

CATEDRANOVA

REVISTA
DE LOS
CATEDRÁTICOS
DE
INSTITUTO

SEPTIEMBRE
2015

NÚM 37



IES MIGUEL DE CERVANTES,
el tercer instituto más
antiguo de Madrid



C
A
T
E
D
R
A

N
O
V
A

**CATEDRA NOVA
REVISTA DE LOS
CATEDRÁTICOS
DE INSTITUTO**

Edita: **ANCABA**,
Asociación Nacional de
Catedráticos de Instituto

Presidente:
Felipe José de Vicente

Vicepresidente y
Secretario General:

Rafael Coloma

Tesorero:

Miguel González

Vocales:

**Ramón Bohigas
Josep Otón**

Correspondencia:

Secretaría general

Apartado de Correos,544

03080 Alicante

Tel: 607040291

ancaba@ancaba.net

www.ancaba.net

ISSN: 1135-2981

© de la edición y maquetación: ANCABA

© de los artículos: sus autores

ANCABA no comparte necesariamente las
opiniones de los artículos que son
responsabilidad de sus autores





CATEDRA NOVA

INDICE

ARTÍCULOS

APROXIMACIÓN A UNA NUEVA VISIÓN
DIDÁCTICA: EL ARTE COMO
LENGUAJE INTERDISCIPLINAR 4

SIMONE WEIL Y LA
INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA
HISTORIA 13

ALUMNOS MÁS MOTIVADOS NO
EQUIVALE A AVANTAJADOS 31

ANCABA INICIA UNA NUEVA ETAPA DE
RENOVACIÓN 35

LIBROS 36

INFORMACIÓN DE INTERÉS

PUBLICAR EN "CATEDRA NOVA" 37

APROXIMACIÓN A UNA NUEVA VISIÓN DIDÁCTICA: EL ARTE COMO LENGUAJE INTERDISCIPLINAR

M^a del Pilar Miguel Casado

Doctora y Licenciada en Geografía e Historia
Profesora de I.E.S. en Castilla y León

La obra de arte puede ser un vehículo interdisciplinar que ayude al proceso enseñanza/aprendizaje en diferentes disciplinas académicas, desarrollando una cooperación activa al ser utilizado como recurso didáctico.

" El arte es una mentira que nos acerca a la verdad "

Pablo Picasso

El arte refleja la realidad, la naturaleza, el mundo que nos rodea. Según la Real Academia Española, *"Arte es la manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros"*. Thomas Berguer decía *"Qué es el arte, sino una manera de ver"*, una manera que puede variar en función de los diferentes estilos artísticos que tratan de manifestar lo que el autor quiere plasmar mediante su lenguaje personal, cobrando valores y emociones que pueden resultar un placer en su contemplación. Para lograr esto, los artistas utilizan los elementos que les rodean, siendo una combinación perfecta de ciencia y arte que puede ser aprovechada para tener una mejor visión de la realidad cultural de nuestra sociedad.

El conocimiento del arte puede ayudar a desarrollar la capacidad de observación y contemplación, a valorar la obra de arte como elemento de expresión personal del autor y se puede utilizar como herramienta capaz de suscitar emociones o sentimientos por su belleza, espiritualidad o armonía. Kant decía: *"La belleza artística no consiste en representar una cosa bella, sino en la bella representación de una cosa"*. Puede contribuir a despertar el respeto por el arte y la importancia de su conservación como elemento dependiente de un momento histórico irrepetible.

Además, una obra de arte puede plantear problemas sin dar una solución cerrada o definitiva, propiciando un dialogo que busca respuestas en el que hay diferentes puntos de vista y de los que podemos aprender a conocernos mejor a nosotros mismos y a valorar las opiniones de los demás.

Actualmente en los planes educativos existe una división entre el mundo de la Ciencia y de las letras, los alumnos se ven en la tesitura de elegir entre una u otra opción. Aquellos que se decantan por la vía científica -tecnológica se alejan del contacto con el mundo del arte dejando un vacío que les puede dificultar a la hora de tener una mejor percepción del mundo que les rodea. Como decía el escultor Pablo Serrano *"Ciencia y humanismo han de ser un abrazo y no un muro que separa razón y sentimiento"*. Los alumnos deben de ser capaces de emocionarse ante una obra de arte así como de entender la naturaleza y sus trasformaciones y el poder hacer esto no tiene porqué ir separado, ambas disciplinas pueden compenetrarse y complementarse. Estos valores son fundamentales en el desarrollo intelectual del alumno de ahí la importancia de enriquecerle con el disfrute del arte y de la ciencia a la vez. *"Todas las Artes y Ciencias son ramas del mismo árbol que están dirigidas a ennoblecer la vida humana"* (Albert Einstein)

Por estos motivos, el arte puede ser utilizado como instrumento de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas de física, química, biología, o matemáticas, así como también en el estudio de la filosofía, literatura, historia, música o religión, ya que en las obras hay una plasmación de la realidad que las rodea, una ventana abierta tanto al mundo actual como a tiempos pretéritos. Las obras de arte nos muestran no solo el interior del propio autor, sino también los aspectos sociales, económicos, políticos e históricos en los que el artista vivió, son reflejos de mundos convulsos que han ido cambiando y evolucionando, la suma de todo ello es el resultado de lo que hoy en día somos los hombres. El arte, a través de sus diferentes lenguajes, encierra muchas luchas y conquistas del conocimiento humano que las disfrutamos y aprovechamos hoy.

El hombre ha buscado la representación de la belleza como una forma de alejarse de la realidad, olvidarse de ellos mismos y de sus preocupaciones. Pero esa belleza se ha expresado de diferentes formas, utilizando la arquitectura, la pintura, la escultura, etc. como una manera de transmitir un mensaje.

"Estudia la ciencia del arte y el arte de la ciencia"

Leonardo da Vinci

El estudio relacionado con el mundo de la **matemática** también se puede realizar utilizando obras de arte donde se manifiesta la preocupación por la geometría como en el grabado de Dürero *Melancolía II* (Bibliothèque de France), la figura del ángel está rodeada de objetos matemáticos, símbolos de esa destreza: un poliedro, una esfera, un compás y un cuadrado mágico (4×4) en la pared. El Greco en su obra el *Bautismo de Cristo* realiza una perspectiva matemática, donde los cubos y los hipercubos son algunos elementos relacionados con la pintura.

La búsqueda del **Número Áureo** estuvo muy presente en el renacimiento aunque procedía ya de la antigüedad y es muy frecuente en el Arte. Euclides en su libro *Los Elementos* planteó el siguiente problema: "*Dividir una recta en dos partes de modo que el rectángulo comprendido por la recta entera y por una de sus partes sea equivalente al cuadrado de la otra parte.*"¹ Platón también había hecho referencia a la sección áurea. Pitágoras afirmó "*en la naturaleza todo es proporción*". Uno de los grandes matemáticos de la edad media fue Leonardo de Pisa, conocido por Fibonacci, que publicó en 1202 el *Liber abaci* en el que habla de la sucesión matemática infinita de los números conocido como *Sucesión de Fibonacci*. Esta sucesión se puede buscar en la naturaleza y también en obras de arte como en el *Partenón* de Atenas o en el *David* de Miguel Ángel, en cuya obra el autor busca la sección áurea desde el ombligo respecto a la altura y en las articulaciones de los dedos de la figura.

En la edad moderna, Luca Pacioli publicó *De divina proportione* planteando cinco motivos por los que se debería utilizar dicho

¹ Proposición 11 del libro II de los Elementos de Euclides (ca. 300 a. C.)

número, siendo el dodecaedro la representación de él. Esta obra debió de influir en Leonardo da Vinci, la *Mona Lisa* se encierra en un rectángulo dorado perfecto. Leonardo siguió los estudios del ingeniero y arquitecto romano del s. I a.c. Vitrubio que escribió *De architectura* en la que trató sobre las medidas del cuerpo humano buscando la belleza ideal y que Leonardo lo representó en su obra *Hombre de Vitruvio*. Palladio, arquitecto italiano renacentista, se inspiró también en Vitrubio pero de forma más sutil ya que concibió las proporciones como relaciones armónicas basadas en escalas musicales, esto se puede apreciar en sus villas paladianas como por ejemplo en *La Rotonda*.

