



Universidad
Zaragoza

1542

Trabajo Fin de Máster

La enseñanza de la historia a través
de la empatía histórica y la ética:
El caso de Juan de Oñate

Perspective taking and ethics in
teaching school history:
The case of Juan de Oñate

Autor

Benjamin Adam Jerue

Director

Profesor Javier Paricio Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019

Índice

1. Introducción.....	4
2. Marco teórico.....	6
2.1 La empatía histórica y la ética.....	6
2.2 La empatía histórica y los debates sobre monumentos.....	11
2.3 Tres enfoques para analizar los monumentos y la historia.....	14
3. Metodología y diseño.....	19
3.1 ¿Por qué la historia de Juan de Oñate?.....	19
3.2 Las primarias fuentes y su manipulación.....	20
3.3 La actividad original.....	22
3.4 La actividad abreviada.....	30
4. Resultados	32
4.1 Cuaderno de observación.....	32
4.2 Introducción de los resultados analizados.....	35
4.3 Las concepciones de la violencia.....	36
4.3.1 La violencia estratégica.....	38
4.3.2 La violencia necesaria.....	40
4.3.3 La violencia injustificable.....	41
4.3.4 La violencia justificable.....	41
4.3.5 La venganza.....	42
5. Discusión de los resultados.....	44
5.1 La violencia.....	44
5.2 Observaciones generalizadas.....	46
6. Conclusiones.....	47
7. Bibliografía.....	48
8. Anexos.....	51
8.1 Anexo I.....	52
8.2 Anexo II.....	65

1. Introducción

La toma de perspectiva es un componente esencial para cualquier proyecto o estudio histórico. Se pide al alumnado que se mueva más allá de las ideas, conceptos y valores que guían y estructuran sus vidas para entender el pasado en sus propios términos. Este proceso es enormemente complejo y difícil no sólo para los estudiantes de secundaria, sino incluso para muchos adultos. Este Trabajo de Fin de Máster explora ideas sobre la empatía histórica y su relación con nuestras impulsivas respuestas éticas al pasado. Aunque algunos teóricos han argumentado que la empatía y las respuestas éticas (que a menudo son emocionales y apasionadas) no tienen cabida en la clase de Historia, considero que ambos enfoques pueden ser fructíferamente combinados en una sola actividad.

Con este objetivo, el presente trabajo contiene la propuesta de una actividad para una clase de 2º ESO. La actividad se estructura en torno a una serie de debates que surgieron en los Estados Unidos en las décadas de 1990 y 2000 sobre la conmemoración de un (hasta entonces) poco conocido conquistador llamado Juan de Oñate de Salazar. Como se explica con más detalle en las páginas siguientes, Oñate fue el primer conquistador que cruzó el Río Grande y fundó un asentamiento permanente en lo que más tarde sería el sur-oeste de Estados Unidos. Por esta razón, esta figura es recordada por muchos como un “padre fundador”. Dicho esto, Oñate es un infame para otros, por el brutal trato que dispensó al pueblo Acoma: tras un desacuerdo sobre la cantidad de alimentos que este pueblo tenía que dar a los españoles, estalló una pelea en la que varios hombres de Oñate murieron. Su respuesta fue severa: no sólo declaró una guerra en la que 800 nativos murieron, sino que además mutiló a los supervivientes, cortándoles el pie derecho. Con este enrevesado legado, las comunidades del sur-oeste americano se han enfrentado acerca de si esta figura debería ser conmemorada (y cómo) en las actuales ciudades.

Este TFM muestra cómo un conflicto del presente y las emociones que suscita ofrece un claro argumento para demostrar a los estudiantes el valor de estudiar Historia y razonar más allá de nuestra respuesta inicial a los chocantes cuentos del pasado. En mi propuesta, una vez que los estudiantes han cuestionado sus sentimientos a la luz de un enfoque más analítico y basado en fuentes primarias, pueden mirar atrás y reconsiderar sus juicios previos.

El caso de Oñate es particularmente interesante ya que la documentación histórica prueba cómo sus actuaciones fueron entendidas en su tiempo, y cómo esos juicios no casan con los debates contemporáneos sobre este conquistador español. Como resultado, argumento que los estudiantes deberían tener la oportunidad de intentar entender las bases para hacer juicios éticos en el pasado no sólo desde una perspectiva moderna.

Como explicaré más adelante, las circunstancias no me permitieron llevar a cabo la actividad completa en el aula. Ello ha provocado que el análisis se haya centrado en las concepciones que de la violencia tienen los estudiantes, examinando si pueden o no entender la violencia históricamente o si la entienden desde un marco ético general.

2. Marco teórico

2.1 Empatía histórica y ética.

Uno de los principales desafíos que encuentran los profesores de historia en los ciclos de primaria y secundaria es batallar con la comprensible tendencia de los estudiantes a juzgar el pasado de forma anacrónica, aplicando conceptos, estándares éticos y normas sociales propias del presente¹. Debido a esta tendencia, es habitual que el alumnado perciba el pasado básicamente como el presente, con la salvedad de que entonces la gente vestía con ropajes extraños y carecía de tecnologías². Siguiendo esta línea de pensamiento, los estudiantes suelen considerar que el pasado estaba plagado de tontos o de locos que, en muchas ocasiones, tomaban decisiones y actuaban de formas que, desde nuestra perspectiva, superan incluso la ficción. En general, el alumnado puede tener dificultades a la hora de captar ideas fundamentales, como que muchos conceptos son relativos y, que, de hecho, en contextos culturales e ideológicos diversos, las reglas del juego no son siempre las mismas.

Aunque este deseo de comprender el pasado desde nuestra perspectiva presente y subjetiva es normal (y probablemente nunca podrá ser completamente erradicado)³, ese desenfrenado pensamiento anacrónico reduce necesariamente las complejidades que la historia ofrece, y sustrae a los estudiantes la posibilidad de analizar los problemas desde una perspectiva diferente. Como profesores e historiadores, nuestra meta es abrir los ojos del alumnado a las rarezas del pasado, para infundir asombro, curiosidad, y el deseo de darle un sentido lógico a todo ello. En una reformulación de un pasaje muy conocido de la obra de Locke, *Some Thoughts Concerning Education*⁴, L. P. Hartley resume esta noción con una imagen sin duda elocuente: “the past is a foreign country; they do things differently there”⁵.

Los investigadores y teóricos de la educación preocupados por este problema hablan de ayudar a los estudiantes a desarrollar un concepto de segundo orden que les

¹ *Vid.*, por ejemplo, Wineburg 2001: 90, “Presentism, the act of viewing the past through the lens of the

² Mucho ha sido recomendado por Barton y Levstik 2006: 212. En clases de primaria, los autores han constatado que los estudiantes pensaban que la gente del pasado estaban siendo intencionalmente “old-fashioned”. *Vid.* también su discusión sobre tecnología en la p. 220.

³ *Vid.*, por ejemplo, Barton y Levstik 2006: 209.

⁴ *Vid.* §120; Locke compara la infancia con despertarse inesperadamente en Japón sin saber nada del lenguaje o las costumbres del país nipón. Del mismo modo, los niños “are travelers newly arrived in a strange country, of which they know nothing”.

⁵ *The Go-Between* p. 1.

permite pensar de forma más histórica y escrutar los eventos desde la perspectiva de aquellos que vivieron en períodos, lugares y sociedades radicalmente diferentes a la suya. Con frecuencia, esta idea es denominada como “empatía histórica”. Algunos estudiosos, sin embargo, han refutado el término debido a las posibles dificultades de comprensión de las diferentes facetas del término “empatía”, que han llevado a confusión⁶. Así, algunos han rechazado rotundamente el concepto de “empatía histórica”, proponiendo, a cambio, el de “reconocimiento de la perspectiva” (“perspective recognition”)⁷. Al respecto, el Historical Thinking Project ha propuesto una definición bastante concisa: “Indeed, taking historical perspective demands comprehension of the vast differences between us in the present and those in the past.”⁸ Si llevamos esta idea un poco más lejos, la acción de tomar perspectiva nos permite poner nuestra propia historicidad en perspectiva: por ejemplo, darse cuenta de que el concepto de familia era muy diferente en el mundo anterior a la revolución industrial, podría llevar a los estudiantes a ser más reflexivos sobre sus propias concepciones de familia; idealmente, incluso llegarían a la conclusión de que sus propias nociones son históricamente contingentes⁹. En esta línea de pensamiento, existe cierta superposición con otro concepto de segundo orden que también es central a la historia, concepto que denominamos aquí “continuidad y cambio”. Este metaconcepto ofrece un marco teórico a través del que los estudiantes pueden entender la naturaleza evolutiva de la sociedad y su posición dentro de una tradición más amplia y voluble.

Es fácil de entender por qué la empatía histórica es un concepto atractivo en torno al que estructurar un currículum. Además de tener una importancia capital para el trabajo del historiador, es obvio que los ejercicios sobre empatía histórica pueden preparar a los estudiantes para triunfar en un mundo diverso y globalizado como es el nuestro. Es posible argumentar también que la empatía histórica puede incluso ayudar a sanar sociedades fracturadas o partidistas, encaminándolas hacia democracias más fuertes y sanas¹⁰. Dicho esto, y como veremos más adelante, hay también un lado más complicado de la empatía histórica, al menos en algunas de sus encarnaciones más populares.

⁶ *Vid.* Retz 2018.

⁷ *Vid.* Barton y Levstik 2006: 206-207, para la diferencia entre simpatía y empatía, *vid. ibid.*

⁸ Al respecto, *vid.* <http://historicalthinking.ca/historical-perspectives>

⁹ Según Barton y Levstik (2006: 219), el elemento de la empatía es “both the trickiest and, arguably, the most crucial for deliberation in a pluralist society.”

¹⁰ *Vid.* Barton y Levstik 2006: capítulo 2 y p. 212.

Me gustaría subrayar que la empatía histórica tiene también un doppelgänger, es decir, un doble (y peligroso) filo. Para algunos comentaristas culturales y políticos (específicamente aquellos de ideología neoliberal o “de derechas”), las ideas sobre la toma de perspectiva y los peligros del anacronismo son herramientas muy efectivas para excusar amargos detalles sobre el pasado de una nación y sus héroes. Así, utilizan argumentos del tipo: “el pasado era un lugar muy diferente con estándares de conducta distintos, y por tanto es anacrónico y a-histórico culpar a los individuos por cosas que hoy nos parecen moralmente inaceptables: no se puede castigar a alguien por un crimen que todavía no estaba tipificado como tal”. Aunque este razonamiento nos permite plantear cuestiones importantes y tiene, en parte, validez, hay sin embargo un problema fundamental sobre cómo se utiliza en el medio público: algunos aspectos dolorosos del pasado se ponen en cuarentena y se aíslan, mientras que otros continúan siendo expuestos para ser admirados. En la práctica, este razonamiento defiende a menudo que el pasado se puede alabar, aunque no se puede culpar. Esto, por supuesto, nos lleva a un doble rasero: la parte fea del pasado es contingente y está condicionada por los estándares y las reglas de ese mismo pasado lejano; sin embargo, hay una estricta continuidad con este mismo pasado cuando se trata de cosas que hoy consideramos admirables. Este tipo de maniobra evidencia cómo empezamos a desdibujar la diferencia entre “explicar”, por un lado y “justificar” o “excusar”, por otro. En esta línea de pensamiento está implícita la noción de que los individuos poderosos del pasado nacional eran seres pasivos que estaban influenciados por el todopoderoso e incontinente zeitgeist. Dado que estas figuras históricas eran a menudo los “peces gordos” de su tiempo, sin embargo, hace que cualquier argumentación de este tipo parezca simplista (y quizás lo hace a propósito). Además, razonamientos como que “el pasado era así” son inherentemente esencialistas hasta el punto que en ellos no se reconoce que cada periodo histórico está caracterizado por un debate y un desacuerdo: los valores, las normas y las creencias sociales están constantemente siendo (re)negociadas.

Dada la abundancia de este tipo de razonamientos, un ejemplo bastará. George Washington, el primer presidente de los Estados Unidos, es visto como un héroe y un padre fundador quasi-mítico del país, aunque, a la vez, era también propietario de esclavos¹¹. Pero, ¿cómo manejar esta información? El debate es a menudo tratado de

¹¹ Un desgarrador ejemplo de cuan implacable era Washington lo encontramos en la historia de la recuperación de una esclava fugitiva llamada Ona Judge. Al respecto, *vid.* Kumanyika y Pitt (2018).

forma simplista, especialmente cuando aparece en la esfera pública: hay que tomarlo o dejarlo¹². En su época, dice el razonamiento, cualquiera que fuese alguien poseía esclavos, esto formaba parte de su zeitgeist y no podemos culpar a alguien por ser “producto de su propio tiempo”. Sobre la violencia perpetrada contra las poblaciones indígenas durante la colonización de América (el incidente histórico del que se ocupa este trabajo), el historiador alternativo Marc Simmon lo definió de esta forma en un artículo del New York times: “The truth is those times were rough and bloody”¹³. En opinión de Simmon: “With all the [politically correct, left-wing] fuss, we might as well just forget history”¹⁴. Así, si dejamos que nuestra ética o lo políticamente correcto se interponga, el resultado será que acabaremos “mezclando churras con merinas”. Los que, como Simmons, sostienen tales razonamientos, denuncian a menudo que las objeciones a figuras históricas con pasados cuestionables o a personajes más o menos brillantes están motivadas por la política.¹⁵ La gran ironía, por supuesto, es que esos mismos autores obvian el hecho de que sus propios razonamientos están igualmente politizados e ideologizados. En un reciente reportaje sobre la matanza de James Reeb en Selma (Alabama) en 1968, Andrew Beck Grace y Chip Brantley, han explicado esta defensa conservadora en los siguientes términos:

““that’s what they had to do.’ This is such a common refrain in this story—hell, in the entire history of our country this is a common refrain: the people of the past were governed by rules different than the ones we live by now and so it’s not fair to judge them; their choices were inevitable, they had to do it. But what does it mean to treat the people of the past like this? Like they had no free will, no choices? When we say the past is off limits for our

Esta historia, obviamente, no se encuentra en los libros escolares de historia, aunque convertiría en naïf cualquier noción de “ser producto de su tiempo”.

¹² El presidente Trump ha empleado los ejemplos de George Washington y de Thomas Jefferson para defender que, en Estados Unidos, todos los monumentos que conmemoran a soldados y generales confederados deberían ser conservados. Por lo general, el presidente ofrece un argumento fácil (aunque también vago), el argumento de “la bola de nieve”, que es tanto como decir: “si eliminas X, entonces habrá que eliminar también todo lo demás”.

¹³ Este mismo autor continúa usando una frase que sin duda recuerda a las declaraciones del presidente D. J. Trump sobre la violencia neo-nazi en Charlottesville “And violence came from both sides” (*vid. Thompson 2002*).

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Hay que entender su posición dentro de los debates sobre la enseñanza de la historia escolar en los años 90. Para una perspectiva conservadora, *vid. Cheney 1994*; también *vid. Ravitch 2016: 18-22* sobre la dificultad de escribir un currículo nacional en los años 90.

judgment, we are not just saying ‘leave it alone,’ we are convincing ourselves that our past has nothing to do with our present.”¹⁶

Obviamente, la dicotomía de “tomarlo o dejarlo” no debería ser aceptada, ya que existe una tercera vía, que con frecuencia es perseguida por historiadores profesionales y no partidistas¹⁷: hay que recordar que en cualquier sociedad o periodo histórico las perspectivas nunca son homogéneas, sino todo lo contrario, es decir, extremadamente heterogéneas¹⁸. Con el objetivo de combatir el “doble rasero” de la empatía histórica, Barton y Levstik han defendido acertadamente que la toma de perspectiva debe surgir con un importante concepto de segundo orden: la valoración de ideas y razonamientos rivales en un contexto sincrónico¹⁹. Los razonamientos que sostienen que “el pasado era así” son doblemente peligrosos, ya que, por un lado, promulgan una suerte de relativismo que roza la negligencia ética, y por otro, simplifican el pasado, arrebatándole su complejidad y privándolo de sus ricos matices.

Dejando a un lado los usos ideológicos y políticos de este razonamiento, es necesario hacer hincapié en que algunos (historiadores) han contrastado un enfoque histórico de toma de perspectiva con otro moral o ético. Ciertamente, es fácil observar en la esfera pública (y también en el aula) que la “empatía histórica” y la “reacción moral” pueden ser actitudes mutuamente exclusivas²⁰. En palabras de Stuart Foster: “[history] remains primarily a cognitive, not affective, act and one that is chiefly dependent upon knowledge, not feeling or imagination”²¹. En esta línea de

¹⁶ Beck Grace and Brantley 2019.

¹⁷ Para continuar con el mismo ejemplo, *vid.* la magistral obra de Edmond Morgan, *American Freedom, American Slavery*, en la que se trazan la interacción y las contradicciones inherentes al discurso americano sobre la libertad y la realidad económica de la esclavitud.

¹⁸ Por supuesto, eso no significa que existían los mismos debates que tenemos hoy en día. Al estudiar la guerra civil de los Estados Unidos, por ejemplo, es fácil aunque peligroso a la vez reconocer nuestras ideas en ciertos personajes (Lincoln). En definitiva, los términos de los debates cambian con el paso del tiempo.

¹⁹ Barton y Levstik 2006: 216. Estos investigadores señalan como tales perspectivas están muy difundidas, incluso en educación superior, generando un problema ya que esto “leads to an inability to make any judgments at all, because it exonerates people from responsibility for their actions” (*ibid.*).

²⁰ Para Barton y Levstik, la empatía es sólo una herramienta, y cuando se usa de forma exclusiva “issues of justice, fairness, and the common good are ruled off the table, as we are encouraged to try to understand why people took the actions they did rather than focusing on the outcomes of those actions... making this the primary emphasis of historical study leads to subtle—and sometimes not so subtle—biases that detract from our ability to deliberate over issues of the common good” (2006: 222). Estos autores también han defendido que “identificación” y “análisis” pueden ser vistos en ocasiones como tendencias opuestas.

²¹ *Apud* Barton y Levstik 2006: 207. Como Barton y Levstik sostienen, la empatía histórica “does not involve identification... and does not involve emotional response” (2006: 208).

pensamiento, una respuesta ética basada en la reacción emocional de un estudiante apenas tiene cabida en el aula.

