de oradores y miserables charlatanes, sino una revolución de verdad! Mochuelos y Ratones colgados de los faroles, ya que aquí no hay árboles.

[...]

Cuando le hablaban de política Andrés decía a los jóvenes republicanos:

-No hagan ustedes un partido de protesta. ¿Para qué? Lo menos malo que puede ser es una colección de retóricos y de charlatanes; lo más malo es que sea otra de Mochuelos o de Ratones.

-¡Pero, don Andrés! ¡Algo hay que hacer!

-¡Qué van ustedes a hacer! ¡Es imposible! Lo único que pueden ustedes hacer es marcharse de aquí.

Anexo 16: Cuestionario final sobre el trabajo de los estudiantes

1. ¿Te ha parecido interesante la actividad? ¿Prefieres este tipo de trabajo que el que haces habitualmente?
2. ¿Te has sentido perdido/a o sin saber muy bien lo que tenías que hacer en algún momento de la actividad? ¿Te has sentido perdido más en la primera parte o en la segunda?
3. ¿Crees que ésta es una buena forma de aprender historia?
4. ¿Crees que debería haber más actividades como ésta en el curso?
5. ¿Qué destacarías de lo que has aprendido?

Anexo 17: Conversación tutor 4ºESO B, Colegio Escuelas Pías (los alumnos de los personajes han sido modificados por sus siglas para que sean totalmente anónimos).

Lucía Sierra:

(...) Me he dado cuenta es de que algunos alumnos, como L.G. o J.M., que en otras asignaturas ejecutan todo lo que se les pide de una forma brillante, han tenido un nivel más bien bajo en la elaboración de estos ejercicios. En cambio, alumnos que en clase no llamaban la atención y que según ellos mismos, como es el caso de F.G., no tenían excelentes calificaciones, han sido sobresalientes (a su nivel) en la realización de estos artículos.

Dicho esto mis preguntas son las siguientes:

¿Cuál es el nivel de L.u., J.M. o P.P., por ejemplo? Me pareció que eran alumnos muy aplicados y brillantes pero les ha costado un poco hacer el ejercicio.

¿Cuál suele ser el nivel tanto en historia como en literatura de F.G. o S.G? Me sorprendió muchísimo su ejercicio y en las preguntas que les pasé al final de clase afirmó haber aprendido y disfrutado con un ejercicio como este.

Respuesta del tutor:

(...) Intentaré responderte, si bien tú misma ya has llegado a las conclusiones en lo que argumentas.

Es muy difícil obtener un valor absoluto y global del nivel de cada alumno. Si la multiplicidad de nuestra inteligencia a nivel adulto es compleja, imagina el “cacao” que nos encontramos los profesores cuando los intentamos retratar en el boletín de notas. Los dos factores que contrastas son además el paradigma de la contradicción: memorización vs creatividad.

En Infantil, un alumno que pinta y rellena de color su ficha con desnudo es el alumno ideal, mientras que el niño que hace dos rayas y se sale del contorno hace saltar las alarmas del educador, a pesar de que las dos rayas representen para el joven artista una pasarela que libere a la figura dibujada fuera de los límites del papel.

Respecto a la primera pregunta, L.G. y J.M. llevan toda la vida pintando al gusto de "la seño", con rapidez. Son organizados y están acostumbrados a las pruebas tradicionales, obtienen altas calificaciones en este tipo de pruebas. Laura es todo voluntariedad pero su rendimiento, ya sea por dispersión (realiza mil actividades y es demasiado empática y sensible) o por menor capacidad, es mucho más irregular. Depende de su estado de ánimo, de su organización y del acierto en otras ocasiones a la hora de crear. Los tres responden con responsabilidad y madurez a aquellos retos que se plantean aunque siempre con prudencia intentando saber siempre qué se espera de ellos y asegurándose de añadir todos los ingredientes de la receta. El problema es que esto no asegura un plato gourmet.

En el montón de alumnos que están acostumbrados al "5 y..." se encuentran varios cerebros sorprendentes. Su talón de Aquiles es su propia negación del orden establecido, dejar que los contenidos vayan por un lado y su enorme y fértil mundo personal sea solo para consumo propio. Cuando encuentran un punto en común entre ambos extremos y se sienten capaces de hacerlos converger nos encontramos a un N.G. crítico e informado, a un S.G. locuaz y comprometido o a un F.G. "ori-genial". Dan entonces lo mejor de sí, sin importarles no haber hecho nada para aprobar el examen A o presentar tarde el trabajo B. El problema es que estas ocasiones en nuestro sistema académico son escasas y en la vida profesional sólo se convierten en garantías de éxito si van ligadas a la disciplina y a los contenidos aburridos que ellos rescatarán paulatina y selectivamente según los vayan necesitando.

En definitiva, considero que tu conclusión coincide con todo lo que te cuento. Nuestro sistema educativo está cambiando y debemos estar atentos a todo aquello que nos permita EDUCAR siendo como ellos, lo suficientemente creativos como para saltarnos las cuadrículas pero garantizando la eficacia profesional de nuestro rol de profesores.