Leon Battista Alberti fue uno de los grandes arquitectos del renacimiento italiano, su principal obra *Ludi matematici* trata de la geometría práctica o la obra *De reaedificatoria* está dedicada a la técnica de la construcción. En ellas utiliza el lenguaje de las proporciones de las que se derivan criterios estéticos basados en la geometría, aritmética o inspirados por la teoría musical, como se puede apreciar en la fachada *Santa María Novella* en Florencia, en la que Alberti trató de recuperar la monumentalidad de la arquitectura clásica.

El arte renacentista buscó el uso de la **perspectiva** en la representación plana de los objetos tridimensionales. Leonardo da Vinci en su obra *Tratado de Pintura* decía: "*Todos los problemas de la perspectiva pueden ser resueltos por medio de los cinco términos de los matemáticos, a saber: el punto, la línea, el ángulo, la superficie y el cuerpo*".² La perspectiva trata de crear una ilusión de profundidad, antes de poder conseguirlo, en la edad media, realizaban los objetos de diferente tamaño dependiendo si querían crear sensación de cercanía o lejanía. Brunelleschi fue considerado el inventor de la perspectiva con la utilización de los puntos de fuga en sus construcciones, como se puede apreciar en la *Iglesia del Santo Espíritu* de Florencia. El estudio de la perspectiva en la pintura o escultura se puede hacer en la obra de genios italianos como en el *Cristo muerto* de

² Leonardo da Vinci pág. 111

Mantegna, en la *Trinidad* de Masaccio o en *Las puertas del paraíso* de Ghiberti, Posteriormente fue perfeccionada por Miguel Ángel, Leonardo da Vinci o Rafael.

Hay muchas obras de arte donde se pueden ver los estudios matemáticos realizados por sus autores. Por ejemplo, la *pirámide de Keops* en Egipto fue construida con una sorprendente proporción áurea, la *Torre Eiffel* su altura guarda una relación áurea, Salvador Dalí en su obra *Atomic Leda* también la usó en su composición. Le Corbusier diseñó su sistema *Modulor* basándose en la utilización de la proporción áurea, así como el pintor Mondrian basó la mayoría de sus obras en dicha Sección o Velázquez en las *Meninas*.

"El arte es la filosofía que refleja un pensamiento"

Antoni Tapies

El estudio de algunas obras pictóricas o escultóricas pueden ayudar a conseguir un mayor acercamiento a la **filosofía** ya que en ellas se encuentran temas como la belleza, el amor, el dolor, la muerte, la pasión, la tristeza, es decir, temas que preocupan a los hombres y que son recogidos en el estudio de esta disciplina. El arte se interesa por alcanzar la belleza y la perfección del mundo, mientras que la filosofía busca la verdad y la perfección del hombre que va a vivir en ese mundo. El hombre siempre ha tenido necesidad de expresar sentimientos y ha utilizado al arte como vehículo para conseguirlo, mientras que en la filosofía, ha utilizado la palabra y lo ha hecho de formas diferentes según las culturas. La filosofía quedó inmortalizada en la obra de Rafael: *La escuela de Atenas*, en la que aparecen las figuras de Platón y Aristóteles.

Una de las grandes obras de arte perteneciente a la época helenística del arte griego es *Laocoonte y sus hijos*, es un conjunto escultórico cargado de gran expresividad, dramatismo y sufrimiento en la que se representa la impotencia de un padre al ver morir a sus hijos, preso de dolor y angustia por ello. Esta obra influyó en grandes artistas de épocas posteriores como Miguel Ángel o el Greco.

Obras como *Las Meninas*, *Las hilanderas* de Velázquez o *Dalí que pinta a Gala de espaldas* son ejemplos de pinturas que hacen pensar al espectador sobre la verdadera intención que han tenido los autores para representar esa obra. Son pinturas dentro de pinturas que nos enseñan a ver que en muchos casos las cosas no son lo que parecen a simple vista. Otro ejemplo es la obra de Tiziano: *Amor sacro amor profano*, en un primer momento identificamos quién es quién pero el lenguaje podría ser más complicado de lo que parece, el autor utiliza conceptos neoplatónicos renacentistas que estaban de moda en la época y da la vuelta a la significación aparente del cuadro.

El arte ha tratado de representar la belleza y esta preocupación se puede ver a lo largo de la historia. En Grecia se buscó alcanzar este concepto y para ello se crearon cánones de belleza para representar figuras humanas, como es el caso de Policleto en su obra el *Kanon* que lo aplicó en el *Doriforo* o el escultor griego Lisipo que modificó el canon de Policleto en su obra el *Apoxiomenos*. Un tema muy actual para tratar en el aula, impuesto en nuestra sociedad por la dictadura de la moda.

Se podrían mencionar muchos temas que harían referencia a sentimientos o sensaciones desbordadas como se puede observar en la obra de Bernini: *El éxtasis de Santa Teresa* donde el autor ha querido captar ese momento de transverberación que sufrió, mezclando un intenso dolor y una enorme alegría. *El rapto de Proserpina* del mismo autor, representa el instante justo del rapto siendo un tema social para trabajar con los alumnos. Al igual que otros cuadros, como *La bacanal* de Tiziano en la que nos muestra los efectos de ingerir vino, incluso con una actitud provocadora según reza una partitura que aparece en el cuadro en la que el autor escribió: "*Quien bebe y no vuelve a beber, no sabe lo que es beber*". Un tema muy actual para debatir en clase.

"La poesía es pintura que habla y la pintura poesía muda"

Simónides de Ceos

El arte es un medio de comunicación, es una forma de expresarse que tiene el ser humano pero no con la palabra sino con los colores, las formas, los movimientos, etc. La **literatura** utiliza la palabra para expresarse y fue considerada desde la antigüedad una de las bellas artes debido a la belleza con la que podía hacerlo. En Egipto sus habitantes se expresaban mediante jeroglíficos que escribían en las paredes de los edificios. En muchas obras se puede ver la relación que tiene la literatura con la arquitectura por la descripción de edificios dentro de la temática de la obra.

El arte y la literatura han tenido un objetivo común: el crear elementos imaginarios que pudieran ser percibidos como reales pero que en realidad no lo eran. Existen obras de arte que han surgido a raíz de una obra literaria. Se puede relacionar El lazarrillo de Tormes con la obra de Velázquez *Los niños comiendo uvas y melón*; La Celestina con las obras de Goya: *La Celestina o Maja*, Pablo Picasso: *La Celestina* o la de Fernando Botero. La obra *Don Quijote de la Mancha* sirvió de inspiración a Dalí.

Una de las principales manifestaciones artísticas de la Grecia antigua fue el teatro, cuyo origen se debió a las representaciones de rituales religiosos dedicados a Dionisos y más tarde se escenificaron obras dramáticas como las que escribieron Esquilo, Sófocles o Eurípides. A lo largo de la historia se han ido representado obras literarias en los teatros permitiendo a los espectadores tener un conocimiento de ellas que de otra forma no hubiera podido ser posible. El teatro es, por lo tanto, un elemento que se puede asociar con la literatura y que puede servir para que el alumno, en el estudio de ella, lo relacione.

A lo largo de la historia se pueden encontrar numerosos ejemplos de pintores o escultores que han tratado de inmortalizar la figura de algunos literatos debido al reconocimiento que estos tenían. Algunos ejemplos que se pueden destacar: *Retrato de Góngora o Quevedo* atribuido a Velázquez; *Santa Teresa de Jesús* por Gregorio Fernández; *Unamuno* fue retratado por artistas tan reconocidos y prestigiosos como Solana, Sorolla, Zuloaga, Vázquez Díaz, etc. y

posee una colección de esculturas hechas por Pablo Serrano, Casillas, Moisés de Huerta, Victorio Macho.