Pero ¿hasta qué punto es esto cierto? ¿Es esta percepción práctica o realista? El presente estudio intenta plantear estas cuestiones para ver cómo y hasta qué punto es posible promover un enfoque de toma de perspectiva, dando a los estudiantes herramientas útiles y controladas para responder también ética o emocionalmente. Un aspecto central de este trabajo es que, aunque algunos tipos de toma de perspectiva verdaderamente llevan la historia más y más lejos, hacerlo parece de alguna forma irrelevante. Si es así, ¿es posible combinar un aspecto ético con la empatía histórica? Aquí, obviamente, el interés no se centra en la historia como un campo académico de estudio, sino como una disciplina escolar obligatoria. Como todos los educadores y un gran número de investigadores han demostrado²², los estudiantes aprenden mejor cuando la materia de estudio y el contenido se conectan de alguna forma con sus vidas (o al menos cuando estas parecen más relevantes). Por todo ello, permitir la respuesta emocional y ética puede ser un camino fructífero para forjar esa conexión entre los estudiantes y la materia de estudio. Si seguimos la visión de Foster de forma estricta, es posible que corramos el riesgo de que hacer historia parezca menos relevante e interesante. Quizás haya una vía que permita que esas respuestas (naturales) entren en el aula sin escorar en el parloteo moralista y anacrónico que Foster intenta evitar.

2.2 La empatía histórica y los debates sobre monumentos.

En la sociedad actual, la esfera pública se ve con frecuencia salpicada por amargos debates donde se esgrimen posiciones encontradas sobre la empatía histórica, el anacronismo y/o la ética de ciertos monumentos y otros tipos de conmemoración (nombres de las calles, edificios o instituciones, por citar sólo algunos). Dejando a un lado el caso español y la incombustible cuestión de la Guerra Civil, en países como los Estados Unidos ha habido también un intenso debate sobre

²² *Vid.*, entre otros, Cercadillo *et al.*, quienes intentan encontrar un enfoque intermedio: “school history should mirror both pupil’s personal and social needs *and* the nature of the discipline” (2017: 530; el énfasis es mío). Obviamente, esto es mucho más fácil de decir que de hacer, aunque los autores no reflexionan sobre cómo poner en práctica su teoría.

lo que hacer con el pasado²³. Aunque estos debates comienzan a veces como discusiones bienintencionadas en las que discutir cívicamente las diversas perspectivas que desde el presente tenemos del pasado, no es frecuente que los mismos terminen en amargas peleas a gritos²⁴. Pese a los grandes intereses que rodean estos debates, algunas cuestiones fundamentales son a menudo ignoradas, como: ¿cuál es la naturaleza de los monumentos?; ¿deberían ser vistos como documentos históricos y/o como agentes creadores de un mito?; ¿cómo deberían ser contextualizados y expuestos?; ¿deberían construirse monumentos sobre cosas vergonzantes o únicamente sobre cosas que nos enorgullecen?

Parece prudente afirmar que la mayoría de los monumentos se construyen para conmemorar algo de lo que una sociedad (o parte de la misma) se enorgullece, algo que contiene y representa los valores, creencias y el pasado de esa comunidad²⁵. Como Yoni Appelbaum afirmaba en *The Atlantic*: “The statues in public squares, the names on street signs, the generals honored with military bases—these are the ways in which we, as a society, tell each other what we value, and build the common heritage around which we construct a nation”²⁶. Obviamente, estos monumentos no siempre envejecen bien: dado que los valores y la identidad de una sociedad no se mantienen siempre estables, un monumento que antes era una fuente de orgullo y un recordatorio de un legado positivo, en la actualidad puede ser percibido de forma distinta por los diversos componentes de esta sociedad. Así, y mientras para algunos se trata de una reliquia vergonzante de un pasado remoto, para otros seguirá siendo un símbolo de su pasado en torno al que reunirse. Este proceso, lejos de frenarse, continúa imparable en

²³ Un buen ejemplo está en Hamid *et al.* 2017 donde se trata el debate en la Universidad de Yale sobre el otrora llamado Calhoun College (*vid.* la nota siguiente).

²⁴ En 2015, la Universidad de Yale vivió un encendido debate sobre si se debería o no cambiar el nombre de la residencia estudiantil John C. Calhoun, que había tomado el nombre de un blanco supremacista. Sólo después de los crímenes de odio perpetrados en Estados Unidos contra los afroamericanos y otras minorías, la universidad accedió a cambiar el nombre del edificio.

²⁵ Mitch Landrieu, el alcalde de New Orleans, planteaba esta misma pregunta retórica sobre los monumentos en su ciudad: “And it immediately begs the questions: why there are no slave ship monuments, no prominent markers on public land to remember the lynchings or the slave blocks; nothing to remember this long chapter of our lives; the pain, the sacrifice, the shame—all of it happening on the soil of New Orleans” (Landrieu 2017).

Existen, obviamente, casos más complejos. Quizá uno de los más impactantes que conozco es el Mémorial de l’abolition de l’esclavage en Nantes. Junto con el excelente Musée d’Histoire de Nantes, este monumento pone el foco en la otrora rentable y ahora vergonzosa parte de la historia de esta localidad. El museo en particular hace un tratamiento algo cándido sobre los abusos contra los derechos humanos que enriquecieron a esta ciudad, aunque no intenta edulcorar ese pasado. El monumento, sin embargo, no está diseñado para arrojar luz sobre este pasado, sino para conmemorar el final del mismo (“l’abolition”). En pocas palabras, es un giro “positivo” sobre una cuestión que, todavía hoy, resulta vergonzosa.

²⁶ *Vid.* Appelbaum 2017.

un mundo globalizado y más equitativo como el nuestro. A medida que las comunidades se diversifican y que los sectores más subalternos de la población tienen voz por primera vez, se hace patente que son muchos los que dentro de una misma población no se sientan representados por los monumentos al pasado, sino más bien amenazados, como Ta-Nehisi Coates ha explicado elocuentemente²⁷. En consonancia con los cambios demográficos y los cambios de valores, se han incrementado los desplazamientos de monumentos desde los espacios públicos hasta los museos, en los que pueden ser contextualizados y analizados desde perspectivas mucho más matizadas²⁸. Cómo negociar estas tensiones para lograr soluciones justas y pacíficas se ha convertido en una de las cuestiones esenciales en muchas democracias.

Pero si estos casos pueden parecer complicados, la situación se enreda todavía más cuando se intentan construir nuevos monumentos que ignoran los valores de determinados sectores de la población, o que directamente no les representan. Tal es el caso de los debates sobre la conmemoración de Juan de Oñate, la figura histórica en torno a la que se articula este trabajo. Visto por algunos como el padre fundador del sud-oeste americano y el responsable único de haber traído el cristianismo y la cultura europea por la región, para otros no es sino una figura extremadamente problemática y ofensiva, que debería ser comparada con Hitler. Los debates sobre la conmemoración de Oñate en los Estados Unidos alcanzaron cotas de vértigo en las décadas de 1990 y 2000 en lugares como El Paso (Texas) y Alburquerque (Nuevo México), hasta el punto de convertirse en un tema tratado cotidianamente en los noticiarios y ser objeto de un documental. Y es que, si bien es cierto que los monumentos pueden aglutinar a una comunidad, también lo es que el caso de Oñate provocó una auténtica fractura social.

Los monumentos y las respuestas colectivas a los mismos proveen excelentes casos de estudio en el ámbito del aula escolar. Como ya se ha discutido, aunque estos casos versan aparentemente sobre el pasado, en realidad tratan también sobre la identidad y el pasado mitificado y blanqueado de un determinado grupo. Como Gersh Kuntzman acertadamente señala: “monuments are never about history itself; [instead, they are about] what the people putting up the monument think about history”²⁹. En primer lugar, hay que subrayar que es necesario enseñar a los estudiantes que no todas

²⁷ *Vid.* Coates 2017: 71-82.

²⁸ Elizabeth Warren, una de las candidatas a la presidencia de los Estados Unidos, ha hecho de reclamos semejantes parte de su campaña política. Al respecto, *vid.* Mindock 2019.

²⁹ *Apud* Dubenko 2017.

las formas de ver el pasado deberían contar como Historia. Esta perspectiva les ayudará a entender la historia como una disciplina que se guía por un conjunto de reglas, conceptos y procesos que no se encuentran en la mayoría de las formas en que tratamos con el pasado. De esta manera, de gran importancia es el uso de monumentos y su carga ideológica y cultural en el aula, ya que permite a los estudiantes observar cómo el pasado sigue siendo importante hoy, y cómo la historia como metodología nos permite entender que ese mismo pasado nos puede ayudar a resolver problemas actuales. En otras palabras, la importancia y la pasión puesta en estos debates pueden hacer que la Historia sea considerada como una disciplina más fascinante y apremiante.

El presente estudio intenta explotar el potencial didáctico de los debates sobre los monumentos, pero tiene también un objetivo principal: estudiar los diversos modos y ópticas a través de las que los estudiantes pueden comprender un fenómeno determinado. Dicho de otro modo, los debates sobre los monumentos o las conmemoraciones ofrecen una muy buena oportunidad para observar cómo los alumnos de secundaria hacen un balance sobre los distintos enfoques de la historia mencionados anteriormente: éticos y de toma de perspectiva. ¿Cómo hacer que los estudiantes ejerciten ambos enfoques de forma simultánea? ¿Podemos evitar que caigan en el anacronismo y den la espalda al pasado con una sensación de asco por un lado y con un frío discurso exculpatorio por otro? Estos dos extremos serán nuestros Escila y Caribdis. Y veremos cómo (si es que es posible) el profesorado puede ayudar al alumnado enhebrar el hilo.

2.3 Tres enfoques para analizar los monumentos y la historia.

El presente estudio confronta al alumnado con un debate extraído de la vida real sobre el patrimonio y la conmemoración que probablemente desencadenará una respuesta ética y política. Los estudiantes se preocuparán por su reacción y la analizarán antes de cambiar desde una respuesta ética a otra empática. Dicho en pocas palabras: ¿puede el alumnado darse cuenta de que ellos como individuos pueden responder al pasado desde diferentes claves? Sentir una repulsión inicial por un acontecimiento o un personaje histórico no impide realizar un estudio de este evento/figura en un contexto histórico apropiado. Dada la extrema polaridad predominante en la cultura popular y los debates políticos, es en mi modesta opinión necesaria la tarea de ayudar

a los estudiantes a examinar estas cuestiones desde diferentes perspectivas y con diversos objetivos en mente.

Por ello, el objetivo de este estudio es el tipo de “viaje intelectual” que los estudiantes pueden realizar. La primera cuestión será si pueden dejar atrás el discurso ético presente (ej. “eso era un error y estaba mal hacerlo”) para virar hacia uno que sea más histórico-analítico (ej. “A hizo B por la causa C, y todo ello provocó X, Y y Z”). Este viraje no pretende descartar las respuestas morales a la historia o justificar acontecimientos pasados, sino simplemente reconocer que en la sociedad actual hay muy diferentes formas de relacionarse con el pasado. Dicho esto, potencialmente hay una parada más en este “viaje intelectual”. ¿Pueden los estudiantes intentar reconstruir una históricamente cuidada respuesta ética a un acontecimiento del pasado? Este es un paso mucho más sofisticado: en lugar de decir simplemente “A es categóricamente erróneo”, el alumnado será capaz de decir “A fue considerado erróneo en el pasado debido a B”. Aunque el primer paso en el viaje puede ser denominado como “anacrónicamente ético” y el segundo como “empático”, considero que es posible definir este paso final, sin duda más complejo, como “contextualmente ético”.

Contextualmente ético implica que el alumnado sea consciente de que los mismos estándares conductuales no se aplican en todas las situaciones independientemente del tiempo y el espacio (ej. “mentir está mal; ayudar al vecino está bien”), sino más bien que el alumnado observe que hay factores sociales, ideológicos y materiales que desempeñan un papel esencial en lo que se considera bueno o malo. Esta versión matizada está muy lejos de la manida y conservadora observación que sostiene que “el pasado era un lugar excéntrico donde cualquier cosa puede suceder”. En efecto, esta versión requiere que el alumnado tenga un mayor entendimiento de la historia y una relación más sofisticada con las fuentes históricas y las evidencias disponibles.

Mi hipótesis no prevé que todos los estudiantes sean capaces de hacer este “viaje completo”. Para muchos, apartarse de concepciones rígidas y universalistas sobre “lo bueno” y “lo malo” puede resultar un tanto confuso y hasta cierto punto, desorientador. La cuestión más interesante, que sólo puede empezar a resolverse en este trabajo, es observar hasta dónde pueden llegar los estudiantes y cómo explican sus razonamientos a lo largo del camino. Para responder a esta pregunta, se han

identificado tres importantes perspectivas que complican cada vez más el análisis y suponen un desafío cognitivo: 1. ética, 2. histórica y 3. contextualmente ética.

La primera perspectiva (ética) se plantea desde un punto de vista universal o presentista. Los individuos que examinan algo desde este enfoque usan a menudo un lenguaje categórico sobre lo que es correcto *versus* incorrecto o sobre lo que es justo *versus* injusto. Esta perspectiva resulta de gran utilidad cuando debe decidirse qué se debería hacer en el presente o en el futuro. Esta visión desvela las convicciones morales y políticas propias sobre una determinada situación. Por consiguiente, este enfoque puede estar a veces dañado por anacronismos, mostrándose insensible a las diferencias culturales. Y es que analizar el pasado desde esta perspectiva puede ser tan fácil como problemático.

El segundo punto de vista (histórico) es lo que antes hemos denominado empatía histórica o toma de perspectiva. Cuando observamos algo del pasado desde el presente, se intenta comprender este pasado en sus propios términos, dejando de lado preocupaciones morales que son sin duda anacrónicas. Como se ha subrayado en las páginas anteriores, una perspectiva de este tipo no se ocupa de justificar un acontecimiento, sino más bien de explicarlo. Al aplicar este enfoque, el individuo utiliza una terminología de causalidad, buscando las razones que provocaron un determinado acontecimiento histórico. Esta perspectiva busca la imparcialidad, por lo que puede resultar bastante exigente para los individuos que la aplican.

El tercer y último enfoque (contextualmente ético) es sin duda el más complejo a nivel cognitivo, y puede entenderse como una versión más fértil de la segunda perspectiva (histórica). En lugar de responder simplemente por qué o cómo un acontecimiento sucedió en el pasado, esta perspectiva intenta juzgar ese mismo acontecimiento basándose en los estándares ideológicos y culturales de su determinado contexto histórico. Por consiguiente, para aplicar esta perspectiva el individuo deberá darse cuenta de que los estándares morales no son permanentes en el tiempo o el espacio. Además, para emplear este enfoque de forma adecuada el individuo tendrá que ser consciente de que en cualquier contexto hay siempre una variedad de opiniones sobre ciertos acontecimientos, acciones o ideas. En pocas palabras, este enfoque obliga a abandonar las posturas más esencialistas cuando se analizan sociedades pasadas.

Como se ha visto antes en el debate sobre la opinión pública acerca de los monumentos, en ocasiones las distintas perspectivas pueden “sangrarse” juntas. Para

ser más exactos, es posible afirmar que los dictámenes emitidos desde un determinado enfoque pueden racionalizarse a través del lenguaje o los tropos de una perspectiva distinta.

El presente estudio plantea una actividad para alumnos de 2º ESO estructurada a través de un acontecimiento único de la historia española colonial, dándoles la oportunidad de emplear las tres perspectivas para su análisis. Dado que no todos los estudiantes serán capaces de utilizar estos tres enfoques, al menos de forma sofisticada, la actividad propuesta nos permite observar quiénes estarán más cómodos, qué tipo(s) de discurso(s) adoptarán y, en última instancia, cuál es la perspectiva que considerarán más útil para entender el pasado. La propuesta está dividida en tres fases, cada una de las cuales se corresponde con un enfoque diferente.

Fase 1. Provocar una respuesta ética: se presentará al alumnado el debate contemporáneo sobre el legado de Juan de Oñate. Este es un debate sin duda apasionado en el que priman las emociones, los valores identitarios y las creencias sobre lo correcto e incorrecto. Los estudiantes analizarán las diferentes perspectivas y serán sondeados para conocer su opinión sobre el asunto.

Fase 2. Motivar el análisis histórico: el alumnado tendrá que examinar el pasado a través de fuentes y documentos históricos para aprender sobre Oñate y el mundo en el que vivió. Actuarán como historiadores, teniendo que dejar atrás los argumentos éticos sobre la realización (o no) de una conmemoración a Oñate. Además, examinarán una selección de fuentes para completar su visión de Oñate y su mandato como gobernador de Nuevo México. Los estudiantes tendrán que responder cuestiones sobre las causas que se encuentran tras las acciones de Oñate y el Pueblo Acoma. Al final de esta fase, el alumnado tendrá que explicar con sus propias palabras lo que sucedió. Una parte fundamental del análisis de sus respuestas será determinar qué parte del léxico ético aparece en las mismas.

Fase 3. Abrir la puerta al análisis contextualmente ético: los estudiantes verán que en el S. XVI, Nuevo México era un lugar muy diferente a nuestra sociedad occidental, y el día a día estaba salpicado de violencia, explotación y lucha. Se preguntará ahora a los estudiantes cómo hubieran sido consideradas las acciones de Oñate en su propio tiempo (“buenas”, “malas” o “normales”).

Después de reflexionar sobre esta cuestión y explicar su razonamiento, el alumnado se enfrentará a la última fuente primaria: la sentencia de Oñate y su gobierno en Nuevo México por parte del Marqués de Gualdalcázar en 1616, año en que fue condenado por perpetrar actos de extrema violencia y brutalidad.

Después de enfrentarse a este último documento, el alumnado tendrá que dar su reflexión final sobre Oñate sin recibir ninguna información específica sobre cómo tratar su vida. El objetivo será ver en qué categoría (o combinación de categorías) utilizan al explicar su visión de Oñate. A continuación, se describen en más detalle la estructura de la actividad y se justifica su diseño.

3. Metodología y diseño

3.1 ¿Por qué la historia de Juan de Oñate?

Son diversas las razones que hacen del caso de Juan de Oñate, aunque sea un personaje poco conocido en la historia, un ejemplo especialmente rico para este tipo de actividad. En primer lugar, y aunque los estudiantes ignoran con seguridad a esta figura, su conmemoración (o no) ha suscitado una reacción tan intensa como polarizada entre los miembros de una única comunidad. El debate provocado evidencia por qué las discusiones sobre el pasado y la historia son importantes y tienen un gran peso en la actualidad. En segundo lugar, este caso es paradigmático porque contamos con numerosas fuentes históricas que documentan el gobierno de Oñate en Nuevo México. Además, los testimonios sobre la condena y el exilio de Oñate proveen un ejemplo increíblemente sucinto sobre cómo los historiadores pueden hacer juicios sobre el valor ético de los acontecimientos pretéritos en lugar de decir “era un mundo diferente”. Así, los alumnos tendrán la oportunidad de terminar el “viaje intelectual” descrito anteriormente.

Finalmente, la elección de este episodio se debe en parte a que un debate que al inicio parece inextricable puede comenzar a tener un aspecto diverso después de examinar la cuestión desde un punto de vista histórico. Esto no quiere decir que la toma de perspectiva pueda reemplazar a una respuesta ética, pero pone los acontecimientos ante un foco distinto, que probablemente suaviza algunas de las reacciones más impulsivas. De hecho, al darle un vistazo rápido al registro y al contexto histórico se pone de manifiesto que dos de los polos construidos en el debate moderno se ubican en un terreno inestable. El análisis histórico hará que los opositores más amargos se acerquen hacia el centro del campo, permitiendo que se debata este compleja y sensible cuestión cultural desde formas más civilizadas, productivas y conscientes. Al mostrar a los estudiantes cómo el examen de las fuentes históricas puede modificar nuestras respuestas emocionales iniciales, les enseñamos uno de los principales valores de estudiar el pasado históricamente.

3.2 Las fuentes primarias y su manipulación.

La primera vez que supe de la controversia sobre la conmemoración de Juan de Oñate lo hice a través del excelente reportaje radiofónico de Stan Alcorn, que fue emitido en diciembre de 2018 en los podcasts *Reveal* y *99% Invisible*. Las historias de Alcorn se ocupaban de las inextricables diferencias en la comunidad de Alburquerque cuando se acercaba el cuarto centenario del aniversario del cruce del Río Grande por parte de Oñate. Las historias narradas por Alcorn están llenas de apasionados argumentos que van desde el más convincente hasta el más simplista e hiperbólico. Los activistas pro-Oñate, por ejemplo, intentaban cuestionar la historia (pese a la rica documentación); mientras que los anti-Oñate comparaban constantemente a este personaje con Hitler y la batalla de Acoma con el Holocausto. Ambos lados estaban profundamente atrincherados y Alcorn mostraba cómo los intentos de la alcaldía para pacificar a ambos lados fallaban, costando además sustanciales sumas de dinero al erario público. Inmediatamente pensé que esta controversia sería un tema ideal para debatir en una clase de secundaria³⁰.

Comencé buscando información sobre la controversia de Oñate a través de una serie de noticias publicadas en New York Times y viendo el documental de PBS *The Last Conquistador*. Las citas empleadas en la primera parte de mi actividad fueron extraídas de estas fuentes. Dada la abundancia del material, resultó muy complicado elegir qué debía ser incluido y qué debía ser ignorado. Decidí también usar una de las excelentes fotografías de un activista anti-Oñate, que fue realizada por Leonel Monroy Jr. el 21 de abril de 2007³¹. También empleé una serie de artículos académicos que estudian de forma explícita la controversia generada sobre la construcción de monumentos a Oñate en el particular contexto socio-cultural del suroeste americano.

En un intento por ofrecer a los estudiantes las mejores y más concisas evidencias, debo reconocer que he cometido un pequeño (y quizá perdonable) desliz histórico. Y es que, de hecho, algunas citas de ciertos activistas y las fotografías de Monroy han sido extraídas de un debate paralelo que se dió en El Paso. Allí, y tras

³⁰Casualmente, el podcast *99% Invisible* me ha ofrecido materiales de trabajo para las aulas de secundaria, en las asignaturas de inglés y de ciencias sociales. Empléé el episodio 231 “Half a house” como parte de una clase bilingüe de geografía, y el episodio 291 “Thermal delight” en una clase de inglés avanzado de 2º de Bachillerato. El potencial didáctico de este tipo de programas no debería ser infravalorado.

³¹ Estas fotografías fueron publicadas en Pérez y Ortega 2008.

una gran presión, el artista J. S. Houser logró que el gobierno local permitiese construir una estatua de Oñate que era la mayor estatua ecuestre del mundo. Dadas las similitudes del contexto, pensé que combinar elementos de ambos casos era una decisión adecuada.

Me sentí atraído por la historia sobre Nuevo México precisamente por la actuación llevada a cabo por los Amigos de Acoma, que decidieron amputar un pié de la estatua de Oñate en Española. Esto añade a toda la actividad una interesante capa de misterio que sirve como “gancho” con el que captar la atención de los estudiantes y motivarlos para la investigación.

Encontrar y seleccionar el material para el resto de la actividad fue una tarea mucho más interesante. Comencé con algunos libros especializados en la colonización de Nuevo México y rápidamente me topé con una increíble colección de fuentes primarias que fueron compiladas por Hammon y Rey en 1953. Su extensa obra, en dos volúmenes, contiene más de mil páginas de fuentes primarias sobre la vida de Oñate, su gobierno de Nuevo México, y su caída. La riqueza y la profundidad de este trabajo es abrumadora, lo que complicó sin duda la tarea de elegir un reducido número de documentos. En esta ocasión, y al contrario que con la selección de fuentes para la primera parte de la actividad descrita anteriormente, me guié en su mayor parte por mi propio criterio editorial. Descarté mucho más de lo que terminé incluyendo, pero una selección diversa de fuentes primarias podría haber conducido a una visión distinta de Oñate. Mi criterio editorial pretendió pintar un matizado y complejo retrato de Oñate, ocupando para ello el menor espacio posible.

Pese a su extensión y riqueza, un problema que la obra de Hammon y Rey presentaba era que todas las fuentes habían sido traducidas al inglés. Como resultado, encontrar las versiones españolas de esos mismos documentos se tornó una tarea complicada. Sin embargo, afortunadamente, un proyecto de la UC Berkeley titulado “Cibola Project” ha compilado y editado cuidadosamente numerosos textos originales del Archivo de Indias en Sevilla, acompañados de imágenes. Con los documentos del Cibola Project y la ayuda de la Dra. Celia Sánchez Natalías, adapté los textos para que fuesen más accesibles para los estudiantes. En numerosas ocasiones, fueron corregidas algunas convenciones ortográficas (ej. de *yndios* a *indios*), aunque en

algunos esto implicó también el cambio de lexemas o de organización sintáctica para facilitar, a la postre, la comprensión a los estudiantes de 2º de la ESO.³²

El Project Cibola, sin embargo, no ha publicado todavía ediciones de todos los textos que quería incluir. En tales casos he tenido que confiar en las traducciones de Hammond y Rey, para traducirlas de nuevo al castellano³³. El mismo procedimiento fue utilizado para la selección de *El Príncipe* de Machiavelo, que adapté y reduje para ahorrar tiempo y espacio.

Debo mencionar dos fuentes más: un poema épico-honorífico titulado la Historia de Nuevo México, escrito por Gaspar de Villagra, uno de los compañeros de Oñate. El poema es largo y la selección realizada aparecía citada en el trabajo que sobre Oñate publicó Trujillo en 2010. Por último, señalar que supe de la obra cartográfica de Giacomo Gastaldi y del mítico Estrecho de Anaín a través del excelente libro de Hodorowich sobre la cartografía (2018).

3.3 Diseño de la actividad original.

Dado que no cursé los Practicum II o III durante el presente año académico³⁴, resultó un tanto complicado encontrar el momento adecuado en el que poner en práctica esta actividad. Así que comencé por dedicarme a diseñarla y desarrollar un sólido marco teórico en el que encuadrarla. Desde el inicio, mi intención era diseñar una actividad que explorase las ya descritas facetas de la empatía y la ética, pero de forma accesible para un grupo de estudiantes de 2º ESO. Dado que los tiempos de mi intervención no estaban definidos cuando comencé a diseñar la actividad, le di un formato largo. La versión original de la misma ocupa trece páginas y puede consultarse al final de este trabajo (*vid. Anexo I*). A continuación se expone el diseño de la actividad, justificando su forma y características.

Fase	Sección	Subsecciones
	Introducción: ¿Qué es un monumento y para qué sirve?	
1. Respuesta ética	1. El pie robado	
2. Perspectiva	2. Investigación histórica	2a. El contexto histórico:

³² En el futuro, sería interesante dejar los textos en su forma original y colaborar transversalmente con un profesor de Lengua Castellana para que los alumnos puedan examinar la evolución de su propio idioma.

³³ De nuevo, la ayuda de la Dra. Celia Sánchez Natalías fue inestimable.

³⁴ Dada mi experiencia laboral previa como Asistente de Inglés en un centro público de la Comunidad de Madrid, el año pasado pude convalidar los Prácticum I y II, mientras que el III lo cursé el año pasado cuando comencé este Máster.

histórica		<ul style="list-style-type: none"> - Teorías sobre poder, control y violencia en el inicio de la Edad Moderna. - El conocimiento geográfico y el comercio a finales del S. XVI. <p>2b. La preparación de Oñate para su viaje a Nuevo México.</p> <p>2c. La exploración de Oñate de Nuevo México.</p>
3. Ética contextualizada	3. La ética del contexto.	
	Conclusión	

La sección I (Introducción) pretende, de alguna forma, romper el hielo con el alumnado, por lo que es directa y está pensada para ser accesible. Dado que esta actividad se desvía de lo que se suele hacer generalmente en clase, es de gran importancia que los estudiantes tengan un acceso fácil a la cuestión, esperando que se sientan cómodos y confiados para que tomen parte. Este mismo argumento hizo que la primera parte de la actividad no implice respuestas escritas, porque para muchos estudiantes redactarlas de forma razonada puede ser un proceso complejo que exige un esfuerzo³⁵. Por todo ello, la sesión introductoria está diseñada para trabajar el tema de forma casual, favoreciendo una “tormenta de ideas” en el aula que permita a todos los miembros del grupo contribuir con sus propias opiniones. Con este objetivo, redacté una serie de preguntas guía, cortas, que permitiesen iniciar el debate con un monumento famoso: el Memorial de Lincoln en Washington D. C. De alguna forma, este monumento podría ser descrito como el ideal platónico de la conmemoración monumental, dadas sus características visuales, su posición dentro del paisaje urbano, y su completa falta de sutileza³⁶.

El primer grupo de preguntas son puramente descriptivas y no requieren mucho análisis o reflexión, aunque el siguiente grupo está diseñado para fundamentar una opinión basándose en observaciones previas. De este modo, los estudiantes comienzan a deducir cuál es la importancia cultural de los monumentos y cuál es su significado. La última pregunta invita al alumnado a pensar en los monumentos en su propia ciudad, acercando un debate en principio abstracto a su propio terreno. El

³⁵ Agradezco a mi tutor, el Profesor J. Paricio Royo, el haberme advertido de lo difícil que puede ser redactar para los estudiantes españoles, que no están habituados a analizar fuentes, formar su opinión y expresarla por escrito.

³⁶ Parece una elección muy apropiada, ya que (superficialmente) recuerda a un templo greco-romano con una estatua de culto, algo de lo que los estudiantes de 2º ESO ya habían estudiado el año anterior. Comparar el monumento con un templo permite mostrar cuánto puede ser elevado un individuo (si es que no ha alcanzado la apoteosis). La comparación con la religión subraya además la importancia de los monumentos para los valores y la identidad de una determinada comunidad.

objetivo final es que los estudiantes se den cuenta de que estas cuestiones interesan también en su propio entorno.

Aunque un tanto abstracto, decidí comenzar con este tema para demostrar a los estudiantes por qué a la gente le importan tanto los distintos tipos de monumentos. Esta actividad también les permite distinguir entre “arte” (concebido desde una perspectiva general) y el valor político y cultural de los monumentos (de hecho, se les pregunta de forma específica si los monumentos significan lo mismo dentro de un museo que en una plaza pública).

La siguiente sección (“El pie robado”) se corresponde con la primera parte del “viaje intelectual” descrita anteriormente. Está diseñada para llamar la atención del alumnado, para servir como “gancho”. Como ya se ha mencionado previamente, la historia de la mutilación de la estatua de Oñate en Española (Nuevo México) me permitía envolver la actividad completa en una nube de misterio: ¿quién amputó el pie de una estatua y por qué lo hizo? La actividad, por tanto, es un estudio de caso que implica un juego de roles: los estudiantes tienen que hacer una inmersión en el momento histórico, primero como observadores interesados y ciudadanos preocupados (parte I), antes de ponerse en la piel de los historiadores profesionales que aconsejan a la ciudad de Alburquerque (partes II-III y conclusión). Elegí esta estructura con el objetivo de acrecentar su interés y compromiso, ya que quería dar la impresión a los estudiantes de que había algo “real” que investigar, aunque fuese un caso pretérito que ya había sido resuelto.

En esta sección (y también en las partes que la siguen), mezclé fuentes primarias (imágenes y textos originales) con breves párrafos que conectan los distintos documentos, dando a todo el conjunto un hilo conductor coherente. Las fuentes citadas y la información contextualizada están intercaladas con cuestiones seguidas por amplios espacios donde los estudiantes pueden escribir sus respuestas. Las fuentes primarias, todas ellas numeradas, se sitúan en cajas para destacarlas del resto del texto, además, las palabras clave han sido señaladas en negrita para ayudar al alumnado en sus respuestas.

En principio, intenté plantear cuestiones sencillas que no resultasen difíciles de responder, con el objetivo de suscitar el interés por la materia y de que pudieran beneficiarse de mi “guía”. En general, la estrategia fue la siguiente: comenzar por una cuestión sencilla antes de pedir al alumnado que justificase sus respuestas. Las preguntas 4 y 5 estaban diseñadas para ser las más desafiantes: los estudiantes son

cuestionados acerca de su posición en el debate, antes de intentar resumir la posición contraria. Mi plan original fue plantear estas cuestiones en clase usando una versión de “1-2-4”: los estudiantes reflexionarían primero de forma individual, intentando formar una opinión antes de compararla con un compañero; finalmente, los alumnos debatirían en pequeños grupos. Esta metodología está diseñada para ayudarlos a profundizar lentamente en sus ideas sobre un determinado tema, construyendo después de forma colaborativa una respuesta más compleja y mejor razonada.

Como ya se ha descrito, esta fase de la actividad tiene por objeto sacar respuestas éticas al discurso público dentro de su contexto histórico. Los argumentos se basan, a menudo, en hipérboles (ej. “Oñate equivale a Hitler” o “matar era algo aceptado en el pasado”). Dicho esto, el objetivo no es que los estudiantes se mantengan en su posición, defendiéndola a todo coste, sino todo lo contrario. Al explicar ambas posiciones del debate, los estudiantes tienen una oportunidad para entender dos perspectivas distintas sobre un mismo tema, aunque estas (en principio) parecen excluyentes. En pocas palabras, la sección inicial sobre las respuestas morales a los monumentos dedicados a Oñate es idealmente un ejercicio de multi-perspectividad.

Como se ha mencionado con anterioridad, la siguiente sección (investigación histórica), está diseñada para provocar un cambio en el modo en que los estudiantes interactúan con el tema, que se coincide con la fase dos del “viaje intelectual”. Ahora deben ponerse en la piel de los historiadores que aconsejan a la ciudad en un momento en el que el debate se encuentra en “punto muerto”, dado el conflicto entre varios grupos de ciudadanos. En este contexto, ¿es posible que un análisis histórico más profundo pueda reavivar las conversaciones? ¿Pueden ellos, como historiadores, ayudar a la gente a analizar la cuestión con una nueva perspectiva? En esta sección, los alumnos deben actuar como historiadores y, por tanto, deben apartarse de sus ideas preconcebidas, intentando abrir su mente. Aunque esta actividad está basada en un conflicto real, esta parte de la misma es ficticia y representa lo que podría haber pasado en Nuevo México cuando se planteó la cuestión de conmemorar a Oñate, si se hubiera ofrecido una salida para sanar las heridas y cerrar las profundas diferencias entre los distintos miembros de la comunidad. Y es que, en la vida real, nadie intentó dar un paso atrás para intentar acercar a las dos posiciones establecidas.

Al enmarcar la segunda parte de la actividad de esta manera, los estudiantes pueden sentirse motivados porque tienen que resolver un problema real. Una de las

implicaciones más importantes de esta parte del proyecto es que enseña a los alumnos de forma concreta cómo el hecho de conocer la historia puede ser importante: y es que este conocimiento puede desempeñar un papel esencial en debates y tomas de decisiones públicas, clarificando los puntos más conflictivos. El argumento que subyace es que el conocimiento de la historia puede debilitar posturas ideológicas firmes y permitir que una sociedad partidista o divida en diversas facciones encuentre un espacio común. Muchos argumentos sobre la importancia de las Ciencias Sociales se basan en la idea de que lo material brinda importantes oportunidades para desarrollar herramientas y habilidades que permiten construir una sociedad fuerte y plural³⁷. Desde estas líneas, estoy intentando demostrar que el contenido histórico real es importante *per se*, en lugar de ser simplemente un medio interesante que nos lleva hacia un fin de mayor importancia.

Esta parte de la actividad es, sin duda, la más larga, quizá porque este trabajo pretende analizar especialmente el concepto de empatía histórica. La sección se divide en tres apartados: 1. “El contexto histórico”; 2. “La preparación de Oñate para su viaje a Nuevo México” y 3. “La exploración de Oñate de Nuevo México”.

La primera parte es una introducción en la que los estudiantes se enfrentan a ideas clave del inicio de la Edad Moderna y está subdividida en dos apartados. El primero de ellos explica algunas ideas sobre el poder, la violencia y el control a través de ciertos pasajes de la famosa obra *El Príncipe*, de Maquiavelo³⁸. Valorar las distintas actitudes sobre la violencia y el gobierno es un buen camino para comprender las acciones de Oñate en Nuevo México y las razones que provocaron la ulterior condena por parte de la corona española: en lugar de entender la violencia como un fenómeno categóricamente errado, el alumnado puede comprender cómo en este contexto la violencia resultaba útil siempre y cuando fuese usada con una cierta

³⁷ De nuevo, *vid.* Barton y Levstik 2006 para una apasionada y convincente versión del argumento de que la Historia es una herramienta única e importante. Aunque creo que resulta convincente, también considero que en Barton 2017 está expresado incluso mejor: como profesores de la disciplina X, es habitual defender que X es la única forma que los estudiantes pueden estudiar Y y Z. Esta hipótesis surge de ese sentimiento de que las humanidades están siendo atacadas y, por eso, necesitamos “vender” nuestra área de conocimiento. En realidad, muchas disciplinas (Barton discute las diversas ramas de las Ciencias Sociales) ofrecen oportunidades para adquirir el mismo conjunto de habilidades. Según este autor, en lugar de crear numerosas taxonomías con todo, para que el razonamiento geográfico sea diferente del razonamiento histórico, debemos maridar mejor las dos disciplinas para que puedan trabajar en sintonía. Dicho esto, considero que esta actividad ofrece un buen ejemplo de por qué la historia es importante *per se*.