CONCLUSIÓN

"El arte no es una cosa sino un camino"

Elbert Hubbard

Terminamos con esta frase de Hubbard, escritor estadounidense máximo exponente del movimiento Arts and Crafts, en el caso que nos ocupa, las obras de arte pueden ser utilizadas por los docentes de las diferentes disciplinas académicas como instrumento para despertar en los alumnos su interés y otros valores como sensibilidad ante lo bello o respeto por el arte. Hemos mostrado algunos ejemplos de asignaturas en las que es posible complementar con obras de arte pero se pueden ampliar a otras como historia, ciencias naturales, música, religión, etc. es bastante amplio el área que puede abarcar. El currículo actual de bachillerato puede dejar un profundo desconocimiento en alumnos que eligen la rama de ciencias y esta nueva estrategia didáctica podría resolver estas lagunas, contando con la colaboración del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- AZCARATE, J.M, PEREZ SANCEZ, A., Y RAMIREZ, J.A. .(1978): *Historia del arte*. Anaya Madrid.
- CHECA, F.(1980): GARCIA, M. S., Y MORAN, M.: *Guía para el estudio del Arte*. Cátedra. Madrid.
- DA VINCI, L (1980): *Tratado de pintura*. Editora Nacional. Madrid.
- GOMBRICH, E. (1980): *Historia del Arte*. Alianza. Madrid.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ (1994): *Manual de museografía*. Síntesis.
- MARTIN GONZALEZ, J. J (1990): *Historia del Arte*. Editorial Gredos. Madrid.
- MORALES, A.J. (1996): *Patrimonio histórico-artístico*. Historia 16, Madrid.
- Colecciones de Historia del Arte de Salvat, Summa Artis.
- http://es.wikipedia.org/wiki/Albert_Einstein
- *Frases célebres*. <http://www.proverbia.net/citastemas.asp>

SIMONE WEIL

Y LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA HISTORIA

Josep Otón
Catedrático de Geografía e Historia
Doctor en Historia



INTRODUCCIÓN

Simone Weil (1909-1943) es uno de los grandes personajes de la primera mitad del siglo XX que sufrieron y reflexionaron sobre un fenómeno que mostró, en esos momentos de la historia, su rostro más desgarrador: el totalitarismo.

De origen judío, Weil se formó junto a Alain en la *École Normale Supérieure* de París. Completó sus estudios con la licenciatura en Filosofía en la vecina universidad de la *Sorbone*. Tras ganar las oposiciones, trabaja como *agrégée*, en diversos institutos femeninos de Francia.

Su vida está marcada por el compromiso con la causa obrera que la condujo a abandonar la docencia para trabajar en una fábrica y conocer de forma directa las duras condiciones

laborales del proletariado durante la crisis de 1929. Viajó a Alemania en 1932 para analizar el fenómeno del nazismo. Durante la Guerra Civil española, se alistó como voluntaria en la columna "Durruti" y participó en el Frente de Aragón. Con la invasión nazi de Francia, se vio obligada a exiliarse, primero a Marsella, luego a los Estados Unidos y finalmente a Londres donde colaboró con la *France Libre* del general De Gaulle.

Su muerte prematura dejó inacaba una extensísima obra que abarca campos tan dispares como la metafísica, la religión, la política, la sociología, la ciencia y la literatura. En conjunto se trata de un pensamiento fragmentario, en ocasiones escrito en un estilo paradójico de difícil interpretación, y cuya publicación, básicamente póstuma, debe agradecerse sobre todo a Albert Camus.

Simone Weil es muy conocida por sus escritos de carácter metafísico-religioso. En cambio es prácticamente una desconocida en el ámbito de la Pedagogía,³ y todavía más, en el de la Didáctica. A pesar de ello, en esta autora coinciden dos circunstancias -poco estudiadas- que hace que resulte interesante abordar su pensamiento desde la perspectiva de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por una parte, es una relevante filósofa social y, por otra, es profesora de secundaria.

El pensamiento social de Weil, aunque no sea la parte más conocida de su obra, se nos muestra como una reflexión madura sobre el totalitarismo que manifiesta enormes paralelismos con el pensamiento de otros autores que han tratado el mismo

³ Contrasta la gran cantidad de bibliografía referente a la vida y a la obra de Simone Weil con la escasez de títulos dedicados al análisis de su pensamiento educativo. En este ámbito hay que destacar las siguientes obras: J. MOLARD (1996). *Simone Weil à Bourges (1935-1936). Cahiers Simone Weil*. Tome XIX-nº3; A. M. SHARP (1984). *Work and education in the thought of Simone Weil. Paedagogica Historica*. XXIV/2; R. SMITH (2001). *Simone Weil*. J. PALMER (ed.). *Fifty Educational Thinkers*. Ed. Routledge; J. WILLINSKY (1998). *The Educational Politics of Identity and Category. Interchange*. Vol 29/4. Mis estudios sobre este tema han quedado recogidos en mi tesis doctoral: J. OTON (2009). *Història i pedagogia en l'obra de Simone Weil*. Barcelona: ed. Mediterrània.

tema: Aldous Huxley, George Orwell, Erich Fromm, Michel Foucault y Hannah Arendt.⁴

Asimismo, en la obra weiliana podemos encontrar numerosas referencias al mundo educativo. Su experiencia docente y el convencimiento de que la acción educativa es una herramienta esencial en el proceso de construcción de una sociedad menos opresiva hacen de Weil una voz autorizada en el mundo de la pedagogía y de la didáctica.

Estos dos aspectos del pensamiento weiliano son una invitación a analizar en su obra la implicación educativa de su pensamiento social, en concreto, de qué manera la concepción totalitaria de la sociedad utiliza la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en particular de la historia, para impregnar la mente de los niños y de los adolescentes.

En este sentido, el presente artículo está estructurado en dos partes. En primer lugar, se analiza la filosofía de la historia que según esta pensadora sostiene las concepciones totalitarias de la sociedad. En segundo lugar, se explicitan algunas de las críticas de esta autora a la enseñanza de la historia tal como se llevaba a cabo en las escuelas de la III República francesa. Aunque no sean completamente originales de Weil y estén muy difundidas entre los especialistas en educación, conviene destacar el valor de estas críticas, porque están enunciadas por una de las grandes escritoras del s. XX que no desestimó en ningún momento el valor la enseñanza como un ámbito digno de la reflexión filosófica.

⁴ He desarrollado más ampliamente el pensamiento weiliano respecto al totalitarismo en: J. OTON (2007). *Totalitarisme, arrelament i nació en l'obra de Simone Weil*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. En esta obra aporto el aparato crítico que sustenta las ideas sobre la filosofía de la historia del totalitarismo de Weil expuestas en este artículo y especifico los puntos de coincidencia con los autores citados. Sobre los paralelismos entre Simone Weil y Hannah Arendt me remito a las siguientes obras: S. COURTINE-DENAMY (2003). *Tres mujeres en tiempos sombríos. Edith Stein, Simone Weil, Hannah Arendt*. Madrid: EDAF / ENSAYO; R. ESPOSITO (1999). *El origen de la política: ¿Hannah Arendt o Simone Weil?*. Barcelona: Ed. Paidós.

LA HISTORIA AL SERVICIO DEL TOTALITARISMO

En la obra weiliana, el totalitarismo queda definido por un funcionamiento del colectivo similar al de una máquina; los engranajes sociales actúan de forma automática y el individuo queda privado de su libertad y de su capacidad de pensar. Desde la perspectiva de Weil, si el colectivo se comporta de forma regular y mecánica, es completamente razonable aceptar que el futuro de la sociedad sea previsible y, por tanto, que sea posible determinar la dirección de la historia. De este modo, el totalitarismo estaría asociado a una filosofía de la historia, en concreto a un determinismo histórico.

La historia en el discurso totalitario

El funcionamiento automático del colectivo, similar a la producción en cadena de las fábricas, presupone que futuro, pasado y presente responden a una lógica susceptible de ser sintetizada en unas leyes que rigen el proceso histórico; el descubrimiento de estas leyes permite construir un modelo teórico que aporta las claves para interpretar el pasado y prever el futuro.

En opinión de Simone Weil, para poder reaccionar contra la subordinación del individuo a la colectividad también es necesario rechazar "*la subordinación del propio destino al curso de la historia*".⁵ De esta forma, Weil vincula directamente la opresión -y, en consecuencia, el totalitarismo- con la idea de que el curso de la historia está prefijado.

Desde la perspectiva weiliana, podemos afirmar que los totalitarismos -en el sentido más amplio del término- utilizan modelos de interpretación de la historia deterministas -y con frecuencia unilineales- para garantizar su dominación política.