³⁸ En muchos libros de texto de 2º ESO, Maquiavelos aparece y por tanto debería ser una figura vagamente familiar para los estudiantes.

mesura. En otras palabras, el texto de Maquiavelo pretende ayudar a los estudiantes a darse cuenta que el gran error de Oñate fue el *excesivo* uso de la violencia.

El segundo apartado de “El contexto histórico” se ocupa del conocimiento geográfico de las Américas a mediados del siglo XVI. Es importante para los estudiantes ser conscientes de que incluso después de muchas décadas de presencia europea en el continente, todavía quedaban muchas incertidumbres. Además, varias ideas geográficas (como por ej. la existencia del Paso de Anaín) eran erróneas. El debate sobre el mapa de Giacomo Gastaldi y las cuestiones que lo siguen están diseñados para hacer entender al alumnado la importancia de una de las metas de la exploración del Río Grande. Y es que, quien encontrase el paso entre los océanos Atlántico y Pacífico, se convertiría en un hombre muy rico y poderoso. Resumiendo, esta parte de la actividad explica cuáles eran los motivos por los que Oñate y sus contemporáneos querían explorar Nuevo México.

La siguiente sección, titulada “La preparación de Oñate para su viaje a Nuevo México” pone el foco en el caso de este conquistador, analizando su biografía y la de su familia, y haciendo especial hincapié en los éxitos paternos. A continuación, los estudiantes se enfrentan a una selección de fuentes primarias en las que se explican los términos y condiciones de la expedición de Oñate, y su papel como gobernador. La cédula recoge aspectos analizados en los fragmentos de Maquiavelo, mostrando la obsesión de Oñate por “estar en cargo” para poder mantener el orden y ser un líder de éxito. El siguientes pasaje (“instrucciones”), sin embargo, evidencia cómo Oñate no tenía exactamente “patente de corso”: al contrario, había normas específicas diseñadas para lograr una pacificación de los indígenas. Esta fuente primaria subraya en particular una de las estrategias principales de la corona: la de tratar a los nativos con respeto y amabilidad.

Al final de esta sección, las preguntas pretenden hacer reflexionar a los estudiantes sobre la idea de que aunque Oñate tenía el mando “completo” mientras estaba en Nuevo México, también podía ser considerado responsable de sus actos y juzgado por ellos (exactamente lo que sucedió en su caso).

En este punto, el alumnado tiene la información necesaria para comenzar a desnudar los argumentos más simplistas que aparecen en la sección 1: las “instrucciones” ofrecen un argumento de peso con el que responder a los activistas pro-Oñate sobre la construcción de la estatua. En la Edad Moderna, había, de hecho,

límites sobre el uso de la fuerza y la violencia, y no una libertad total, como muchos habían sugerido.

El debate sobre el poder y el control de la violencia, por otro lado, pretende hacer entender a los estudiantes que no todo uso de la fuerza debería ser categorizado como genocidio. Sin embargo, no he incluido ninguna pregunta que invite a los estudiantes a de-construir argumentos previos, ya que no lo necesitan para completar la actividad. Al mismo tiempo, aquellos que lo hacen demuestran con ello su excelencia, porque son capaces de conectar varios puntos y hacer “malabares” con varias ideas simultáneamente.

El último apartado de la sección II, “La exploración de Oñate de Nuevo México”, se ocupa de la historia de Oñate tras el cruce del Río Grande. El primer documento histórico es una carta de Luis Gascó de Velasco, en la que se muestra de forma sucinta que Oñate y sus hombres no sabían dónde se estaban internando. Esta carta merece especial atención porque evidencia cómo uno de los comandantes de la expedición lucha contra lo que le parecía que tenían que hacer para sobrevivir: y es que los colonos no podían cumplir con las normas de la corona, recurriendo a la extorsión y al robo para sobrevivir. Esto nos da el contexto para comprender lo que le ocurrió al pueblo Acoma: en un intento por alimentar a sus hombres y extinguir los deseos de rebelión (o de deserción), Oñate fue muy duro en su trato hacia los nativos.

Como sucedió más tarde en el asentamiento de Jamestown, los colonos europeos no aprendieron a producir su propio abastecimiento: en su lugar, arrebataban lo que necesitaban a los indígenas, que tenían que elegir entre morirse de hambre o sufrir los ataques de los europeos (que, a su vez, tenían armas mucho más efectivas)³⁹.

A continuación, el foco se centra en la Batalla de Acoma, de la que los estudiantes ya habían tenido alguna noticia en la primera parte de la actividad (aunque ahora tienen mucha más información contextualizada para entender el hecho). Aquí se les da un breve fragmento del poema épico que Villagra escribió sobre el mandato de Oñate en Nuevo México. En el poema, se subraya que la “guerra” era, en realidad, simplemente una masacre. Los alumnos son invitados a relacionar este conflicto con algunas ideas ya mencionadas anteriormente: ¿tiene Oñate la autoridad para llevar a cabo una guerra? (una pregunta que puede ser respondida de muchas maneras) y ¿cómo juzgaría Maquiavelo la violencia usada?

³⁹ Para Jamestown, *vid.* Morgan 2003 capítulos 3 y 4.

La parte final de esta sección se ocupa del juicio que Oñate presidió (como juez) contra los supervivientes de la batalla. Esta sección vuelve a las ideas de Maquiavelo, ya que los estudiantes pueden observar cómo la violencia es utilizada de forma ejemplarizante, instigando el miedo entre los supervivientes (por ejemplo, Oñate cortó las manos de dos cautivos y los envió como emisarios, para anunciar a otras ciudades lo que había sucedido). Dentro de la lógica de la Época Moderna, esta era una estrategia razonable, aunque a la vez, estaba transgrediendo las instrucciones. En este momento resulta de utilidad recordar al alumnado un pequeño detalle de la sección I: Oñate hizo mutilar los pies de los hombres adultos supervivientes en distintas poblaciones. Esto permite a los estudiantes comprender la lógica de la violencia: a diferencia de un genocidio que está planificado para exterminar a una comunidad completa, la violencia aquí se emplea para provocar miedo y obediencia.

Para concluir, se expone lo que sucedió a continuación: Oñate fue retirado y su misión se consideró un fracaso.

La parte III de la actividad, titulada “La ética del contexto”, se corresponde con lo que se ha descrito precedentemente como la parte más exigente o complicada del “viaje”. En esta sección los estudiantes leen un extracto de la sentencia de Oñate de 1616. Después del juicio, Oñate fue declarado un proscrito de Nuevo México y la ciudad de México; además, fue condenado a pagar una elevada multa por desobediencia y también por su mal comportamiento contra el pueblo Acoma y otras comunidades indígenas. A través de este último documento los estudiantes pueden observar cómo el gobierno de Nuevo México por parte de Oñate fue considerado en sus días, y como sus acciones fueron juzgadas en consonancia con las normas de su tiempo. En línea con el debate ya tratado en la sección anterior, el documento sugiere que Oñate no es culpable por usar la violencia, sino por emplearla de forma excesiva (literalmente, el marqués de Guadalcázar lo acusa de usarla “...con grande rigor contra muchos inocentes y con la muerte de muchos naturales...”). El objetivo de esta sección es que los estudiantes reflexionen sobre las causas por las que algo podía ser considerado erróneo y también que vean por qué aquello que es considerado erróneo depende del contexto histórico. Así que incluso si los alumnos pensaban originalmente que Oñate era culpable en la sección I, el reto es ver si (y hasta qué punto) los estudiantes son capaces de explicar por qué Oñate fue condenado ya en el

S. XVII⁴⁰. El objetivo de esta sección es ver si los estudiantes son capaces de abandonar sus propias ideas y adoptar una perspectiva distinta para responder la cuestión.

La actividad concluye con una sección final que sirve como conclusión e intenta “redondear” el ejercicio, permitiendo al alumnado expresarse de una forma más creativa. Los estudiantes tienen que imaginar que están en el año 1998 en Alburquerque: ahora que han concluido su análisis histórico sobre la “conquista” de Nuevo México por parte de Oñate, tienen que aconsejar al ayuntamiento. ¿Deberían o no construir una estatua? Si la respuesta es negativa, ¿cómo debería la ciudad contar esta parte de la historia?

Estas son, sin duda, preguntas complejas y esta parte de la actividad ha sido intencionalmente diseñada como un final abierto, para no coartar su libertad de pensamiento o de expresión. En mi opinión, los estudiantes podrían ofrecer interesantes propuestas, y no quería limitar las formas en las que podían responder. Como cualquier educador sabe, los estudiantes pueden ofrecer sorpresas muy gratas a sus profesores cuando encuentran un nuevo camino para pensar sobre una cuestión.⁴¹

3.4 La actividad abreviada.

En las páginas precedentes, he descrito la actividad que diseñé antes de saber dónde, cuándo y durante cuánto tiempo estaría trabajando con los estudiantes. Como he mencionado, no pude estar con ellos tanto como me hubiera gustado, ya que además de los habituales problemas de horario hubo una huelga de la que sólo tuve

⁴⁰ Visto con perspectiva, me pregunto si algunas de las cuestiones de esta sección podrían haber sido formuladas de una forma mejor. En un intento por guiar su pensamiento, las preguntas ofrecen quizás excesivo respaldo, dando demasiadas directrices. Quizás si hubieran sido planteadas de otra manera, quizás menos estudiantes hubieran alcanzado la “respuesta correcta”.

Esta observación puede ser también aplicada a otras partes de la actividad. Dependiendo de la expresión o de las “pistas” dadas, los estudiantes alcanzarán más rápidamente la respuesta deseada. Por supuesto, demasiada ayuda implica que el alumnado puede contestar sin procesar o comprender completamente una cuestión; al contrario, una guía escueta equivale a pedirles que lean tu mente y que sepan automáticamente cómo comprender los documentos de la forma en la que el docente quiere. El problema es un clásico: encontrar el equilibrio no es fácil y por eso, siempre puede haber un desacuerdo sobre si se está ayudando demasiado o no a los estudiantes.

⁴¹ Una idea interesante que no ha sido incluida en la actividad sería trabajar con un profesor de plástica para que los estudiantes pudieran diseñar un nuevo monumento (para Oñate, el pueblo Acoma o ambos). Además de diseñar el monumento, tendrían que decidir dónde y cómo querrían exponerlo (ej. ¿habría información para que los espectadores pudieran contextualizar el monumento?). Los estudiantes podrían presentar sus propuestas a la clase, e incluso podría representarse una simulación de la reunión del consejo ciudadano en la que la clase votase qué propuesta construir.

conocimiento en el último momento, lo que redujo mis intervenciones de tres a dos. Con estos contratiempos, no pude llevar a cabo la actividad completa en una clase real de 2º ESO.

Así, tuve que hacer algunos cortes y modificaciones, algunos de ellos muy rápidamente, lo que provocó que la actividad perdiese en parte su estructura y coherencia. Lamentablemente, tuvimos que terminar de una forma abrupta sin conseguir “cerrar” la actividad. Pero además de eliminar secciones enteras de la actividad (Sección III y Conclusiones), intenté reducir la sección II. Las partes de la actividad que pudimos llevar a cabo se encuentran en el Anexo II. Además, con un material tan reducido, no fue posible profundizar todo lo que me hubiera gustado, lo que provocó que tuviese que hostigar a los estudiantes a lo largo de la actividad, sin darles todo el tiempo necesario. Invertimos un poco más de tiempo en la sección sobre Maquiavelo y la violencia, ya que era un aspecto importante para trabajar la empatía histórica.

Por todo ello, me encantaría tener otra oportunidad en el futuro para hacer que los estudiantes trabajen en esta actividad a un ritmo más relajado, en lugar de estar trabajando a contrarreloj. Considero que hacerlo sería beneficioso para los estudiantes. Además, una actividad que combina consideraciones morales del presente con un enfoque de toma de perspectiva, podría ofrecer interesantes datos para una investigación en torno a las actitudes de los estudiantes hacia la Historia, y cuál es la relevancia y papel de ésta en nuestra sociedad.

4. Resultados.

4.1 Cuaderno de observación.

Esta actividad fue realizada durante dos sesiones (celebradas los jueves 30 de mayo y 6 de junio, desde las 8:30 hasta las 9:20) en una aula de 2º ESO. El centro al que asistí, I.E.S. Medina Albaida, está en el centro de Zaragoza y cuenta con un alumnado de clase media-alta. El hecho de que esta actividad se desarrollase en la clase de Valores Éticos en lugar de Geografía e Historia se debe a que un profesor del centro me invitó personalmente para que interviniese en su clase. La ventaja de este contexto es que el profesor no tenía la presión de cumplir con una lista de contenidos, lo que dejaba tiempo para insertar mi actividad en su programación, una vez que los alumnos habían superado la unidad sobre la colonización de América.

En la primera sesión, me acompañó el profesor titular de la asignatura, que sin embargo no pudo asistir a la segunda sesión, en la que estuve con la profesora de guardia. El grupo, no muy numeroso, contaba con 20 personas, presumiblemente porque el resto de la clase asiste a Religión en lugar de Valores Éticos. Varios profesores me advirtieron de antemano que en este grupo había chicos bastantes “vagos y flojos” y que era una lástima que no pudiese trabajar con un grupo diferente. Sin embargo, después de las dos sesiones, estaba sin duda sorprendido porque a juzgar por mi experiencia personal, los estudiantes se comportaron bien durante las clases y participaron bastante. Al comentárselo a la profesora de guardia al final de la clase, me respondió que en otros centros (aunque no aquí) estos mismos estudiantes serían considerados como buenos.

Ya que algunos estudiantes necesitaban un “empujón” para comenzar a escribir sus respuestas, deduje que no todos ellos estaban muy interesados en la actividad. Dicho esto, comencé a llamar a los estudiantes aleatoriamente para que leyesen algunos pasajes en voz alta, y todos ellos sabían exactamente en qué punto de la actividad nos encontrábamos. Esto me hizo pensar que, en general, el grupo estaba atento e involucrado en la actividad.

En ocasiones, los estudiantes decidieron responder libremente a algunas cuestiones. Esto sucedió sobre todo durante la parte introductoria de la actividad, que era oral, y se ocupaba de una reflexión general sobre los monumentos. Un buen

número de alumnos tenían ideas sobre el Memorial de Lincoln, que compararon con un templo griego o romano. Otros destacaron su localización, al final de un gran parque, en un lugar “especial”. Cabe subrayar aquí que (en un intento por aprovechar al máximo el tiempo), el profesor titular les había dado a todos la página introductoria la semana anterior, para que pudieran verla en casa y reflexionar antes de la clase. A mi entender, hay dos razones que explican la relativa comodidad con la que los alumnos debatieron esta parte de la actividad: 1. tuvieron tiempo de “digerir” la cuestión fuera del aula y 2. el tema resultaba abordable dado que había una serie de imágenes y unas cuestiones que servían como “cebo”, con las que dar respuestas descriptivas antes de reflexionar sobre conceptos más abstractos.

Los estudiantes se mostraron sin duda más alborotadores y ruidosos cuando hicimos la última actividad de la parte introductoria, que trataba de determinar quién merecía un monumento en la Plaza de los Sitios. El alumnado respondió inmediatamente: todos, excepto uno, eligieron a Agustina de Aragón. Algunos bromearon abiertamente sobre Cristiano Ronaldo, que en su opinión es un traidor (por haber dejado al Real Madrid), y por tanto no merece un monumento.

Tras la actividad introductoria intenté ser más eficiente con el tiempo y por ello no pude dar tanto espacio a los estudiantes para participar y debatir las cuestiones entre ellos. En su mayoría, nos dedicamos a leer en voz alta mientras yo contextualizaba algunos fragmentos y resumía o parafraseaba ideas antes de pedirles que escribiesen sus respuestas. Debo decir que lo hicieron en silencio, pero algunos necesitaron un “empujón” para comenzar. Un estudiante en particular (E12) requería asistencia casi siempre. Al principio, decía “no lo sé”, y después de recibir alguna orientación adicional sobre el texto, intentaba responder.

Al describir la imagen en la que, durante una protesta, un hombre lleva un cartel que dice “Oñate and Hitler Brothers in Genocide”, un estudiante preguntó que qué era un “genocidio”. Aunque sus compañeros comenzaron a murmurar, nadie quiso contestar, así que les expliqué la idea. Otro alumno hizo la observación de que en todo genocidio hay una suerte de racismo. Le agradecí el matiz, añadiendo que en ciertas circunstancias el genocidio puede ser el resultado del racismo. Pregunté a los estudiantes si sabían algo de Hitler y fueron varios los que se ofrecieron voluntarios para explicar datos generales sobre el Holocausto.

Mientras escribían, deambulé por el aula ayudando a aquellos que tenían dificultades para comenzar, y animando a los que estaban ya trabajando. Los que

recibieron las felicitaciones se mostraron después mucho más dispuestos a compartir sus respuestas con el resto del grupo.

Al finalizar la primera sesión, íbamos mal de tiempo. Por eso, el profesor titular le pidió a la clase que respondiese a las preguntas 4 y 5 en casa antes de la próxima sesión (aunque sólo cuatro lo hicieron). Cuando terminó la clase, dos estudiantes tenían algunas preguntas adicionales. Cuando les pregunté, a su vez, por la actividad, me comentaron que estaban interesados y que tenían ganas de continuar la próxima semana.

La segunda sesión se pareció bastante a la primera. Aunque no llevé un recuento detallado, tuve la sensación de que los alumnos necesitaban menos ayuda. Sin embargo, en ocasiones intuí que tenían dificultades con la comprensión, aunque al mismo tiempo, les avergonzaba pedir aclaraciones. Por eso, cada vez que nos topábamos con una palabra que (a mi juicio) podía ser complicada, pregunté si alguno sabía su significado. Con la palabra “abastecimiento”, por ejemplo, sólo un estudiante tenía una idea de lo que significaba. Aproveché esta ocasión para explicar que cuando leemos textos “antiguos”, hay palabras que ignoramos algunas veces, pero que esto es algo completamente normal. Dado que el tiempo era limitado, intenté mantener a la clase concentrada y trabajando. Mi estrategia fue la de introducir cada idea o texto antes de que un estudiante leyese un fragmento para el resto de sus compañeros, para después resumirlo o pedir a los más motivados que lo hiciesen. Aunque no pude dar mucho tiempo a los alumnos para escribir, tres de ellos terminaban siempre antes que el resto del grupo. En lugar de reflexionar más profundamente sobre la cuestión, estos alumnos preferían ir leyendo por delante del resto, o responder preguntas que habíamos tenido que saltar. Aunque esto era obviamente un signo positivo, ya que demuestra su gran interés por la materia, también me hizo pensar que, en general, no están en absoluto acostumbrados a escribir respuestas largas. A menudo, los estudiantes parecían escribir la primera idea que les venía a la mente, satisfaciéndose con una simple frase. Me preguntó si dándoles más tiempo hubieran podido escribir más y de forma más elaborada.

Estaba interesado en ver cómo los estudiantes respondían a la pregunta 11 en particular, ya que esta es una cuestión compuesta por una primera parte bastante directa y una segunda mucho más complicada. Para mi sorpresa, de todos los estudiantes que respondieron a esta pregunta (18 de 20), ninguno ignoró la parte más compleja, aunque muchos de ellos utilizaron ampliamente el texto de la pregunta en

sus respuestas. Mientras trabajaban en esta pregunta, uno de los estudiantes solicitó ayuda para releer el pasaje de Maquiavelo.

En los últimos minutos de clase, pregunté brevemente al alumnado qué pensaban sobre la construcción de una estatua a Oñate. Las opiniones estaban mezcladas, pero lamentablemente no había tiempo para ahondar en la cuestión o pedirles que pusiesen por escrito sus opiniones.

4.2 Introducción de los resultados analizados.

Como se ha mencionado, los estudiantes tenían que redactar sus respuestas en hojas de trabajo que contenían fuentes primarias y secundarias y también algo de información sobre el contexto. Aunque no tuvieron tanto tiempo como me hubiera gustado, los estudiantes fueron capaces de responder a la mayoría de las once preguntas que nos planteamos. Sólo dos preguntas (números 4 y 5) no fueron respondidas por la mayoría de los estudiantes (sólo 4 de 20 respondieron), aunque eran sus deberes. De promedio, se respondieron 8,9 de las 11 preguntas; la pregunta 7 recibió menos respuestas (16 de 20), sea por un problema en la organización, sea porque tenían que responderla junto con la pregunta 6 y no tuvieron suficiente tiempo. De haber tenido más tiempo con los estudiantes, hubiera preferido hacer entrevistas semi-estructuradas con ellos, ya que: 1. parecían más dispuestos a hablar que a escribir; 2. las preguntas pueden resultar a veces restrictivas y sería interesante ver por dónde llevarían los estudiantes la conversación.

En el presente trabajo, analizaré las respuestas a las preguntas 6-11, que están relacionadas con las nociones de violencia. He elegido centrarme en este tema en concreto por dos razones: primero, porque parece ajustarse mejor al tema del TFM (la empatía histórica); segundo, porque dentro de la actividad, esta es la sección de la que disponemos de suficiente material para un análisis detallado. Los resultados muestran todo un abanico de conocimientos y estrategias para intentar comprender un acontecimiento complejo del pasado. Como se verá más adelante, la actividad sobre la violencia hubiera sido más completa si hubiéramos tenido más tiempo para continuar: dado que no debatimos el castigo de los supervivientes de la batalla de Acoma, perdimos una ocasión excelente para hablar sobre la noción del castigo ejemplarizante. Dicho esto, las fuentes que utilizadas (especialmente la selección de

Maquiavelo) se adaptan muy bien a 2º ESO, y podrían ser empleadas en algunas actividades cortas de una clase de Geografía e Historia.

4.3 Violencia.

Para analizar las concepciones de los estudiantes sobre la violencia, he utilizado las respuestas a las preguntas 6-11, planteadas en la segunda sesión y relacionadas con una serie de fuentes primarias, como se puede ver en la tabla que sigue a continuación⁴²:

Nº	Pregunta(s)	Fuente(s)
6	César quiere que la región esté en paz, pero necesita a un hombre violento, M. Ramiro, para hacerlo. ¿Cómo puede usarse la violencia para promover la paz?	<i>El Príncipe</i>
7	Posteriormente, César hace que maten a M. Ramiro y deja su cuerpo expuesto públicamente para que los ciudadanos puedan verlo. ¿Al matar a M. Ramiro, qué tipo de mensaje crees que César quería comunicar a la población? ¿Cómo se relaciona esta idea con ser amado y temido al mismo tiempo?	<i>El Príncipe</i>
8	A juzgar por la descripción de Velasco, ¿cómo se siente este autor al coger la comida de los indios?	“Carta de Velasco”
9	¿Crees que Oñate está cumpliendo con las instrucciones que le había dado el Rey? Razona y explica tu respuesta.	“Carta de Velasco” e “Instrucciones”
10	Dados sus poderes, ¿piensas que Oñate tenía el derecho de hacer la guerra contra ese pueblo?	“Villagra”, “Instrucciones” y “Cédula”
11	Según Villagra dice, ¿cómo fue la batalla? Para Maquiavelo, ¿sería inteligente utilizar tanta violencia en esta situación, o estaba excediéndose?	“Villagra” y <i>El Príncipe</i>

En primer lugar, es necesario señalar que algunas preguntas son más complejas, ya que una respuesta completa implica tener en cuenta diferentes fuentes. Dado lo escaso del tiempo⁴³, no fue posible trabajar cuidadosamente sobre las “Instrucciones” y la “Cédula”, que únicamente fueron leídas en voz alta y comentadas con brevedad. La

⁴² Para una lectura completa de estas fuentes primarias, *vid. Anexo II*.

⁴³ Una futura versión de esta actividad contendrá referencias cruzadas a fuentes ya analizadas pero que son de importancia para responder las preguntas. De esta forma, los alumnos podrán obtener una guía todavía mejor para consultar ideas y datos relevantes.

prisa es un factor que impide hacer un buen trabajo, y por ello parece muy posible que con mayor tiempo y la habilidad de responder a preguntas concretas sobre las “Instrucciones” y la “Cédula”, los alumnos hubieran ofrecido también respuestas más sofisticadas. Los resultados evidencian que los estudiantes demostraron su máximo nivel de comprensión al responder a las preguntas 6 y 7, que se ocupaban de un único texto al que pudimos dedicar más tiempo y atención.

Todas estas cuestiones tratan de forma directa o indirecta las distintas formas de violencia o la ausencia de estas. El propósito del siguiente análisis es identificar las formas en las que los estudiantes entienden (o no) las distintas categorías de violencia descritos en los textos. Durante mi intervención en el aula, estaba interesado en determinar si los estudiantes, por un lado, describirían la violencia en términos históricamente específicos (demostrando una comprensión del hecho de que el uso y la percepción de la violencia es histórica y culturalmente contingente); o si, por otro, recurrirían a nociones generalistas y anacrónicas para explicar los acontecimientos descritos en la actividad.

El tema de la violencia como herramienta política fue introducido explícitamente en la discusión de Maquiavelo, durante *ca.* diez minutos. Obviamente, también hablamos de la paz. La idea fue apuntada en el fragmento de las “Instrucciones” a Oñate, cuando se le instaba -entre otras cosas- a que sus hombres “tendrán que tratar bien a los Indios, tendrán que seguirles la corriente y entretenérles, para que los Indios vengan en son de paz y no de guerra”. Al inicio del debate, expliqué que las actitudes contra la violencia en los inicios de la época Moderna eran muy diferentes a las nociones actuales sobre la violencia. Y es que, aunque actualmente intentamos alcanzar acuerdos por vías pacíficas, en el pasado la violencia era considerada una herramienta muy efectiva para provocar miedo, mantener el orden y la obediencia, y resolver los problemas rápidamente.

En lugar de confiar en categorías predefinidas para analizar las respuestas, he optado por usar una codificación emergente. En la parte final, he establecido cinco categorías diferentes, aunque no esperaba encontrar una de ellas (la venganza)⁴⁴. Las dos primeras, “violencia estratégica” y “violencia necesaria”, son históricamente precisas, y representan una forma apropiada de entender la violencia en el contexto de

⁴⁴ Sólo un estudiante hizo uso del quinto tipo, la venganza. Aunque ciertamente esta respuesta es emocional, resultaría impreciso categorizar la venganza como anacrónica. Como veremos, el estudiante conectó su respuesta con la violencia estratégica, aunque sugirió que la venganza era un sentimiento casi irreprimible.

la actividad. Las categorías tercera y cuarta (violencia justificada e injustificada) son más generales y anacrónicos, ya que fundamentalmente se centran en las nociones de justicia.

4.3.1 Violencia estratégica: esta categoría de violencia es similar a la descrita por Maquiavelo. Se trata de una herramienta política empleada para mantener el orden, la paz y la estabilidad dentro de una comunidad. Su uso provoca miedo en otros miembros de la sociedad, incentivando la complicidad con el líder, y la aceptación de las normas o exigencias impuestas. Es necesario notar que esta forma de violencia no es en absoluto aleatoria o casual, sino más bien predecible, lógica y sistemática. Aquellos que caen víctimas de esta violencia “deberían haberlo visto venir”. Como se demuestra tanto en el pasaje de Maquiavelo como en el de las consecuencias de la Batalla de Acoma, un aspecto esencial de la violencia estratégica es la ejemplaridad: la violencia perpetrada contra un individuo sirve como advertencia para el resto de la comunidad⁴⁵. De ahí que sea una violencia que responde al presente pero, además, (y sobre todo) está orientada también al futuro.

Maquiavelo describe y recomienda esta forma de violencia en *El Príncipe*, y es una herramienta útil para comprender las actuaciones de Oñate y su intento por convertirse en un líder fuerte en Nuevo México, especialmente dada la miríada de problemas a los que se enfrentó (desde la falta de recursos hasta la amenaza de motín). Dicho esto, las “Instrucciones” de la corona española prohibían específicamente el uso excesivo de la violencia, que se había demostrado contraproducente para la pacificación de los nativos. Dado que estos argumentos son de alguna forma contrarios, mi hipótesis inicial era que esta categoría de violencia sería el más difícil de entender para los estudiantes.

Sin embargo, cuando tratamos el texto de Maquiavelo, puse un ejemplo muy aproximativo para hacerles empezar a entender esta forma de violencia: imagina una clase salvaje en la que los estudiantes no se comportan bien; un profesor muy severo llega y decide castigar a un estudiante como advertencia para el resto; la actuación del profesor está encaminada a convertirlos en una clase normal y productiva, y los estudiantes deciden que, para evitar más problemas, prefieren seguir las reglas. Otros profesores pensarían que castigar a los estudiantes puede hacer que estos sean incluso

⁴⁵ Lamentablemente durante mi intervención no pudimos llegar a las consecuencias de la batalla de Acoma y por tanto no tuve la ocasión de explicar este concepto en particular.

más difíciles de controlar en el futuro. Como resultado de este ejemplo, muchos estudiantes comenzaron a referirse a la violencia con el lenguaje del aula (ej. “portarse bien/mal”, o “castigo”)⁴⁶. Aunque estas respuestas evidencian tímidamente la comprensión del concepto, es sólo una aproximación, que no demuestra que los estudiantes entiendan necesariamente el concepto como condicionado por un particular contexto político y histórico.

Una característica importante de esta idea es la proporcionalidad. Si alguien emplea la violencia de forma excesiva, esta violencia pierde su eficacia. La violencia es útil cuando se emplea en su correcta medida. Esta idea es extremadamente importante para entender a Oñate y sus convicciones⁴⁷. Demasiada violencia no incita a la obediencia sino a la rebelión. Los estudiantes se refieren a este concepto cuando tratan sobre el exceso. A este respecto, la pregunta 11 fue, quizá, demasiado dirigida, ya que incluye el verbo “exceder”, que muchos estudiantes utilizaron (o copiaron) en sus respuestas. Por consiguiente, es difícil determinar si verdaderamente captaron la idea. Una extremadamente interesante (y divertida) forma en que los estudiantes identificaron esta forma de violencia fue a través de la expresión “un poco”. Por ejemplo, E20 respondió a la pregunta 11: “... se pasó *un poco* porque mataron a 800 nativos...” Aunque la respuesta, a primera vista, puede resultar hilarante, en este caso, considero que E20 está demostrando realmente una comprensión del hecho de que había diferentes ideas sobre el uso de violencia (es decir, era mucho más prominente de lo que lo es en la actualidad). Sin embargo, E20 no sabe dónde poner la línea entre un uso aceptable o inaceptable de la violencia, de ahí que incluya el “...un poco...”⁴⁸.

El concepto de la gradación resulta bastante complicado. Debemos ser cuidadosos para no confundir la noción de proporcionalidad con la de violencia injusta: los estudiantes que, por ejemplo, claman que no está bien matar a 800

⁴⁶ *Vid.* por ejemplo, la respuesta de E19 a la pregunta 6: “porque la gente le tendrá miedo; entonces la gente se portará mejor para evitar el castigo.” Asimismo, E17 respondió a la pregunta 7: “César quería que la gente supiera que si sigues la norma, no te castigan, pero si te sales de las normas, tendrás un castigo...” Aquí el lenguaje cotidiano del buen comportamiento y el castigo está complementado por el giro desde una explicación del contexto (“César quería que la gente supiera...”) hasta una explicación más general (en la que usa el presente y la segunda persona del singular).

⁴⁷ Aunque, de nuevo, no pudimos llegar tan lejos.

⁴⁸ Hay otros ejemplos de estudiantes que emplean expresiones similares en sus respuestas, aunque no siempre demuestran un entendimiento claro: E4, en respuesta a la pregunta 11, por ejemplo, ofrece un argumento confuso que es difícil de clasificar: “Se han excedido, un poco, porque los del pueblo erna más debiles, y no fue inteligente tanta violencia.” Por otra parte, la idea de que el otro lado era más débil sugiere “violencia injustificada”, mientras el “no era inteligente” podría interpretarse en la línea de la “violencia estratégica”. Dadas las características, no contabilicé este ejemplo en ninguna categoría, ya que resultaba demasiado vago.

indígenas después de que el pueblo Acoma sólo matase a unos pocos, se están basando en una idea distinta, que está relacionada con nociones de justicia, y no exactamente con la violencia como una herramienta política.

Obviamente, los estudiantes pueden demostrar también un entendimiento de este concepto si condenan la violencia como improductiva o no estratégica. Esto es más complicado que la identificación de ejemplos de violencia estratégica apropiada dentro de los estándares de la Edad Moderna. Me di cuenta de esto cuando los estudiantes subrayaron que algunas acciones eran desproporcionadas o que había otras opciones que hubieran sido más adecuadas (por ej., E20 en respuesta a la pregunta 10: "...los españoles en vez de atacar podrían haber ido en paz y no luchar"). Resumiendo, tenían que demostrar que habían visto a Oñate empleando la violencia no de forma estratégica, sino excesiva.

Dado que la violencia estratégica es la categoría que me resultaba más interesante, he empleado un sistema para clasificar el grado en el que los estudiantes parecen comprenderlo. En la tabla 2, aquellos que demostraron un profundo entendimiento del concepto en al menos una respuesta han sido marcados con “+”. El criterio para recibir “+” depende de si lograron conectar la siguiente secuencia de pensamiento en una única pregunta: la violencia provoca “miedo/temor/respeto”, que a cambio se convierte en “obediencia/paz”⁴⁹. Aunque este estándar no es el más elevado, sirve para distinguir a un grupo de estudiantes. Por consiguiente, el lenguaje de “portarse bien” o “castigo” no se ha probado suficiente para demostrar un entendimiento más profundo. Los estudiantes recibieron un “-” si las respuestas eran vagas, incoherentes o un tanto confusas (ej. E2 en respuesta a la pregunta 7: “Usa la violencia como poder para restaurar la paz lo cual lo lleva a la agresión de otra persona provocando el miedo.”). Los estudiantes cuyo entendimiento está entre ambos estándares, aparecen marcados con una “X”.

4.3.2 Violencia necesaria: igual que la anterior forma de violencia, esta noción es más apropiada para comprender el caso de Oñate en Nuevo México. Constituye una elección resultante de la necesidad o la desesperación, es una elección entre actuar violentamente o morir. Responde a una necesidad presente sin pensar en

⁴⁹ Algunos estudiantes mezclaron respuestas sofisticadas con otras más sencillas. Es el caso de E13: en la pregunta 6, conectó las ideas de miedo y obediencia, pero en la pregunta 7 empleó un lenguaje mucho más generalizado (“portarse bien/mal”). En este caso, el estudiante fue marcado con un +.

consideraciones al largo plazo. En el contexto de esta actividad, esta noción es útil para comprender cómo Oñate y sus hombres actuaron cuando debieron enfrentarse al hambre y toma forma de rapiña. Los estudiantes se refieren a esta categoría de violencia con lexemas como “robar”, aunque no he contado verbos como “quitar” o “coger” dentro de esta categoría⁵⁰. Mi interés era ver si los estudiantes utilizaban este concepto al responder las preguntas 8 y 9 (sobre la “Carta de Velasco”).⁵¹

No consideré útil diferenciar entre los distintos grados de sofisticación de los estudiantes en esta categoría. Por ello, están simplemente marcados con una “X”.

4.3.3 Violencia injustificada: los estudiantes vuelven a menudo al concepto de violencia injustificada cuando se trata de Oñate y la Batalla de Acoma, en lugar de identificar el exceso de fuerza como una falta de violencia estratégica. Los alumnos que se refieren a esta forma de violencia la califican como desproporcionada: si los nativos Acoma solo mataron unos pocos españoles, estaba mal ejecutar a tantos indígenas a cambio. Detrás de este concepto está la noción de la justicia del “ojo por ojo”. E4, en su respuesta a la pregunta 10, resulta muy ilustrativo: “No tenía derecho, pues hubiese matado a otras siete personas para estar en paz y que nadie se sienta mal”. Dado que estos argumentos están basados en nociones de justicia, los considero anacrónicos. En ocasiones, es imposible que el anacronismo de esta línea de pensamiento sea más explícito: E9 en las preguntas 10 y 11 no podía abandonar sus propias ideas sobre el uso de violencia: “En vez de matarles, podría haberles encarcelado” y “...Debería haberles castigado con unos años en prisión”. Este estudiante demuestra que no comprende la noción básica de que las ideas contemporáneas de justicia y castigo que encontramos en las sociedades democráticas occidentales no se han aplicado en todas las épocas y lugares. El alumno parece no ser capaz de imaginar un mundo diferente con ideas diversas sobre el uso de la fuerza y la violencia.

4.3.4 Violencia justificada: este concepto de violencia, que se fundamenta en un discurso ético, puede tomar diversas formas que difieren bastante entre ellas. En

⁵⁰ Nótese que en la pregunta 8 utilicé el verbo “coger”, considerado más neutral.