En el pensamiento weiliano, el final del proceso histórico que permite interpretar los hechos es un producto ideológico y, por

⁵ WEIL, S. (1995). *Reflexiones sobre las causas de la libertad y la opresión social*. Barcelona: Paidós ICE/UAB, p.150.

tanto, se desarrolla en el plano de la imaginación.⁶ Ella se refiere a "una especie de idolatría de la Historia y de un futuro soñado"⁷ que se ha difundido por medio de los diversos procedimientos propagandísticos y aporta una hermenéutica del pasado que sirve para justificar el régimen político del presente, ya que esta historia teleológica responde a una intencionalidad política. La interpretación de los hechos del pasado se realiza a partir de un guión previo, elaborado desde un régimen político concreto que pretende legitimar su actuación.⁸

Por eso, el resultado es un relato de los hechos basado en una direccionalidad del proceso histórico que legitima la sociedad actual presentándola como una etapa en el despliegue de un plan metafísico del que podemos encontrar indicios en el pasado. Este destino histórico está amparado por la presunción de bondad, lo que justificaría la realización de cualquier crimen execrable, si se realiza siguiendo el sentido de esta direccionalidad histórica. Así, el discurso histórico sirve como coartada para disculpar o justificar las irregularidades e injusticias del presente y del pasado. Por otra parte, toda intervención llevada a cabo en una dirección alternativa puede ser entendida como perniciosa, porque no está dirig

ida a la ejecución del proyecto políticamente aceptado como correcto.

Según Weil, si estas leyes son como las que rigen los astros, es decir, sin que el ser humano pueda intervenir en ellas, no podemos asistir al desarrollo de la historia de otra forma que no sea mirándola pasivamente como se contempla el paso de las

⁶ "Sentimiento de imposibilidad; desequilibrio; situación en la que la imaginación que modela de forma ficticia el pasado, el futuro y los objetos lejanos no consigue llenar los vacíos. Lo intenta. Hambre, sed interior. Impulso impedido." Cahier VI en: WEIL, S. (1997). *Cahiers (septembre 1941-février 1942)*. Paris: Gallimard, p. 285.

⁷ «Reflexiones sobre la barbarie», en: WEIL, S. (1997). *Ecrits sobre la guerra*. València: Ed. Bromera, p. 71.

⁸ Sobre la filosofía de la historia de Weil es interesante analizar la relación entre direccionalidad histórica y el mito del progreso. Sobre este tema ver: M. SCHWEYER (2001). "La fable du progrès et la superstition de la chronologie" en: *Cahiers Simone Weil*. Tome XXIV-nº1.

estaciones, haciendo todo lo posible para evitar ser perjudicados.⁹

Desde esta concepción de la historia, el individuo no sería ni mucho menos el protagonista de la misma, sino una pieza más del engranaje que actúa siguiendo un guión preestablecido, de la misma forma que toda máquina funciona según unas pautas predeterminadas. Y, como cualquier otra pieza, puede ser sustituido; por eso se ve obligado a amoldar su destino personal al desarrollo de esta historia forjada ideológicamente; se le arrebató su identidad y se ve obligado a adaptarse al transcurso general bajo la amenaza de ser marginado o, peor aún, eliminado.

De este modo, se invierte el imperativo categórico kantiano y el individuo se convierte en un medio, vive en función de una realidad considerada como un valor absoluto: la colectividad. Su destino, su vida, su trayectoria personal, sólo tendrán sentido en el cumplimiento de un destino más amplio y deberá dejarse llevar por este flujo sin salir del cauce del río prefigurado ideológicamente. Además, este guión histórico da sentido a su existencia y, en consecuencia, fuera del proyecto colectivo, el individuo no es nada.¹⁰

Por supuesto, la direccionalidad de la historia no es la misma para todas las ideologías. Cada una presenta un futuro particular en el que el río de los sucesos vierte sus aguas. El transcurrir de la historia varía según los presupuestos ideológicos. A lo largo de la obra de Simone Weil podemos encontrar referencias a tres modelos teleológicos diferentes que indican tres direccionalidades o sentidos de la historia: el modelo nacionalista, el modelo cristiano y el modelo marxista. En este artículo nos centraremos únicamente en el primero.

⁹ WEIL, S. (1995). *Reflexiones sobre las causas de la libertad y la opresión social*. Barcelona: Paidós ICE/UAB, p. 71.

¹⁰ Como rasgo característico del Estado fascista, Weil destaca las palabras de Mussolini: "Fuera de la historia el hombre no es nada." REYNAUD, A. (1989). *Simone Weil: Leçons de philosophie (Roanne 1933-1934)*. Paris: Ed. Plon, p.165.

Totalitarismo y exaltación nacional

Si el mayor exponente del totalitarismo es el régimen nazi, es preciso analizar en profundidad el sentido de la historia que configura el pensamiento nacionalista. Para Weil, la traducción del valor absoluto del colectivo al ámbito de la historia sería considerar el carácter eterno de la nación. Así, reconoce que en el lenguaje de su época se utilizaban expresiones que ponen de manifiesto esta concepción de la historia, como el hecho de referirse a la "Francia eterna" o a la "eterna Alemania".

Para Weil, esta magnificación del destino histórico de una nación tiene graves consecuencias ya que justifica su imperialismo y su afán de conquista. Así, afirma que una nación no puede actuar por la fuerza a no ser que tenga la convicción de haber sido elegida desde toda la eternidad para convertirse en dueña y soberana de las otras.¹¹

A pesar de la peligrosidad del nacionalismo germánico de los nazis, Weil es capaz de hacer autocrítica y de descubrir estos peligrosos elementos totalitarios en la propia historiografía francesa. Por ejemplo, defiende que fue la Francia del siglo XVIII la inventora del patriotismo moderno y no la Alemania nazi,¹² y alude a ejemplos de la historiografía francesa para ilustrar esta idea. Así, considera que, con frecuencia, a los franceses lo único que les interesa del pasado es la historia del desarrollo de Francia.¹³ Este desarrollo presupone un despliegue histórico,¹⁴ un plan predeterminado de construcción nacional que se va haciendo realidad a lo largo del transcurso de los siglos. Además, éste despliegue va asociado a la grandeza, al esplendor, a las "*glorias pasadas y futuras*"¹⁵ que generan un sentimiento de orgullo nacional "*excluyente e intransferible*."¹⁶

¹¹ «Quelques réflexions sur les origines de l'hitlérisme» en WEIL, S. (1994). *Écrits historiques et politiques. Vers la guerre (1937-1940)*. Paris: Gallimard, p. 192.

¹² WEIL, S. (1996). *Echar raíces*. Madrid: Ed. Trotta., p. 121.

¹³ *Ibíd.*, p. 115.

¹⁴ *Ibíd.*, p. 138.

¹⁵ *Ibíd.*, p. 139.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 140.

Por otro lado, la apelación constante a la grandeza nacional genera una ambigüedad ética de la historia por medio de la cual, según Weil, se obviaba que la unidad nacional de Francia se había realizado casi exclusivamente por medio de brutales guerras de conquista. Y ya que muchas de estas actuaciones históricas pueden ser éticamente criticables, se responde que *"por el progreso, para la realización de la Historia, quizá haya que pasar por eso."*¹⁷ Por tanto se acepta que este desarrollo o despliegue nacional constituye un bien en todos los sentidos.¹⁸

La historia totalitaria

Al fin y al cabo, las críticas weilianas a los modelos de interpretación de la historia son en realidad críticas al dogmatismo ideológico. Weil no rehuye interpretar el pasado, ni crear modelos interpretativos, ni buscar un sentido a la historia, sino que advierte de los peligros que surgen cuando estos modelos direccionales -que en realidad son hipótesis que nos ayudan a seleccionar de entre la multitud de acontecimientos aquellos que resultan relevantes y a organizarlos siguiendo una lógica- se transforman en verdades indiscutibles. Estos productos ideológicos se convierten en axiomas, proposiciones definitivas, inflexibles e indemostrables, opacas a cualquier discusión y aceptadas ciegamente; con lo que todo aquel que no esté de acuerdo con ellos se convierte en un disidente o un enemigo.

Además, esta concepción teleológica de la historia sirve de fundamento a la ética, porque permite articular los valores -o los pseudovalores- en una escala ordenada según su proximidad al fin del proceso histórico. El valor de lo que está por venir justifica cualquier sacrificio. La espera del futuro permite que cualquier injusticia, falsedad o arbitrariedad se pueda considerar como un mal menor plenamente asumible dentro de una perspectiva temporal que persigue valores superiores.

¹⁷ *Ibíd.*, p. 120.

¹⁸ *Ibíd.*, p. 115.