⁵¹ Muchos estudiantes usaron el término “robar” cuando respondían a preguntas posteriores, pero no he contado tales repuestas ya que en su contexto están conectadas a la esfera de la injusticia o vistas como la causa que conduce a la muerte de algunos hombres de Oñate.

ocasiones, esta es la violencia opuesta a la categoría anterior: si alguien te provoca, tienes el derecho a reaccionar. En esta lógica, la violencia es un medio para recuperar la igualdad y restaurar el equilibrio entre dos partes semejantes. Para cualquier profesor de primaria, esta lógica resulta bastante familiar.

En otros casos, los estudiantes argumentan que el uso de violencia está justificado después de haber establecido una oposición maniquea entre “los buenos” y “los malos”. En este contexto, “los buenos” pueden matar a “los malos” aún sin haber ningún problema (por ej., E18 en respuesta a la pregunta 6: “matando a los malos”). Un caso extremo es E2, quien en la pregunta 8 intentó demostrar que “los buenos” no querían hacer nada malo, sino que era simplemente un error provocado por su ignorancia: “Pues cree que está bien, pero no se da cuenta de que deja a los indígenas sin nada”. Esta pregunta trata sobre la carta de Velasco, donde el autor deja meridianamente claro que los hombres de Oñate estaban ya advertidos del efecto de sus acciones sobre las poblaciones nativas.

Finalmente, he incluido en esta categoría las respuestas de los alumnos que sugieren que cualquier tipo de conquista implica necesariamente el uso de violencia, y por tanto es normal (por ej., E18 en respuesta a la pregunta 10: “...para conquistar a un pueblo tiene que hacer una guerra”). Este tipo de respuesta demuestra una falta de comprensión de una fuente primaria (“Instrucciones”) en las que se pide a Oñate que debe conquistar a los indígenas sin tratarlos de forma violenta. Aunque resulta insuficiente dado el material trabajado, esta idea parece más simplista que anacrónica.

4.3.5 Venganza: solo un estudiante, E5, respondió a las preguntas en términos de venganza. Resulta interesante comprobar cómo este alumno demostró comprender la violencia estratégica, pero a la vez pensó que, con frecuencia, la venganza toma la precedencia. En su respuesta a la pregunta 11, por ejemplo, E5 escribió: “No, porque es mejor utilizar lo menos posible, pero si hacen algo a unos compañeros...” Las ideas en torno a la venganza no pueden categorizarse exactamente como anacrónicas, sino más bien como profundamente emocionales. Tal y como la respuesta del estudiante sugiere, los individuos (en cualquier contexto social o histórico) pueden tomar decisiones erróneas basándose en sus sentimientos. En los documentos trabajados, nada sugería que fuera este el caso. Por tanto, resulta plausible interpretar que su respuesta se base en cómo el alumno imagina que reaccionaría en tal situación.

	Violencia estratégica		Violencia necesaria		Violencia justificable		Violencia injustificable		Venganza	
Estudiante	X	Pregunta	X	Pregunta	X	Pregunta	X	Pregunta	X	Pregunta
E1	—	6								
E2	—	6, 11	X	10						
E3	+	6, 7, 11	X	9			X	10		
E4	+	6					X	10		
E5	+	6, 7, 11							X	10, 11
E6	X	6			X	9	X	10, 11		
E7	X	6, 7	X	8, 9			X	10, 11		
E8							X	10, 11		
E9	+	6, 7, 10			X	11				
E10	X	6, 7, 10			X	9	X	11		
E11	X	6			X	11	X	10		
E12	X	6, 7,	X	9			X	10, 11		
E13	+	6, 7					X	10, 11		
E14	—	6					X	10, 11		
E15	+	6					X	10		
E16	X	7			X	6				
E17	X	7	X	9			X	10		
E18	X	7			X	6, 10				
E19	X	6	X	9			X	10		
E20	+	6, 7, 10, 11	X	9						

Tabla 2: las concepciones de violencia encontradas en las respuestas al cuestionario. Nótese que el grado de sofisticación de las respuestas se distingue tan sólo en la categoría de “violencia estratégica”.

5. Discusión de los resultados.

5.1 Ideas sobre la violencia.

De los 20 estudiantes, 19 fueron capaces de explicar algunas ideas clave relacionadas con la violencia estratégica. Poco más de un tercio (n=7) conectó las ideas de que la violencia provocaba miedo entre los ciudadanos y por tanto conducía a la obediencia. Muchos alumnos demostraron la comprensión de este concepto en relación a las preguntas 6 y 7 sobre *El Príncipe*, pero no traspusieron este mismo concepto al gobierno de Oñate en Nuevo México: de los 20, sólo 6 fueron capaces de dar este salto. La mayor parte de esos seis también demostraron un conocimiento más profundo de la idea de violencia estratégica en las preguntas 6-7, aunque uno de ellos (E10) utilizó el concepto de violencia estratégica en el segundo contexto sin haber demostrado una comprensión profunda de esta idea en sus respuestas a las cuestiones 6-7. Sólo un estudiante (E20) empleó ideas relacionadas con la violencia estratégica al contestar las preguntas 6-7 y 10-11.

De la tendencia general se deduce que sin profundizar más en este concepto en el primer contexto (*El Príncipe*) resulta difícil, aunque no imposible, aplicar el concepto en un segundo contexto. Esto no debería sorprendernos y sugiere dos cosas: primero, que el aprendizaje de un nuevo concepto puede ser complicado y se entiende mejor como un proceso que como un acontecimiento aislado; dado que los estudiantes construyen su conocimiento con el tiempo y con experiencia, suelen volver a ideas más familiares en distintos puntos del proceso. Segundo, estos resultados confirman que los profesores deben introducir los conceptos con sumo cuidado y de forma completa antes de continuar. Una vez hecho esto, deben volver a ellos en varios puntos, incluso en una misma clase. Esta conclusión, obviamente, encaja bien con la idea del currículo en espiral de Jerome Bruner⁵².

Muchos de aquellos que demostraron una comprensión parcial o adecuada de la idea de violencia estratégica (aquellos con la X), volvieron expresiones generalistas como “portarse bien para evitar un castigo” cuando respondían las cuestiones sobre Maquiavelo. Esto no constituye una forma sofisticada de comprender la violencia estratégica. En el contexto de Maquiavelo, es importante notar que sólo un alumno

⁵² Vid. Bates 2015: 208-210 para una breve discusión de esta idea.

incluyó en su respuesta un marcador temporal claro (“en ese tiempo...”, E4 en respuesta a la pregunta 6). Por consiguiente, es difícil saber si otros vieron la descripción de Maquiavelo como universalmente aplicable o sólo como algo que debe ser entendido dentro de un contexto histórico particular. Aunque esta ausencia es notable, dada la falta de tiempo y la concisión de las respuestas, sería imprudente trazar conclusiones firmes a partir de la misma sobre la comprensión de los estudiantes.

Como hemos visto, casi todos los estudiantes identificaron la violencia estratégica en el contexto de Maquiavelo, aunque este no es el caso de Oñate. Esta era una tarea más complicada para los estudiantes por dos razones: primero, porque les obligaba a pensar sobre distintas fuentes primarias al mismo tiempo; segundo, porque las actuaciones de Oñate están marcadas por una ausencia de violencia estratégica. Identificar una carencia es cognitivamente más complejo que identificar algo presente. Por ello, cuando se discute el uso de la fuerza por parte de Oñate contra los habitantes de Acoma, muchos estudiantes condenaron la violencia como injusta y no como no-estratégica.

Siete estudiantes demostraron una comprensión de la toma de bienes de los indígenas como un acto de violencia y no simplemente como una cosa mala. Sin embargo, durante la clase, no introduce explícitamente una idea de violencia necesaria o violencia por desesperación. En el futuro, resultaría interesante discutir esto directamente, contrastándolo con diversas nociones de violencia estratégica: la violencia de la desesperación, por definición, demuestra debilidad y vulnerabilidad, mientras que la violencia estratégica es una demostración de poder y control. Hacer explícito este contraste y explicar cómo ambas categorías pueden manifestarse en los inicios de la Edad Moderna sería una interesante línea de investigación.

Poco menos de un tercio (n=6) de los estudiantes demostraron una idea de violencia justificada, aunque sus respuestas se basaban en diferentes premisas, desde la retribución y la idea de que la violencia es simplemente una parte de cualquier proceso colonial, hasta la creencia de que la violencia está justificada si los “buenos” la usan o si los “buenos” la usan no intencionalmente.

Por último, una de las respuestas se hace eco de la noción de venganza. Aunque las respuestas no estaban completamente basadas en esta idea, parecían fundamentadas en razonamientos de “autoprotección” bajo cualquier precio. La idea contiene también nociones de ira y honor.

5.2 La actividad completa.

Lamentablemente, y por causas que escapaban a mi control y mi excesivo entusiasmo al planear la actividad, no fue posible terminar la actividad completa con los estudiantes. Dicho esto, me gustaría exponer algunas ideas generales sobre la cuestión para argumentar que el proyecto completo resulta prometedor y merece ser desarrollado en el futuro. Los estudiantes demostraron una comprensión de los monumentos dentro de la sociedad. Además, muchos entendieron que los monumentos presentan también una versión edulcorada e idealizada de los individuos representados, que no se corresponde con la realidad. En respuesta a la pregunta 2 (“Según los amigos de Acoma, el monumento de Oñate ¿cuenta “la historia completa” de lo que pasó, o nos ofrece una versión falseada de la historia?”), los estudiantes contestaron con diversas respuestas, algunas esclarecedoras, como E5: “No es falsa, pero no cuenta toda la historia”, o E8: “...solo cuenta la “parte buena” de Oñate, pero no la parte en la que mató a más de 800 Acomeños”. De alguna manera, los debates sobre historia, su importancia actual y las formas en las que los interpretamos y los contamos, son un tema inteligible y muy interesante para los estudiantes. Como resultado, esta sería una sugerente vía de investigación que sin duda merece ser trabajada con el alumnado.

La forma de contar la actividad como un “misterio” resultó muy exitosa. Amputar el pie de una estatua es algo que no se ve todos los días, y que despertó el interés del alumnado. En la misma línea, enseñar que la historia es un método para solucionar un problema actual puede ser una estrategia inspiradora, aunque no pueda emplearse siempre.

6. Conclusión.

En el presente trabajo, comencé por explorar varias ideas relacionadas con la empatía histórica y su relación con las respuestas éticas al pasado. Específicamente, he conectado estas dos ideas con los debates sobre monumentos y conmemoración, argumentando que la toma de perspectiva y la ética, que normalmente se oponen, pueden en realidad trabajar “mano a mano” para mejorar la comunicación entre ciudadanos de diferentes ideologías. Basándome en esta reflexión general sobre los varios modos de responder al pasado, he propuesto un modelo tripartito sobre cómo los estudiantes pueden interactuar con el pasado: una visión ética del presente, una visión histórico-analítica y una visión ética contextualizada. Intentando analizar cómo los estudiantes podrían interactuar con el pasado desde todas estas perspectivas, he diseñado una larga actividad que se ocupa de los debates sobre la conmemoración de Juan de Oñate, haciendo una inmersión profunda en lo que la documentación conservada puede mostrarnos acerca de cómo sus actuaciones fueron entendidas en su propio contexto histórico.

Por problemas de tiempo, tuve que hacer una versión más modesta para mi intervención en el aula. Por esta razón, el análisis se ha concentrado en las distintas concepciones que tienen de la violencia en época Moderna los estudiantes. Los resultados demuestran que trabajar en algunos fragmentos de la obra *El Príncipe* de Maquiavelo ha sido muy provechoso, ya que ofrecían una forma sencilla de entender la violencia como herramienta política. Tomar esta noción “pura” de violencia estratégica y analizarla en el contexto del Nuevo México colonial, sin embargo, resultó ser una tarea más ardua.

7. Bibliografía

- Alcorn, S. (Productor). (2018a). Monumental Lies. En *Reveal* [Podcast]. Center for Investigative Reporting. Extraído de <https://www.revealnews.org/episodes/monumental-lies-update/>
- . (2018b). Oñate's Foot. En *99% Invisible* [Podcast]. Radiotopia. Extraído de <https://99percentinvisible.org/episode/onates-foot/>
- Appelbaum, Y. (2017, 13 agosto). Take the statues down. *The Atlantic*. Extraído de <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2017/08/take-the-statues-down/536727/>
- Barton, K. C. (2017). Shared principles in history and social science education. En *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 449-467). Palgrave Macmillan: London.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge: London.
- Bates, B. (2015). *Learning theories simplified*. Sage: London.
- Beck Grace, A & Brantley, C (2019). Learn not to hear it. En *White Lies* [Podcast]. Extraída de <https://www.npr.org/2019/06/13/732410924/learn-not-to-hear-it>
- Bellati & Gámez, V. (2013). La historia de Iberoamérica en los currículos escolares. *Íber* (75), 43-50.
- Brookes, J. (1998, 9 febrero). Conquistador statue stirs Hispanic pride and Indian rage. *The New York Times*. Extraído de <https://www.nytimes.com/1998/02/09/us/conquistador-statue-stirs-hispanic-pride-and-indian-rage.html>.
- Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (Eds.). (2017). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Palgrave Macmillan: London.
- Ceradillo, L A. Chapman A. & Lee, P. (2017). Organizing the Past: Historical Accounts, Significance and Unknown Ontologies. En *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 529—552). Palgrave Macmillan: London.
- Cheney, L. V. (1994, 20 octubre). The end of History. *The Wall Street Journal*. Extraído de: <http://online.wsj.com/media/EndofHistory.pdf>.
- Coates, T. N. (2018). *We were eight years in power: An American tragedy*. One World Publishing: New York City.
- Craddock, J. R., & Polt, J. H. (2010). Letter of Luis Gascó de Velasco against Oñate 1601. Extraído de <https://escholarship.org/uc/item/0h29s1cb>.
- De Marco, B., Craddock, J. R., & Polt, J. H. (2014). The Conviction and Sentencing of Juan de Oñate, May 13, 1614, and Juan De Oñate's Defense Against the Charges for Which He Was Convicted, October 10, 1617. Extraído de <https://escholarship.org/uc/item/0p76r2wj>.
- Dubenko, A. (2017, 18 agosto). Right and left on removal of confederate statues. *The New York Times*. Extraído de <https://www.nytimes.com/2017/08/18/us/politics/right-and-left-on-removal-of-confederate-statues.html>
- Gutiérrez Lorenzo, M. P. (2018). Juan de Oñate Salazar. *Real Academia de la Historia*. Extraído de <http://dbe.ra.es/biografias/7268/juan-de-onate-salazar>.
- Hamid, Z., Treisman, R., & Yafe-Bellany, D. (2017, 11 febrero). Calhoun College to be renamed or Grace Harper GRD '34. *The Yale Daily News*. Extraído de <https://yaledailynews.com/blog/2017/02/11/calhoun-college-renamed/>.

- Hammond, G.P. & Rey, A. (Editores). (1953). *Don Juan de Oñate: Colonizer of New Mexico 1595-1628* Vol.I y II. The University of New Mexico Press: Albuquerque.
- Hartley, L. P. (2015). *The go-between*. Penguin: London.
- Historical perspectives. (sin fecha). En *The History Thinking Project*. Extraído de: <https://historicalthinking.ca/historical-perspectives>.
- Horodowich, E., & Markey, L. (Editores.). (2017). *The New World in Early Modern Italy, 1492–1750*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Kumanyika, C. & Hitt, J. (Productores). (2018, 18 noviembre). The fugitive. En *Uncivil*. Gimlet Media. Extraído de: <https://gimletmedia.com/shows/uncivil/z3hdmr/the-fugitive>.
- Landrieu, M. (2017, May 23). We can't walk away from this truth. *The Atlantic*. Extraído de: <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2017/05/we-cant-walk-away-from-this-truth/527721/>.
- Locke, J. (1996). *Some thoughts concerning education: and, of the conduct of the understanding*. Hackett Publishing: Indianapolis.
- Mártinez Llorca, F. J. & Moreno Vera, J. R. (2017). El descubrimiento de América y las culturas precolombinas en los libros de texto de Ciencias Sociales. *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales*, ed. por Martínez Medina et al., 460-469.
- Mindock, C. (2019, 20 marzo). Elizabeth Warren calls to remove Confederate monuments 'and put them in museums where they belong'. *Independent*. Extraído de: <https://www.independent.co.uk/news/world/americas/us-politics/elizabeth-warren-president-confederate-monuments-museum-a8830841.html>.
- Morgan, E. S. (2003). *American slavery, American freedom*. WW Norton & Company: New York City.
- Pérez, F. G. & Ortega, C. F. (2008). Mediated debate, historical framing, and public art: The Juan de Oñate controversy in El Paso. *Aztlán: A Journal of Chicano Studies*, 33(2), 121-140.
- Ravitch, D. (2016). The death of the great American school system: How testing and choice are undermining education. Basic Books: New York City.
- Retz, T. (2018). *Empathy and history: Historical understanding in re-enactment, hermeneutics and education*. Berghahn: New York City.
- Romero, S. (2017, 30 septiembre). Statue's stolen foot reflects divisions over symbols of conquest. *The New York Times*. Extraído de: <https://www.nytimes.com/2017/09/30/us/statue-foot-new-mexico.html>.
- . (2017, October 2). It takes a foot thief. *The New York Times*. Extraído de: <https://www.nytimes.com/2017/10/02/insider/new-mexico-statue-conquistador-foot-thief.html>.
- Thompson, G. (2002, January 17). As a sculpture takes shape in New Mexico, opposition takes shape in the U.S. *The New York Times*. Extraído de: <https://www.nytimes.com/2002/01/17/world/as-a-sculpture-takes-shape-in-mexico-opposition-takes-shape-in-the-us.html>.
- Trujillo, M. L. (2010). *Land of disenchantment: Latina/o identities and transformations in northern New Mexico*. The University of New Mexico Press: Albuquerque.
- Valadez, J. J., & Ibarra, C. (Productor). (2008). *The last conquistador* [Película]. Public Broadcasting Service.
- Villagra, G. de. (1989). *Historia de Nuevo México*. Historia 16: Madrid.

- Weber, D. J. (1992). *The Spanish frontier in North America*. Yale University Press: New Haven.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press: Philadelphia.

8. Anexos

8. 1 Anexo I: primera versión de la actividad

Introducción: ¿Qué es un monumento y para qué sirve?



Lluvia de ideas:

Aspecto visual

¿Cómo es el monumento?

¿Cómo se sitúa en el paisaje urbano de Washington DC?

¿Qué partes tiene el monumento?

Importancia cultural

¿Por qué pensáis que el país quería construir este monumento a Lincoln?

¿Qué significa Lincoln para los estadounidenses?

Ubicación

Ese monumento está en el centro del capital de EEUU y ocupa un lugar de honor. Si la estatua estuviera en un museo de arte o de historia, ¿tendría otro significado o valor simbólico?

¿Quién recibe un monumento?

De la siguiente lista, ¿quién, en tu opinión, merece un monumento en la Plaza de los Sitios?



Cristiano Ronaldo

Jordi Hurtado

Pedro Sánchez

Agustina de Aragón

1. *El pie robado*

Es enero de 1998 en Española (Nuevo México), y el pié derecho de una gran estatua ecuestre ha desaparecido misteriosamente. Los investigadores no saben por qué el pie fue intencionalmente amputado. Para intentar descubrir por qué están estudiando la figura representada en la estatua: Juan de Oñate Salazar, un conquistador español del S. XVI. Mientras la policía intentaba descubrir por qué la escultura fue mutilada, recibió la siguiente nota anónima de un misterioso grupo llamado “Los Amigos de Acoma”.



Figura1. Monumento de Don Juan de Oñate en Española, Nuevo México (1998).Foto: Trujillo (2008).

1.“Te invitamos a visitar el **Museo de la supuesta historia** de Oñate, situado a ocho millas al norte de Española. Nos hemos tomado la libertad de cortar el pie derecho a la estatua de Oñate en nombre de nuestros hermanos y hermanas del Pueblo Acoma. Esta acción se ha hecho para conmemorar el cuarto centenario de su **inesperada exploración de nuestra tierra**. Fundiremos este pie para moldear pequeñas medallas que serán vendidas a aquellos que ignoran la historia”

Los investigadores descubrieron que Oñate tuvo una serie de conflictos con el Pueblo Acoma en diciembre de 1598 y 1599, porque se rebelaron contra él y mataron a algunos españoles. El conquistador y sus hombres ganaron la guerra, matando a más de 800 indios acoma.



Figura2. Fotos de The New York Times del pie amputado y la persona (anónima) que lo cortó

¿Los Amigos de Acoma creen que Oñate fue un héroe o un villano? Explica tu respuesta.

Según los amigos de Acoma, el monumento de Oñate ¿cuenta “la historia completa” de lo que pasó, o nos ofrece una versión falseada de la historia?

Sin embargo, los investigadores quieren saber por qué los Amigos de Acoma amputaron específicamente el pie derecho. Lee el siguiente fragmento adaptado del historiador M. Trujillo y descubre por qué.

2. después de la Batalla de Acoma, Oñate presidió un juicio contra los indios que habían sobrevivido. Oñate presentó severas acusaciones por el supuesto crimen de rebelión y por el asesinato de Juan de Zaldívar, diez españoles, y dos siervos. Oñate decidió que los niños menores de doce años estaban libres de culpa. Dejó a las niñas a cargo de Fray Alonso Martínez y a los niños a cargo de Vicente de Zaldívar para asegurar su crianza en la fe cristiana. Las mujeres mayores de 12 y los hombres entre 12 y 25 años fueron condenados a veinte años de servidumbre. Dos nativos de otras ciudades que fueron capturados en la lucha fueron castigados con la amputación de sus manos derechas y después enviados como hombres libres a sus comunidades de origen. Por último, los hombres mayores de 25 años fueron condenados a 20 años de servidumbre, y además fueron castigados con la amputación de uno de sus pies (...) 24 personas sufrieron esta pena. **Para asegurarse de que la condena servía efectivamente de ejemplo de los peligros de rebelión, la sentencia fue ejecutada durante varios días en pueblos cercanos.**

Dado lo que sucedió después de la Batalla de Acoma, ¿Qué querían decir los Amigos de Acoma con el vandalismo de la estatua?

*Tras la publicación de esta nota, la gente de Nuevo México estaba muy dividida. De hecho, algunos habían estado planeando construir una nueva estatua de Oñate en Albuquerque, la principal ciudad de Nuevo México. Para estas personas, Oñate había sido el primer español que llegó a la zona y era “el **padre de la cultura hispana y de nuestro estado**”, pese a haber cometido acciones brutales contra los nativos. Como sostenía uno de los simpatizantes “él trajo la cultura española, la lengua y la religión, todo lo que le ha dado al Suroeste las particularidades que lo caracterizan hoy” (J.S. Houser). Para esta gente, era importante honrar su historia y patrimonio.*

Para otros, Oñate era un asesino en serie que podía ser comparado con Hitler por lo que le hizo al Pueblo. Construir una estatua para un hombre que había asesinado indiscriminadamente a inocentes, era algo totalmente inmoral. Mira a la foto de una protesta contra la estatua.



Opinión 1: Construye la estatua: “La verdades que aquellos tiempos eran difíciles y sangrientos. Y la violencia viene de ambas partes. Quizá la rechazamos, pero no podemos ignorarla. No tienes que ver [a Oñate] en el contexto actual, muy sensible... [si lo hicieses,] no tendrías estatuas de nadie.” (Marc Simmons)

Opinión 2: No construyas la estatua: “Si los nazis fueran los únicos que hubiesen documentado la historia, estoy seguro de que hoy tendríamos una visión diferente de la historia. La violencia es violencia. El genocidio es genocidio. Tiene que haber un reconocimiento de lo que realmente sucedió en esta zona.” (Maurus Chino)

Elige el argumento que consideres más convincente y explícalo con tus propias palabras.

Ahora resume la otra opinión.

2. Investigación histórica

El debate en Nuevo México está en punto muerto y el alcalde decide contratarte como historiador para que investigues a Juan de Oñate y el conflicto con el Pueblo Acoma. Usando las fuentes históricas que aparecen a continuación, reconstruye lo que pasó cuando Oñate estaba en Nuevo México y explica por qué las cosas pasaron como pasaron.

I. El Contexto histórico

1. Teorías sobre poder, control y violencia en el inicio de la Edad Moderna: el siguiente texto, del filósofo y político Nicolás Maquiavelo presenta la visión que tenían en la época sobre la necesidad de mantener el orden en la sociedad, y la importancia de la violencia para ello. La violencia y el miedo eran consideradas como herramientas necesarias para mantener el orden en una sociedad. En este pasaje, Maquiavelo nos da el ejemplo de César Borgia:



1. Maquiavelo, *El Príncipe*. Capítulo 7 (modificado)

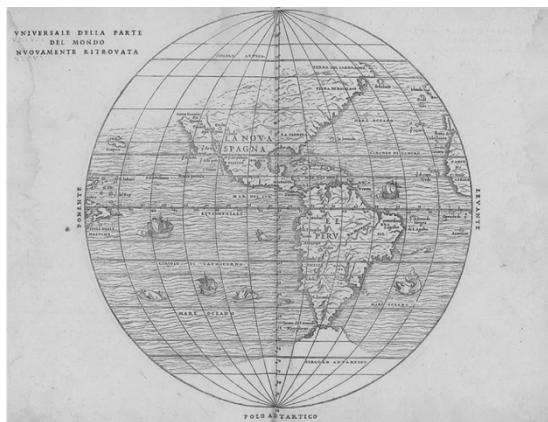
Cuando César Borgia ocupó la Romagna, la encontró bajo el gobierno de señores débiles (...) que promovían la desunión más que la unión (...) **intentando devolver la paz y la obediencia a las autoridades**, consideró que era necesario entregar la región a un buen gobernante. El eligió a un hombre cruel y veloz, Messer Ramiro d'Orco, quien restauró la paz y la unidad con un gran éxito (...) Pero como Borgia sabía de la **severidad** de Messer Ramiro había causado odio contra su persona, Borgia quería limpiar su imagen ante la población, ganándose así su favor. Con este objetivo, decidió demostrar que toda残酷 que se había ejercido contra el pueblo no estaba relacionada con él [Borgia], pero con la naturaleza severa del gobernador [Messer Ramiro]. Bajo este pretexto, cogió a Ramiro y una mañana lo mandó ejecutar en la plaza de Cesena, dejando el cuerpo junto al cuchillo sangriento a su lado. **Este espectáculo bárbaro hizo que la gente se sintiese a la vez satisfecha y conmocionada** (...) Borgia es un ejemplo excelente de cómo **hacer que la gente te ame y te tema al mismo tiempo**.

César quiere que la región esté en paz, pero necesita a un hombre violento, M. Ramiro, para hacerlo. ¿Cómo puede usarse la violencia para promover la paz?

Posteriormente, César hace que maten a M. Ramiro y deja su cuerpo expuesto públicamente para que los ciudadanos puedan verlo. ¿Al matar a M. Ramiro, qué tipo de mensaje crees que César quería comunicar a la población? ¿Cómo se relaciona esta idea con ser “amado y temido al mismo tiempo”?

2. El conocimiento geográfico y el comercio a finales del S. XVI: América ofrecía a los

españoles y los portugueses una cantidad increíble de riquezas, aunque los viajes eran difíciles y peligrosos. Además, en este periodo los piratas ingleses atacaban y robaban los barcos españoles constantemente. La corona quería encontrar nuevas rutas, que fuesen más rápidas y seguras, desde el océano Pacífico al Atlántico. Este es un mapa del Nuevo Mundo de mediados del S. XVI, realizado por Giacomo Gastaldi. Muestra que en este periodo la gente no conocía muy bien ni el norte ni el sur de América. Sin embargo, se creía firmemente en la existencia de un estrecho en América del norte que conectaba los océanos Atlántico y Pacífico, este era el llamado Estrecho de Anaín.



¿Cuáles eran las ventajas de encontrar este estrecho?

El descubrimiento del estrecho ¿provocó el interés por explorar América del norte?

¿Qué beneficios crees que hubiera obtenido el explorador que descubriese el mítico Estrecho de Anaín?

II. La preparación de Oñate para su viaje a Nuevo México. Lee el siguiente extracto sobre la vida de Oñate y el ambiente en el que se crió.

1. RAH (Real Academia de la Historia, extracto modificado).

Oñate Salazar, Juan de. Zacatecas (Méjico), 1549 – Guadalcanal (Sevilla), 1626. Adelantado, conquistador y gobernador de Nuevo Méjico. Su padre fue compañero de Nuño de Guzmán en la conquista de la Nueva Galicia, gobernador, capitán general de Nueva Galicia, uno de los cuatro fundadores de la ciudad de Zacatecas y rico minero. Desde temprana edad se forjó una carrera militar y una considerable fortuna.

El plan de conquista y colonización de Nuevo Méjico se empieza a gestar con el virrey conde de Coruña (1580-1583) al obtener mediante Real Cédula (29 de marzo de 1583) la autorización para organizar la expedición. Fueron muchos los que aspiraban a obtener el permiso para realizar la hazaña. Doce años después de aprobada la empresa, el 21 de septiembre de 1595, el virrey Luis de Velasco (1590-1595) concede a Juan de Oñate el permiso para ir a conquistar el norte. Enlistó ciento veintinueve soldados con los que inició la travesía, la mayoría españoles y algunos criollos y mestizos.

Oñate consiguió el contrato para colonizar Nuevo Méjico. ¿Crees que la historia de su familia y sus conexiones le ayudaron a ganar este permiso? ¿Crees que el éxito de su padre en Nueva Galicia hizo que Oñate quisiera explorar y conquistar nuevas tierras?

Según el texto, mucha gente quería conseguir este permiso real para explorar y pacificar Nuevo Méjico. ¿Qué beneficios y ventajas crees que esperaban obtener de la colonización de este territorio?

Una vez que Oñate recibió el permiso para explorar Nuevo Méjico, escribió un largo contrato declarando lo que había prometido y qué poderes tendría.

2. Cédula de Don Juan Oñate para el descubrimiento y conquista de Nuevo Méjico (§1 y 20, adaptado)

Como gobernador y capitán general, yo (...) ejerceré la jurisdicción civil y penal, en crímenes graves y leves (...) Ejerceré la autoridad adecuada para mejorar la administración de las tierras, para ganarme el favor de los pueblos que las habitan, **que nos darán comida y provisiones en caso de necesitarlas, a un precio justo, tal y como se establece en la ordenanza 76.**

¿Por qué crees que es tan importante para Oñate sentirse en control de la expedición?

Aunque Oñate estuvo a cargo del sistema judicial y la administración del área, ¿había reglas y normas que debía seguir?

La corona también incluyó una serie de normas que Oñate tendría que seguir. Antes de la expedición de Oñate, se habían dado otras expediciones extraoficiales en la misma zona, durante las que los conquistadores robaron y mataron a los indígenas. La corona quería evitar este tipo de prácticas porque a su parecer, sólo dificultarían la colonización de las nuevas tierras.

3. Instrucciones para Don Juan de Oñate (21 de Octubre de 1595).

Dado que el éxito de la expedición depende de la buena administración de la gente, las provisiones y el ganado, evitando los problemas y malestares que resultan de la confusión y una pobre organización, deberás ser extremadamente cuidadoso y hacer que los soldados y los colonos estén bien disciplinados, informados y preparados. En cualquier circunstancia, tendrán que tratar bien a los Indios, tendrán que seguirles la corriente y entretenérles, para que los Indios vengan en son de paz y no de guerra. No deben dañar a los Indios, ni molestarlos ni darles mal ejemplo. Esto es muy importante para conseguir el éxito de tan extraordinario proyecto.

Tras leer las instrucciones dadas a Oñate, ¿qué situaciones debía evitar el conquistador? ¿Interfieren estas instrucciones con el deseo de Oñate de estar a cargo de todo?

En la práctica del día a día, ¿quién decidía qué era “un precio justo”?

III. La exploración de Oñate de Nuevo México.

Aunque Oñate había pasado mucho tiempo preparándose para su viaje al Norte, los problemas para la expedición empezaron muy pronto. Faltaban la comida y los recursos, y algunos miembros de la expedición abandonaron a Oñate, o incluso intentaron derrocarlo. La siguiente carta de Luis Gascó de Valasco, uno de los hombres de Oñate, muestra algunos de los problemas que tuvieron, y las formas en las que Oñate intentó solucionarlos.

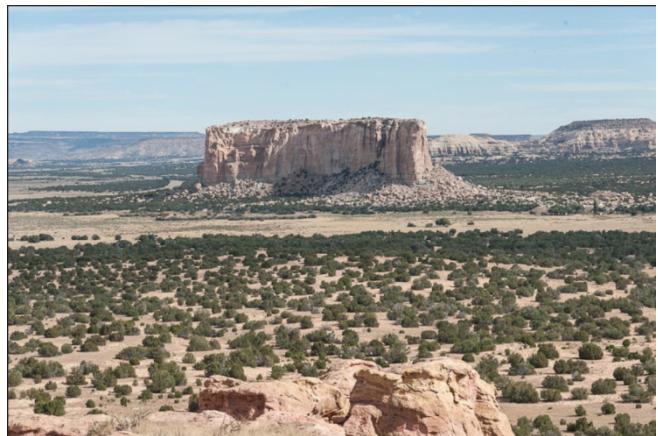
1. Carta del capitán Luis Gascó de Velasco a Juan de Frías Salazar, 22 de marzo de 1601, desde el pueblo de San Gabriel (Archivo General de Indias, Patronato 22, ramo 13, fols. 1289r-1296r, adaptado)

Antes de llegar a las primeras poblaciones, nos faltó el abastecimiento y nos vimos en tal extremo de hambre que fue fuerza que el dicho gobernador enviase gente con ochenta bestias a los primeros pueblos para traer maí[z] con que podernos sustentar (...) cuando llegamos a los dichos pueblos de ir sacando [quitándole] de cada uno lo que podíamos, con lo cual nos temen tanto los indios y con otras molestias que se les han hecho, que viéndonos de[sde] muy lejos se van a los montes con sus mujeres e hijos y nos dejan libremente en sus casas para que tomemos lo que queramos. La orden que en este tiempo hemos tenido para sustentarnos (pues somos) más de quinientas personas, hombres y mujeres y niños, ha sido que todos los meses salimos (...) a traer maíz de los pueblos; [que nos lo dejan tomar, pero] (...) es con tantos llantos y gritos como si les quitasen la vida a ellos y a todo su linaje, pero finalmente la necesidad nos ha obligado a ello por no p[e]recer de hambre.

A juzgar por la descripción de Velasco, ¿cómo se siente este autor al coger la comida de los indios?

¿Crees que Oñate está cumpliendo con las instrucciones que le había dado el Rey? Razona y explica tu respuesta.

Uno de los pueblos a los que los hombres de Oñate pidieron comida y reservas era el pueblo Acoma. Unos de los hombres de Oñate intentaron quitarles la comida y los recursos, a lo que los indios respondieron de forma violenta, matando a algunos españoles. Como resultado, Oñate declaró la guerra contra este pueblo. Aunque ningún español perdió la vida, 800 nativos fueron asesinados. Gaspar de Villagra describió esta batalla con las siguientes palabras:



2. Gaspar de Villagra *Historia de Nuevo México*

De fresca y roja sangre, con que estaba
Por una y otra parte todo el muro
Bañado y sangrentado, sin que cosa
Quedase que teñida no estuviese.

Dados sus poderes, ¿piensas que Oñate tenía el derecho de hacer la guerra contra ese pueblo?

Según Villagra dice, ¿cómo fue la batalla? Para Maquiavelo, ¿sería inteligente utilizar tanta violencia en esta situación, o estaba excediéndose?

Tras la batalla, los hombres de Oñate hicieron prisioneros a todos los supervivientes e iniciaron un juicio para decidir qué castigo merecían. En el siguiente texto podemos ver lo que algunos de los nativos tenían que decir sobre el inicio de la guerra y también lo que Oñate, como juez, decidió.

3. Juicio de los supervivientes de Acoma (1598)

Testimonio de Caoma: el maese de campo y sus hombres vinieron al pueblo y pidieron a los nativos que les aprovisionaran con el maíz y la harina que necesitaban, pero como pidieron cantidades tan grandes, los indios mataron a los españoles.

Testimonio de Xunusta: los españoles asesinaron primero a un indio, y después todos los indios se enfadaron mucho y los mataron (a los españoles).

Testimonio de Caucachi: los españoles hirieron a un indio acoma y por esta razón su gente se enfadó y los mató (a los españoles).

Veredicto de Oñate: Los hombres que superen los 25 años de edad son castigados con la amputación de un pie y a 25 años de servidumbre. Los hombres de entre 12 y 25 años de edad, son condenados a 25 años de servidumbre. Dos indios de la provincia de Moqui (...) son castigados con a la amputación de la mano derecha, después serán libres para volver a su territorio y contar su castigo..."

Después de leer el texto de Velasco (nº III.1), ¿por qué crees que el pueblo Acoma atacó a los españoles?

Los indígenas ofrecen varias explicaciones por las acciones de su pueblo. Desde la perspectiva española que se explica en "las instrucciones a Oñate (II.3), ¿su reacción fue justa o injusta?