En el fondo, Weil nos está alertando respecto al peligro de que un modelo de interpretación histórica rígido, con pretensiones de globalidad y que lo explique todo de forma definitiva, se convierta en un arma ideológica al servicio de los mecanismos de dominación social.

Dicho en otras palabras, Weil nos hace sospechar que una historia total puede convertirse en totalitaria, al ceder el protagonismo a unas leyes mecánicas que regulan inexorablemente los sucesos y omiten el papel de la libertad del individuo, con su capacidad de generar otros sentidos de la historia.

En cambio la propuesta weiliana es una invitación a liberar el propio destino de la subyugación de un esquema teleológico para asumir un realismo y una lucidez, que lejos de fijarse en los espejismos de un futuro construido ideológicamente, asume el contacto directo con la realidad para conocerla y transformarla. Para Weil, el sentido de la historia depende en gran medida de la actuación de los individuos que deben diseñar su porvenir, individual y colectivo, a partir del conocimiento de sus condiciones de existencia.¹⁹

EL TOTALITARISMO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Simone Weil, primero como alumna y luego como profesora, conocía perfectamente los usos y costumbres de la enseñanza de la historia de su país. Por este motivo, dirige su atención crítica a la práctica educativa de esta disciplina y resalta la peligrosidad de algunas intervenciones didácticas en apariencia inocuas.

En palabras de C. Revilla, para Simone Weil la historia es un ámbito de poder gestionado como el de la política, con el que

¹⁹ Respecto al debate sobre el posible carácter postmoderno del pensamiento de Weil, ver C.A. EVANS (1994). "The nature of narrative in Simone Weil's vision of history: the need for new historical roots". *Cahiers Simone Weil*. Tome XVII-nº1.

mantiene una correspondencia y un estrecho parentesco, a pesar de seguir unos criterios, principios y normas propios.²⁰

Weil denuncia como la presunta objetividad del historiador que trabaja con fuentes documentales -la supuesta cientificidad de la historiografía positivista- en ocasiones no es más que una estratagema que ofrece una visión sesgada del pasado para legitimar unos intereses políticos del presente. En concreto, Weil critica la instrumentalización de la enseñanza de la historia al servicio de las aspiraciones imperialistas de la III República francesa.²¹

Su análisis de los contenidos históricos enseñados en la escuela pone de manifiesto como por medio de la narración -presuntamente científica- de los hechos del pasado se realiza, por un lado, una exaltación de los valores vinculados a la propia nación y, por tanto, se inculca un sentido de la grandeza que lleva a los individuos a actitudes imperialistas; por otro lado, se olvida de forma sistemática el pasado de los pueblos vencidos y se los erradica de la memoria colectiva; de esta forma, no sólo se los hace desaparecer por las victorias militares sino que, además, se destruye su propio recuerdo.²²

La grandeza nacional

Simone Weil denuncia la contradicción que se produce en la escuela al pretender educar a los niños en valores como la justicia y, en cambio, se inculca el antivalor de la falsa grandeza de los conquistadores en la clase de historia. Aunque se reconoce la importancia de la ética, en la asignatura de historia se produce un paréntesis en el que ya no interviene el juicio

²⁰ C. REVILLA (2003). *Simone Weil: nombrar la experiencia*. Madrid: Ed. Trotta, p. 66.

²¹ A este respecto resulta interesante el artículo: M. VILELLA-PETIT (1998). "L'histoire de France lue par Simone Weil". *Cahiers Simone Weil*. Tome XXI- nº4.

²² En *1984*, de Orwell, los enemigos no sólo son eliminados físicamente, sino que se borra cualquier indicio de su vida con el objetivo de eliminarlos también de la memoria ya que, como dice el eslogan del Partido: "Quien controla el pasado, controla el futuro, quien controla el presente, controla el pasado." G. ORWELL (2005). *1984*. Barcelona: Edicions 62, p. 239.

moral,²³ porque los alumnos aprenden que todo lo relativo a la patria y a sus conquistas tiene un grado de importancia tal que se sitúa aparte de la ética. Por este motivo, en las lecciones de historia se omite el tema de la justicia, del respeto a los otros pueblos o de la necesidad de limitar la ambición expansionista.²⁴

Tampoco se habla de las obligaciones de Francia hacia los otros Estados. Se explica la historia como el desarrollo de Francia como nación, y se admite implícitamente que este crecimiento siempre ha sido un bien en todos los sentidos. Nunca nadie se cuestiona si el crecimiento de Francia ha comportado la destrucción de otras civilizaciones. Incluso, asumir que en el desarrollo nacional se haya podido llegar a destruir algo valioso parecería la más atroz de las blasfemias.²⁵

Weil plantea como los grandes escritores y artistas suelen proceder de los países que en cada momento histórico ejercen un cierto predominio político sobre el resto,²⁶ lo cual pone de manifiesto que el triunfo en el mundo del arte no siempre está asociado al talento, sino a la hegemonía militar. En este sentido, destaca la dificultad de enseñar a un niño a admirar el bien si en las clases de historia se glorifica la crueldad y la ambición; en las de literatura, el egoísmo, el orgullo, la vanidad y el ansia por destacar; en las de ciencias, todos los descubrimientos que han afectado negativamente a la humanidad.²⁷ En definitiva, a través de la enseñanza escolar los alumnos aprenden que el

²³ *"Puede verse claramente hasta dónde llegó la incoherencia moral de nuestro régimen cuando pensamos en la escuela. La moral formaba parte del programa, e incluso los maestros que no gustaban convertirla en objeto de una enseñanza dogmática la enseñaban inevitablemente de manera difusa. La noción central de la moral es la justicia y las obligaciones que ésta impone para con el prójimo. Sin embargo, cuando se habla de historia ya no interviene la moral."* WEIL, S. (1996). *Echar raíces*. Madrid: Ed. Trotta, p. 115.

²⁴ *Ibíd.*, p. 116.

²⁵ *Ibíd.*, pp. 115-116.

²⁶ *Ibíd.*, p. 181.

²⁷ *Ibíd.*, p. 182. Como ejemplo de los resultados de esta inculcación del espíritu de grandeza, Weil plantea el caso de Hitler, que deseaba pasar a la historia como efecto de la lectura, durante su adolescencia, de una biografía de Sila que ensalzaba este personaje de la antigüedad clásica. Para Weil, Hitler es un ídolo de la historia, para quien todo lo histórico es bueno. *Ibíd.*, pp. 176-177.

bien es menospreciado; entonces, cuando llegan a ser adultos, sólo encuentran motivos para afianzarse en ese menosprecio.²⁸

Podría alegarse que el paso de los siglos selecciona lo mejor de cada época, lo que justificaría los contenidos impartidos en la clase de historia porqué el paso del tiempo habría realizado una criba y eximiría a los historiadores y al profesorado de su responsabilidad moral en la selección de contenidos históricos. En cambio, Weil afirma de forma contundente que es falso que un mecanismo providencial transmita a la memoria de la posteridad lo mejor de cada época, sino que lo que se transmite es precisamente la falsa grandeza.²⁹

Simone Weil se oponía a la idea muy extendida entre la opinión pública, y que presidía la enseñanza de las humanidades latinas, según la cual las victorias militares de los romanos eran legítimas ya que fueron los portadores de la civilización. Además, esta concepción de la Historia Antigua justificaba el imperialismo francés. Weil reacciona contra esta tendencia educativa comparando el Imperio romano con el sistema político del régimen de Hitler. Por este motivo, Weil, citando a los historiadores clásicos, enumera las crueldades, las falsedades y la falta de cumplimiento de la palabra dada por parte de los romanos. Pero lo que denuncia con mayor contundencia es la búsqueda de prestigio por parte de los vencedores mediante el uso de la propaganda. Critica a los historiadores latinos que escribían al servicio de los poderosos aportando una visión partidista de los hechos a través de la cual ensalzaban sus victorias militares.³⁰

Para reafirmar su punto de vista, ironiza con un hipotético futuro: como, a los ojos de algunos historiadores, el exterminio de las culturas mediterráneas por parte de los romanos ha sido interpretado como una gesta civilizadora, de la misma manera, *"si Alemania, gracias a Hitler y a sus sucesores, somete a las*

²⁸ *Ibíd.*, p. 182.

²⁹ *Ibíd.*, p. 181.

³⁰ FRAISSE, S. *Avant-propos* en: WEIL, S. (1994). *Écrits historiques et politiques. Vers la guerre (1937-1940)*. Paris: Gallimard, p. 30.