Después de lo que Maquiavelo afirma sobre el poder, la violencia y el orden, ¿por qué Oñate eligió este castigo? ¿Qué mensaje quería enviar al resto de pueblos de la zona?

En 1605, la monarquía española terminó con el gobierno de Oñate en Nuevo México. Aunque este conquistador había fundado diferentes ciudades y pueblos, su expedición fue considerada un desastre. Oñate nunca encontró el mítico estrecho Anáin, ni tampoco ninguna mina importante. La expedición supuso un gran gasto para Oñate y la Corona, y el virrey de la Ciudad de México había tenido suficiente.

3. La ética del contexto

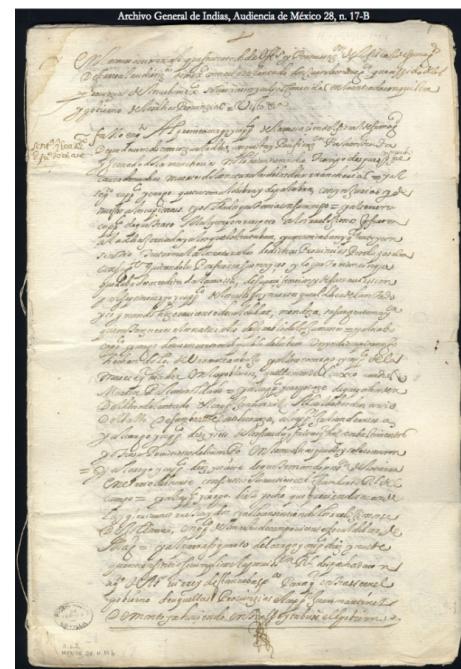
Actualmente, hay un gran debate sobre si Oñate fue un criminal o simplemente un conquistador que actuaba de acuerdo con las normas de su tiempo. Este último documento ¿nos ayuda este último documento a responder tan complicada cuestión?

1. El marqués of Guadalcázar, virrey de Nueva España: sentencia de Juan de Oñate (14 de mayo de 1616) (Archivo General de Indias, Audiencia de México, legajo 28, núm. 17-B, adaptado)

Y en cuanto al capítulo y cargo quinto de la acusación del fiscal de su majestad, de que el dicho don Juan de Oñate hizo ahorcar dos indios del pueblo de [A]coma por decir que habían matado (...) a un mejicano del campo que después apareció vivo. Y al cargo y capítulo sexto, que habiendo los indios del pueblo de Acoma matado al maestro de campo Juan de Zaldíbar Oñate, su sobrino, y otros soldados de su compañía, envió para castigarlos a Vicente de Zaldíbar, hermano del difunto, que lo hizo con grande rigor contra muchos inocentes y con la muerte de muchos naturales, y el mismo rigor usó el adelantado [Juan de Oñate] de los que le llevaron vivos del dicho pueblo. [...]se imputan muchos otros cargos, incluyendo adulterio e incluso falsedad sobre las finanzas en Nuevo México] Por la culpa que por este proceso resulta contra don Juan de Oñate acerca de lo contenido en estos dichos cargos y capítulos, le debo de condenar y condeno en destierro perpetuo de las provincias del Nuevo México y de esta corte, y cinco leguas a la redonda por tiempo y espacio de cuatro años precisos, además le condeno a pagar seis mil ducados de Castilla...

¿Por qué piensas que Oñate fue castigado? ¿Fue simplemente por usar la fuerza contra los nativos, o por usar demasiada fuerza?

En la actualidad, ¿sería Oñate castigado por las mismas razones o por otras distintas?



Conclusión

Volvemos al año 1998: la ciudad de Alburquerque quiere conocer tu opinión sobre la conmemoración de la llegada de Juan de Oñate. ¿Recomendarías a la ciudad construir un nuevo monumento de este conquistador? ¿Qué forma tendría este monumento? Razona tu respuesta.



8.2 Anexo II: La versión abreviada

Introducción: ¿Qué es un monumento y para qué sirve?



Lluvia de ideas:

Aspecto visual

¿Cómo es el monumento?

¿Cómo se sitúa en el paisaje urbano de Washington DC?

¿Qué partes tiene el monumento?

Importancia cultural

¿Por qué pensáis que el país quería construir este monumento a Lincoln?

¿Qué significa Lincoln para los estadounidenses?

Ubicación

Ese monumento está en el centro del capital de EEUU y ocupa un lugar de honor. Si la estatua estuviera en un museo de arte o de historia, ¿tendría otro significado o valor simbólico?

¿Quién recibe un monumento?

De la siguiente lista, ¿quién, en tu opinión, merece un monumento en la Plaza de los Sitios?



Cristiano Ronaldo

Jordi Hurtado

Pedro Sánchez

Agustina de Aragón

1. *El pie robado*

Es enero de 1998 en Española (Nuevo México), y el pié derecho de una gran estatua ecuestre ha desaparecido misteriosamente. Los investigadores no saben por qué el pie fue intencionalmente amputado. Para intentar descubrir por qué están estudiando la figura representada en la estatua: Juan de Oñate Salazar, un conquistador español del S. XVI. Mientras la policía intentaba descubrir por qué la escultura fue mutilada, recibió la siguiente nota anónima de un misterioso grupo llamado “Los Amigos de Acoma”.



Figura 3 Monumento de Don Juan de Oñate en Española, Nuevo México (1998).Foto: Trujillo (2008).

1.“Te invitamos a visitar el **Museo de la supuesta historia** de Oñate, situado a ocho millas al norte de Española. Nos hemos tomado la libertad de cortar el pie derecho a la estatua de Oñate en nombre de nuestros hermanos y hermanas del Pueblo Acoma. Esta acción se ha hecho para conmemorar el cuarto centenario de su **inesperada exploración de nuestra tierra**. Fundiremos este pie para moldear pequeñas medallas que serán vendidas a aquellos que ignoran la historia”

Los investigadores descubrieron que Oñate tuvo una serie de conflictos con el Pueblo Acoma en diciembre de 1598 y 1599, porque se rebelaron contra él y mataron a algunos españoles. El conquistador y sus hombres ganaron la guerra, matando a más de 800 indios acoma.



Figura 4 Fotos de *The New York Times* del pie amputado y la persona (anónima) que lo cortó

¿Los Amigos de Acoma creen que Oñate fue un héroe o un villano? Explica tu respuesta.

Según los amigos de Acoma, el monumento de Oñate ¿cuenta “la historia completa” de lo que pasó, o nos ofrece una versión falseada de la historia?

Sin embargo, los investigadores quieren saber por qué los Amigos de Acoma amputaron específicamente el pie derecho. Lee el siguiente fragmento adaptado del historiador M. Trujillo y descubre por qué.

2. después de la Batalla de Acoma, Oñate presidió un juicio contra los indios que habían sobrevivido. Oñate presentó severas acusaciones por el supuesto crimen de rebelión y por el asesinato de Juan de Zaldívar, diez españoles, y dos siervos. Oñate decidió que los niños menores de doce años estaban libres de culpa. Dejó a las niñas a cargo de Fray Alonso Martínez y a los niños a cargo de Vicente de Zaldívar para asegurar su crianza en la fe cristiana. Las mujeres mayores de 12 y los hombres entre 12 y 25 años fueron condenados a veinte años de servidumbre. Dos nativos de otras ciudades que fueron capturados en la lucha fueron castigados con la amputación de sus manos derechas y después enviados como hombres libres a sus comunidades de origen. Por último, los hombres mayores de 25 años fueron condenados a 20 años de servidumbre, y además fueron castigados con la amputación de uno de sus pies (...) 24 personas sufrieron esta pena. **Para asegurarse de que la condena servía efectivamente de ejemplo de los peligros de rebelión, la sentencia fue ejecutada durante varios días en pueblos cercanos.**

Dado lo que sucedió después de la Batalla de Acoma, ¿Qué querían decir los Amigos de Acoma con el vandalismo de la estatua?

*Tras la publicación de esta nota, la gente de Nuevo México estaba muy dividida. De hecho, algunos habían estado planeando construir una nueva estatua de Oñate en Albuquerque, la principal ciudad de Nuevo México. Para estas personas, Oñate había sido el primer español que llegó a la zona y era “el **padre de la cultura hispana y de nuestro estado**”, pese a haber cometido acciones brutales contra los nativos. Como sostenía uno de los simpatizantes “él trajo la cultura española, la lengua y la religión, todo lo que le ha dado al Suroeste las particularidades que lo caracterizan hoy” (J.S. Houser). Para esta gente, era importante honrar su historia y patrimonio.*

Para otros, Oñate era un asesino en serie que podía ser comparado con Hitler por lo que le hizo al Pueblo. Construir una estatua para un hombre que había asesinado indiscriminadamente a inocentes, era algo totalmente inmoral. Mira a la foto de una protesta contra la estatua.



Opinión 1: Construye la estatua: “La verdades que aquellos tiempos eran difíciles y sangrientos. Y la violencia viene de ambas partes. Quizá la rechazamos, pero no podemos ignorarla. No tienes que ver [a Oñate] en el contexto actual, muy sensible... [si lo hicieses,] no tendrías estatuas de nadie.” (Marc Simmons)

Opinión 2: No construyas la estatua: “Si los nazis fueran los únicos que hubiesen documentado la historia, estoy seguro de que hoy tendríamos una visión diferente de la historia. La violencia es violencia. El genocidio es genocidio. Tiene que haber un reconocimiento de lo que realmente sucedió en esta zona.” (Maurus Chino)

2. Investigación histórica

El debate en Nuevo México está en punto muerto y el alcalde decide contratarte como historiador para que investigues a Juan de Oñate y el conflicto con el Pueblo Acoma. Usando las fuentes históricas que aparecen a continuación, reconstruye lo que pasó cuando Oñate estaba en Nuevo México y explica por qué las cosas pasaron como pasaron.

I. El Contexto histórico

1. Teorías sobre poder, control y violencia en el inicio de la Edad Moderna: el siguiente texto, del filósofo y político Nicolás Maquiavelo presenta la visión que tenían en la época sobre la necesidad de mantener el orden en la sociedad, y la importancia de la violencia para ello. La violencia y el miedo eran consideradas como herramientas necesarias para mantener el orden en una sociedad. En este pasaje, Maquiavelo nos da el ejemplo de César Borgia:



1. Maquiavelo, *El Príncipe*. Capítulo 7 (modificado)

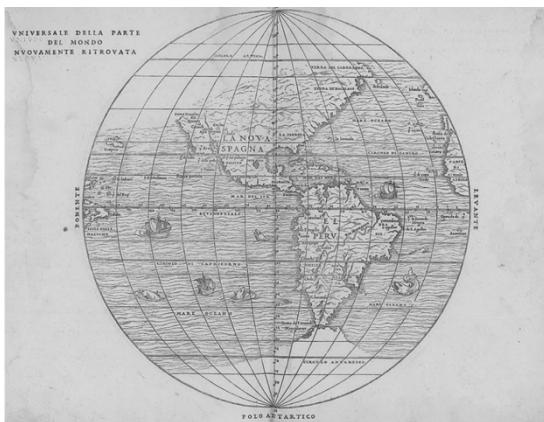
Cuando César Borgia ocupó la Romagna, la encontró bajo el gobierno de señores débiles (...) que promovían la desunión más que la unión (...) **intentando devolver la paz y la obediencia a las autoridades**, consideró que era necesario entregar la región a un buen gobernante. El eligió a un hombre cruel y veloz, Messer Ramiro d'Orco, quien restauró la paz y la unidad con un gran éxito (...) Pero como Borgia sabía de la **severidad** de Messer Ramiro había causado odio contra su persona, Borgia quería limpiar su imagen ante la población, ganándose así su favor. Con este objetivo, decidió demostrar que toda残酷 que se había ejercido contra el pueblo no estaba relacionada con él [Borgia], pero con la naturaleza severa del gobernador [Messer Ramiro]. Bajo este pretexto, cogió a Ramiro y una mañana lo mandó ejecutar en la plaza de Cesena, dejando el cuerpo junto al cuchillo sangriento a su lado. **Este espectáculo bárbaro hizo que la gente se sintiese a la vez satisfecha y conmocionada** (...) Borgia es un ejemplo excelente de cómo **hacer que la gente te ame y te tema al mismo tiempo**.

César quiere que la región esté en paz, pero necesita a un hombre violento, M. Ramiro, para hacerlo. ¿Cómo puede usarse la violencia para promover la paz?

Posteriormente, César hace que maten a M. Ramiro y deja su cuerpo expuesto públicamente para que los ciudadanos puedan verlo. ¿Al matar a M. Ramiro, qué tipo de mensaje crees que César quería comunicar a la población? ¿Cómo se relaciona esta idea con ser “amado y temido al mismo tiempo”?

2. El conocimiento geográfico y el comercio a finales del S. XVI: América ofrecía a los

españoles y los portugueses una cantidad increíble de riquezas, aunque los viajes eran difíciles y peligrosos. Además, en este periodo los piratas ingleses atacaban y robaban los barcos españoles constantemente. La corona quería encontrar nuevas rutas, que fuesen más rápidas y seguras, desde el océano Pacífico al Atlántico. Este es un mapa del Nuevo Mundo de mediados del S. XVI, realizado por Giacomo Gastaldi. Muestra que en este periodo la gente no conocía muy bien ni el norte ni el sur de América. Sin embargo, se creía firmemente en la existencia de un estrecho en América del norte que conectaba los océanos Atlántico y Pacífico, este era el llamado Estrecho de Anaín.



II. La preparación de Oñate para su viaje a Nuevo México.

Una vez que Oñate recibió el permiso para explorar Nuevo México, escribió un largo contrato declarando lo que había prometido y qué poderes tendría.

2. Cédula de Don Juan Oñate para el descubrimiento y conquista de Nuevo México (§1 y 20, adaptado)

Como gobernador y capitán general, yo (...) ejerceré la jurisdicción civil y penal, en crímenes graves y leves (...)

Ejerceré la autoridad adecuada para mejorar la administración de las tierras, para ganarme el favor de los pueblos que las habitan, **que nos darán comida y provisiones en caso de necesitarlas, a un precio justo, tal y como se establece en la ordenanza 76.**

3. Instrucciones para Don Juan de Oñate (21 de Octubre de 1595).

Dado que el éxito de la expedición depende de la buena administración de la gente, las provisiones y el ganado, evitando los problemas y malestares que resultan de la confusión y una pobre organización, deberás ser extremadamente cuidadoso y hacer que los soldados y los colonos estén bien disciplinados, informados y preparados. En cualquier circunstancia, tendrán que tratar bien a los Indios, tendrán que seguirles la corriente y entretenérles, para que los Indios vengan en son de paz y no de guerra. No deben dañar a los Indios, ni molestarlos ni darles mal ejemplo. Esto es muy importante para conseguir el éxito de tan extraordinario proyecto.

III. La exploración de Oñate de Nuevo México.

Aunque Oñate había pasado mucho tiempo preparándose para su viaje al Norte, los problemas para la expedición empezaron muy pronto. Faltaban la comida y los recursos, y algunos miembros de la expedición abandonaron a Oñate, o incluso intentaron derrocarlo. La siguiente carta de Luis Gascó de Valasco, uno de los hombres de Oñate, muestra algunos de los problemas que tuvieron, y las formas en las que Oñate intentó solucionarlos.

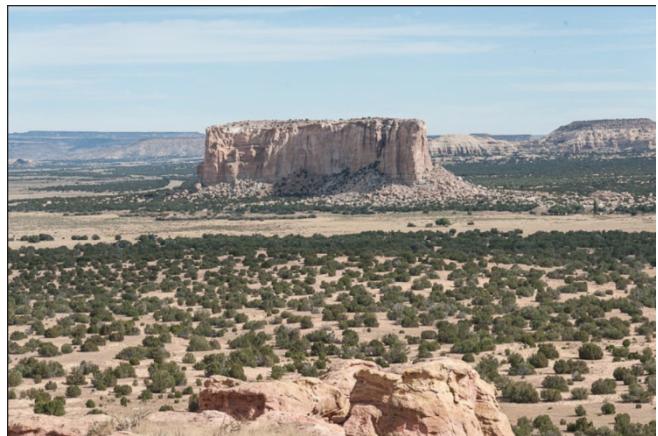
1. Carta del capitán Luis Gascó de Velasco a Juan de Frías Salazar, 22 de marzo de 1601, desde el pueblo de San Gabriel (Archivo General de Indias, Patronato 22, ramo 13, fols. 1289r-1296r, adaptado)

Antes de llegar a las primeras poblaciones, nos faltó el abastecimiento y nos vimos en tal extremo de hambre que fue fuerza que el dicho gobernador enviase gente con ochenta bestias a los primeros pueblos para traer maí[z] con que podernos sustentar (...) cuando llegamos a los dichos pueblos de ir sacando [quitándole] de cada uno lo que podíamos, con lo cual nos temen tanto los indios y con otras molestias que se les han hecho, que viéndonos de[sde] muy lejos se van a los montes con sus mujeres e hijos y nos dejan libremente en sus casas para que tomemos lo que queramos. La orden que en este tiempo hemos tenido para sustentarnos (pues somos) más de quinientas personas, hombres y mujeres y niños, ha sido que todos los meses salimos (...) a traer maíz de los pueblos; [que nos lo dejan tomar, pero] (...) es con tantos llantos y gritos como si les quitasen la vida a ellos y a todo su linaje, pero finalmente la necesidad nos ha obligado a ello por no p[e]recer de hambre.

A juzgar por la descripción de Velasco, ¿cómo se siente este autor al coger la comida de los indios?

¿Crees que Oñate está cumpliendo con las instrucciones que le había dado el Rey? Razona y explica tu respuesta.

Uno de los pueblos a los que los hombres de Oñate pidieron comida y reservas era el pueblo Acoma. Unos de los hombres de Oñate intentaron quitarles la comida y los recursos, a lo que los indios respondieron de forma violenta, matando a algunos españoles. Como resultado, Oñate declaró la guerra contra este pueblo. Aunque ningún español perdió la vida, 800 nativos fueron asesinados. Gaspar de Villagra describió esta batalla con las siguientes palabras:



2. Gaspar de Villagra *Historia de Nuevo México*

De fresca y roja sangre, con que estaba
Por una y otra parte todo el muro
Bañado y sangrentado, sin que cosa
Quedase que teñida no estuviese.

Dados sus poderes, ¿piensas que Oñate tenía el derecho de hacer la guerra contra ese pueblo?

Según Villagra dice, ¿cómo fue la batalla? Para Maquiavelo, ¿sería inteligente utilizar tanta violencia en esta situación, o estaba excediéndose?