*naciones europeas y consigue abolir la mayor parte de los tesoros del pasado, la historia dirá verdaderamente que ha civilizado Europa.*³¹

La historia de los vencidos

*“En mi estancia en la fábrica, confundida a los ojos de todo el mundo, incluso a mis propios ojos, con la masa anónima, la desgracia de los demás entró en mi carne y en mi alma. Nada me separaba de ella, porque había olvidado realmente mi pasado y no esperaba ningún futuro, y difícilmente podía imaginar la posibilidad de sobrevivir a todas aquellas fatigas.”*³²

En la antropología weiliana, la historia es un elemento constitutivo de la persona, porque el ser humano es un ser histórico ya que necesita relacionarse con el pasado y el futuro.³³ Privarlo de esta conciencia histórica, es decir, del recuerdo del pasado y de la expectativa de futuro,³⁴ es una forma de alienarlo, de desarraigarlo, de despersonalizarlo y de reducirlo a la condición de materia.³⁵

En consecuencia, ante una historiografía imperialista al servicio de los poderosos, Weil se sitúa en el bando de los vencidos. Critica la historia basada en la documentación, porque precisamente esta documentación es el testimonio de los asesinos sobre las víctimas. Para ella, los vencidos escapan a la atención y la historia sufre un proceso darwinista más despiadado si cabe que el que gobierna la vida animal, ya que

³¹ «Quelques réflexions sur les origines de l’hitlérisme» en: *Ibíd.*, pp. 203-204.

³² WEIL, S. (1993). *A la espera de Dios*. Madrid: ed. Trotta, p. 40.

³³ “El hombre sólo es real, interiormente, como una relación entre el pasado y el futuro. Quien lo priva de uno o del otro (o de ambos) le inflige el peor mal posible. Eliminar completamente aquello que ha sido. Desarraigo, desclasamiento, esclavitud. Por lo que respecta al futuro, condena a muerte. Matar los siglos pasados por la eliminación de una ciudad es, incluso, más atroz.” *Cahier IV* en: WEIL, S. (1997). *Cahiers (septembre 1941-février 1942)*. Paris: Gallimard, p. 106.

³⁴ “El deseo es un impulso del pensamiento hacia el futuro. Un futuro que no contenga nada deseable es imposible.” *Cahier V* en: *Ibíd.*, p. 202.

³⁵ “El ser que no puede soportar pensar en el pasado ni en el futuro, es reducido hasta la condición de materia. Los rusos blancos en la Renault. También se puede aprender a obedecer como la materia; pero sin duda se fabricaran pasados y futuros cercanos y mentirosos”. *Cahier V* en: *Ibíd.*, p. 203. Los rusos blancos son los emigrados o exiliados a causa de la revolución soviética. En su diario de la fábrica encontramos referencias a la situación de estos inmigrantes.

los vencidos desaparecen, no son nada.³⁶ Prácticamente no queda ni rastro documental de los pueblos sometidos y la versión oficial es la elaborada por los dominadores.

Plantea los ejemplos de civilizaciones totalmente destruidas que han quedado relegadas al olvido: Jericó, Gaza, Tiro, Sidón, Cartago, Numancia, la Sicilia griega o el Perú precolombino. Pero también plantea el mecanismo por el cual se recupera la memoria de los vencidos cuando se produce un cambio de régimen. Entonces se admira la resistencia heroica de los perdedores, se convierten en mártires y su recuerdo alienta cierto sentimiento de venganza que, en el fondo, beneficia a los nuevos grupos que ostentan el poder.³⁷

Con el ejemplo de Numancia, Weil manifiesta su visión francófona de la historia, ya que precisamente este caso no ha sido olvidado sino reivindicado por la historiografía tradicional hispánica como mito fundacional del nacionalismo español. En este sentido, Numancia sería una excelente confirmación de la idea weiliana según la cual se ensalza a los vencidos de una época y se los convierte en mártires de un proceso histórico que conduce hacia el régimen político en el poder.

Anular la memoria histórica es una forma de desarraigo, uno de los grandes instrumentos del totalitarismo. Ahora bien, según Weil, "*quien está desarraigado, desarraiga*"; en este sentido considera que los romanos no eran más que una multitud de fugitivos agrupados artificialmente en una ciudad y que privaron a los pueblos del Mediterráneo de su propia vida, de su patria, de sus tradiciones y de su pasado. Los vencedores ostentan el monopolio de la construcción del discurso histórico. A partir del único testimonio de los dominadores, la posteridad los ha reconocido como los fundadores de la civilización en estos territorios.³⁸

El totalitarismo del Imperio romano se manifestó al abolir por la fuerza las diferencias culturales de la cuenca mediterránea, a

³⁶ WEIL, S. (2000). *Escritos de Londres y últimas cartas*. Madrid: Ed. Trotta, p. 123.

³⁷ WEIL, S. (1996). *Echar raíces*. Madrid: Ed. Trotta., p. 173.

³⁸ *Ibíd.*, p. 54.

excepción de la cultura griega, que relegó a un segundo plano, e impuso en su lugar una cultura prácticamente subordinada a las necesidades de la propaganda y de la voluntad de dominación.³⁹ Según Weil, el Estado totalitario romano impregnó de esterilidad espiritual la cuenca mediterránea.⁴⁰ Todo desapareció sin dejar rastro, y ningún país recuperó su vida original y creativa desde que se convirtieron en romanos. Y, citando a Tácito afirma: "*Cuando han hecho un desierto, lo denominan paz.*"⁴¹

Weil alude al caso de la civilización gala como ejemplo del exterminio cultural llevado a cabo por los romanos. Así, denuncia el escaso interés despertado por los galos entre los historiadores de su época, con lo que se cae en el tópico de "*los romanos civilizaron la Galia*", marginando todas las manifestaciones culturales de este pueblo.⁴²

Resulta curiosa la ambivalencia del caso de los galos. En Europa son un ejemplo de pueblo vencido y olvidado. En cambio, la historiografía imperialista francesa los utiliza para desarraigar a los pueblos colonizados. Su memoria es recuperada para consolidar la identidad nacional del Estado francés y para legitimar su expansionismo colonial. Los galos son ignorados como pueblo vencido por los romanos, pero son impuestos en una terrible tergiversación del pasado como representantes del pueblo conquistador en los países colonizados.

Así, Weil denuncia esta manipulación de la enseñanza de la historia para conseguir el desarraigo sistemático de los niños de las colonias. Por ejemplo, a principios de 1937 había corrido el rumor de que las tropas alemanas estaban desplegadas en el Protectorado español de Marruecos. La pretensión alemana sobre el Marruecos francés no era nueva, pero ahora contaba con la complicidad del general Franco. En este contexto de política internacional, Weil responde a un artículo en el cual se

³⁹ «Quelques réflexions sur les origines de l'hitlérisme» en: WEIL, S. (1994). *Écrits historiques et politiques. Vers la guerre (1937-1940)*. Paris: Gallimard, p. 212.

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 209.

⁴¹ *Ibíd.*, p. 203.

⁴² WEIL, S. (1996). *Echar raíces*. Madrid: Ed. Trotta., p. 174.

planteaba que la patria estaba peligro e ironiza sobre la situación de la siguiente manera: *"Alemania parece manifestar interés por la población marroquí, de arrancarla de las tradiciones heredadas de sus antepasados, los galos de cabellos rubios y ojos azules."* Y concluye con su habitual ironía: *"¡Pretensión absurda! Marruecos siempre ha formado parte de Francia."*⁴³

En otro momento, refiriéndose a las colonias de Indochina, Weil critica que el gobierno francés dificulte el acceso de los pueblos colonizados a su propia historia: *"Por nuestra culpa, los estudiantes e intelectuales anamitas no pueden, excepto en pocos casos, acceder a las bibliotecas depositarias de todos los documentos referentes a la historia de su país..."* Y, en cambio, aprenden la historia de Francia simbolizada por la célebre frase referente a los galos: *"Por nuestra culpa, los niños polinesios recitan en la escuela: 'Nuestros antepasados los galos tenían el cabello rubio, los ojos azules...'"* Con lo que la enseñanza de la historia se convierte en una herramienta de dominación política.⁴⁴

Cuando los occidentales privaban a las naciones colonizadas del conocimiento de su historia, vulneraban una necesidad fundamental del ser humano:

*"Desde hace varios siglos los hombres de raza blanca han destruido el pasado por doquier, estúpida y ciegamente, dentro y fuera de sus países. Si a pesar de ello ha habido un cierto progreso verdadero durante este período no ha sido a causa de tales estragos, sino a pesar de ellos, bajo el impulso del poco pasado conservado vivo."*⁴⁵

⁴³ «Le Maroc, ou de la prescription en matière de vol» en: WEIL, S. (1994). *Écrits historiques et politiques. Vers la guerre (1937-1940)*. Paris: Gallimard, p. 123.

⁴⁴ «À propos de la question coloniale» en: WEIL, S. (1999). *Œuvres*. Paris: Gallimard, p. 431. *"Se le arranca del universo que lo rodea de manera similar a como se arranca a los jóvenes polinesios de su pasado obligándolos a repetir: 'Nuestros antepasados los galos tenían el pelo rubio'."* WEIL, S. (1996). *Echar raíces*. Madrid: Ed. Trotta, p. 53.

⁴⁵ WEIL, S. (1996). *Echar raíces*. Madrid: Ed. Trotta, p. 57.

Al desarraigarlo, se convierte al ser humano en una cosa. Al privar a los pueblos de su tradición, de su pasado, por tanto de su alma, la colonización los ha reducido al estado de materia humana. El año 1939, el ministro de Instrucción pública francés indicaba a los docentes la necesidad de exaltar en sus clases el imperio colonial francés; en cambio Weil hace exactamente lo contrario, en sus escritos muestra los aspectos menos loables de esta colonización.⁴⁶ Incluso compara, con tono acusador, la actitud hacia los indígenas de la mayor parte de los colonizadores franceses con la de los nazis hacia los pueblos europeos recién conquistados.⁴⁷

CONCLUSIÓN

No es frecuente encontrar referencias directas a la enseñanza de la Historia en la obra de un filósofo. Sin embargo, Simone Weil es consciente de la importancia de este ámbito del conocimiento ya que configura, en gran medida, la mentalidad social de los ciudadanos y, en consecuencia, el futuro de un país y de un modelo de convivencia.

Simone Weil, persona inquieta e interesada en todo aquello que afectara crucialmente al ser humano, dirige su atención hacia la enseñanza de la historia y pone de relieve algunas trampas ideológicas que subyacen en una práctica educativa que teóricamente aporta conocimientos objetivos y enciclopédicos.

Tal como hemos visto, las reflexiones de esta autora nos permiten analizar algunas estrategias a través de las cuales los regímenes políticos -como es el caso de la III República francesa- utilizan la historia como un instrumento ideológico que interpreta el pasado y prefigura el futuro a partir de los intereses de los grupos sociales que ostentan el poder. Se construye un discurso unilineal de la historia en el cual los acontecimientos del pasado son interpretados de manera que conducen inexorablemente hacia la implantación del régimen

⁴⁶ S. FRAISSE. *Avant-propos* en: WEIL, S. (1994). *Écrits historiques et politiques. Vers la guerre (1937-1940)*. Paris: Gallimard, p. 26.

⁴⁷ «À propos de la question coloniale» en: WEIL, S. (1999). *Œuvres*. Paris: Gallimard, pp. 432-433.

político del presente, el Estado francés, que aparece como una mejora desde todos los puntos de vista. Se trata de un proceso teleológico en el cual el individuo se tiene que someter al curso de la historia. De esta forma, la enseñanza de esta materia se convierte en una herramienta de adoctrinamiento que legitima las acciones de un régimen político, como el expansionismo colonial.

Weil denuncia la imagen de cientificidad de determinados estudios históricos basados en el uso de fuentes textuales ya que, según ella, estas fuentes son susceptibles de haber sido manipuladas con el fin de enaltecer a los vencedores en los diversos conflictos sociales y políticos. Con frecuencia, el pasado de los territorios conquistados y colonizados es borrado de la historia y sustituido por otro discurso histórico artificial en el cual los vencedores aparecen como los portadores de la civilización y del progreso. La erradicación de la memoria histórica de los vencidos es la culminación del dominio de los opresores. Esto sucede tanto en la historiografía latina respecto a la expansión del Imperio romano, como en la justificación del colonialismo europeo como portador de la civilización al resto del Planeta.

Las advertencias de Simone Weil nos ponen en alerta sobre los peligros de la tergiversación del discurso histórico al servicio de las ideologías políticas. En este sentido, las reflexiones weilianas son una invitación a revisar los contenidos y las actuaciones relacionados con la enseñanza de la historia para desactivar posibles gérmenes totalitarios que aparecen camuflados dentro de un discurso cultural, más o menos coherente, que exalta la propia civilización por encima de las demás y somete al individuo al devenir de un proyecto histórico unidireccional y predeterminado.

ALUMNOS MÁS MOTIVADOS NO EQUIVALE A AVANTAJADOS

La psicología tiene su peso en la educación, pero no es la panacea: algunos fenómenos escapan a la ecuación un tanto simplista de que a más interés por la materia o más sensación de dominarla, mejores resultados. Un informe (1), publicado por la Brookings Institution, no niega que la motivación para estudiar o la autoestima del alumno sean importantes, pero recomienda ser más cauto al valorar la relación entre estos factores y el desempeño educativo.

Al comparar los resultados de PISA con los cuestionarios sobre actitudes personales que cumplimentaron muchos de los examinados, se observa una relación distinta a la esperable. Algunos de los países con mejor puntuación en lectura y matemáticas ocupan los últimos lugares en el ranking de "interés por aprender" o "confianza en las propias capacidades".

Desarrollo cognitivo diferente, y algo más

El primer capítulo del informe se centra en los diferentes resultados de chicos y chicas en lectura. Evaluaciones nacionales e internacionales coinciden en mostrar que ellas obtienen un rendimiento superior, especialmente durante la adolescencia. Sin embargo, la brecha termina por desaparecer e incluso se invierte con el paso de los años. ¿Qué ocurre durante la etapa escolar?, ¿es un problema del sistema educativo o simplemente de desarrollo cognitivo?, ¿qué papel juegan las percepciones de los estudiantes?

Que la brecha a favor de las chicas se dé en países con tradiciones tan distintas respecto al papel de la mujer parece desmentir la explicación meramente cultural, aunque sí se observan algunos patrones geográficos: por ejemplo, la diferencia de puntuación en lectura es especialmente grande en países del norte de Europa, con Finlandia a la cabeza. Por otro lado, la teoría del distinto desarrollo cognitivo no puede dar razón de por qué en las evaluaciones nacionales de Estados Unidos (las pruebas NAEP) la diferencia a los nueve años se ha reducido a la mitad en los últimos cuarenta años; como

comenta Tom Loveless, el autor del informe, "la biología no cambia tan rápido".

¿Y si todo fuera cuestión de interés personal o confianza en las propias capacidades? Este argumento suele utilizarse para explicar por qué las chicas habitualmente no escogen itinerarios educativos –y después empleos– de ciencias. Sin embargo, para el caso de los chicos y la lectura, los datos no cuadran. Loveless compara en 27 países los resultados en las pruebas PISA de 2000 y 2009 (las dos centradas en la destreza lectora) con el "índice de disfrute de la lectura" (una medición en base a las respuestas de los examinados). El resultado es muy poco concluyente. Mientras en algunos países se produce la relación esperable –aumenta la puntuación según lo hace la motivación, y al revés–, en muchos otros no ocurre así, bien porque el rendimiento haya bajado a pesar de subir el interés (Francia o Irlanda) o bien por lo contrario (Portugal o Polonia).

Loveless comenta irónicamente que algunos de los países propuestos como modelos de lucha contra la brecha de sexo no soportan la prueba de los datos. Entre 2000 y 2009, en Finlandia y Australia descendieron tanto el interés como la puntuación media de los chicos en lectura; en Canadá subió un poco el interés, pero descendieron los resultados.

El análisis de lo que ocurre en la edad adulta es aún más sorprendente. En la prueba PIAAC (el PISA para adultos) un 60% de los que leían al menos una vez a la semana eran mujeres; a los 55 la diferencia había crecido. Sin embargo, mientras que en el primer tramo de edad hombres y mujeres puntuaban prácticamente igual en destreza lectora (nada que ver con la aplastante superioridad femenina en la etapa escolar), a los 55 años ellos obtenían mejores resultados.

Matemáticas que no cuadran

La relación entre los resultados de los estudiantes en pruebas matemáticas internacionales y su apetencia por la asignatura o la confianza en sus habilidades es también curiosa. En el examen TIMSS de 2003 (una evaluación similar a PISA pero centrada en disciplinas científicas), los países con peores resultados eran aquellos donde los alumnos, de 10 y 14 años, decían disfrutar más de las matemáticas, y donde más estaban

de acuerdo con que esta materia “generalmente se me da bien”. No obstante, dentro de cada país sí se observaba una relación positiva entre la motivación y el rendimiento, aunque poco significativa.

La prueba PISA muestra algo parecido. Entre los países más bajos en el “índice de motivación intrínseca hacia las matemáticas” (que se calcula por la respuesta de los alumnos a varias preguntas sobre sus actitudes hacia esta materia) están algunos de los que mejores puntuaciones han obtenido en las últimas ediciones: Holanda, Bélgica, Finlandia, Japón o Corea del Sur. A nivel interno este índice sí muestra una relación positiva con los resultados, pero solo significativa entre el 10% de alumnos con notas más altas.

Se ha dicho a veces que ciertas actitudes negativas se deben al exceso de presión a que están sometidos los estudiantes en sistemas educativos tan rigurosos como Corea del Sur. Sin embargo, Finlandia –cuya pedagogía es conocida por el respeto a la autonomía del alumno– o Japón –famoso por implementar estrategias dirigidas a fomentar el entusiasmo por las matemáticas– obtienen también resultados muy bajos en el índice de motivación.

Por otro lado, si se cotejan los datos históricos la asociación entre entusiasmo y puntuación resulta inversamente proporcional: los 17 países que en 2012 habían aumentado su índice de motivación matemática respecto a 2003, bajaron su puntuación en esa prueba una media de 3,7 puntos; en cambio, los que estaban más desencantados que nueve años antes incrementaron sus resultados en 10,3 puntos.

Profesores bien preparados, antes que entusiastas

Comparar la confianza de los profesores en sí mismos con los resultados de los estudiantes tampoco aclara mucho la cuestión de los factores psicológicos en la educación. Un reciente informe de la OCDE (*Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*) muestra cómo los maestros de algunos países con buenos resultados en PISA (Holanda, Polonia, Finlandia, Japón) son de los menos inclinados

a sentirse capaces para “ayudar a mis estudiantes a valorar la enseñanza”, “conseguir que crean en sus posibilidades para hacerlo bien en la escuela”, o “motivar a los que tienen menor interés”. A pesar de ello, la OCDE dice que existe evidencia científica sobre la relación positiva entre autoestima profesional del profesor y desempeño de los estudiantes.

El informe de Brookings, aunque no trata de establecer relaciones causa-efecto, sirve al menos para matizar ciertas pedagogías constructivistas, que basan todo el proceso de aprendizaje en el entusiasmo del profesor o del alumno. Los datos muestran que aunque los factores psicológicos o emocionales pueden influir positivamente, lo determinante es la calidad de la explicación, la preparación de los profesores y la exigencia.

FUENTE: ACEPRENSA_

(1) Brown Center. *How Well Are American Students Learning?*

ANCABA INICIA UNA NUEVA ETAPA DE RENOVACIÓN

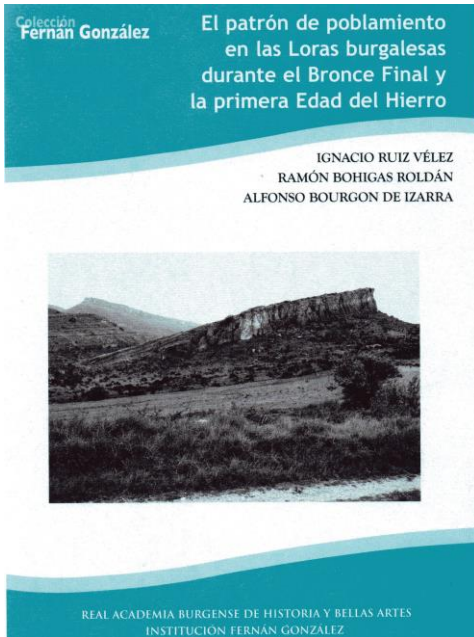
La asociación de catedráticos de instituto ANCABA ha iniciado una nueva etapa de renovación y mejora de sus servicios. La nueva junta (en la foto) elegida en el pasado mes de marzo para un periodo de dos años, ha aprobado un plan para unificar los servicios de información y atención a los afiliados. Se ha creado una base de datos a nivel estatal para enviar la información vía correo electrónico lo más rápidamente posible a cada afiliado, abandonado el formato papel, más lento y menos inmediato.

También la revista, ahora en formato digital, con un considerable ahorro de costes, continúa editándose dos veces al año. Este número ya es el segundo en formato digital.

Animamos a los afiliados a comunicar a otros compañeros catedráticos la existencia de la nueva ANCABA y animarles a afiliarse.



LIBROS

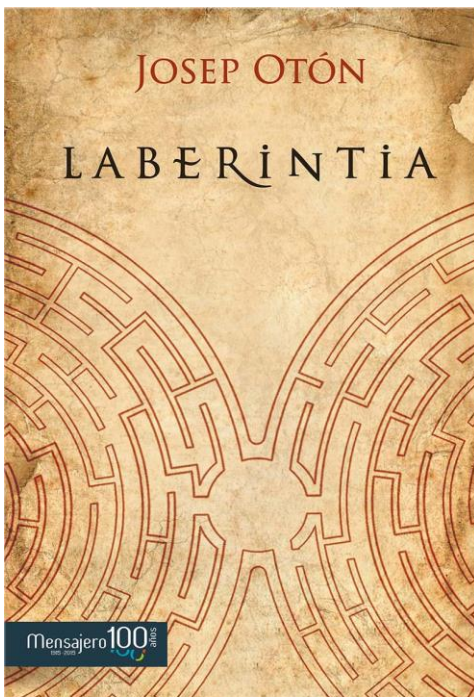


Edita: Real Academia Burguense de Historia y Bellas Artes.
Institución Fernán González

El espacio físico de las Loras, en el extremo occidental de la provincia de Burgos y en el oriental de la de Falencia, es una comarca cuyas características geomorfológicas y ecológicas son el determinante de un modelo de poblamiento en unas etapas concretas de la Protohistoria. Estas características y la explotación de sus recursos naturales hicieron que durante el Bronce Final y la Primera Edad del Hierro se produjese una simbiosis entre el hombre y ese medio que permitió su aprovechamiento económico.

Las evidencias arqueológicas no parecen deducir ocupaciones en etapas anteriores o posteriores por haber cambiado las relaciones y las condiciones humanas con el medio físico.

Coautores: Ignacio Ruiz, Ramón Bohigas Roldán, (Catedráticos de Geografía e Historia) y Alfonso Bourgon (Instituto de Arqueología Sautuola)



Excelente recreación de la Edad Media, en el marco de un monasterio femenino, en donde, la intriga deja paso a la reflexión y a la metáfora sobre temas perennes como la búsqueda interior, el orden del universo y el sentido de la existencia.

Mediante una cuidada trama argumental el lector va adentrándose en un laberinto de enigmas y acontecimientos inesperados a los que tiene que afrontar un inquisidor que visita un enigmático monasterio. Su investigación, además de resolver los problemas planteados repercute en su propia conciencia personal hasta producir su transformación interior.

Ediciones Mensajero
Autor: Josep Otón Catalán, Catedrático de Geografía e Historia.

PUBLICAR EN "CATEDRA NOVA"

CATEDRA NOVA

CATEDRA NOVA REVISTA DE LOS CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS EN "CATEDRA NOVA"

1. Pueden publicar artículos en la revista los catedráticos y profesores de instituto. Tendrán preferencia los afiliados a ANCABA.
2. Los artículos deben enviarse en formato Word y no deben sobrepasar las 8-10 páginas. Las características de estilo de los originales son:
 - Interlineado sencillo
 - Fuente: tamaños máximos: Arial 11 o Times New Roman 12, o equivalentes, para el texto, aumentando dos puntos como máximo para cada nivel de títulos, o escalado hasta 3.
 - Las imágenes y ficheros gráficos serán en formato JPEG, mapa de bits (BMP) o GIF.
 - Las notas irán al final del texto, así como la bibliografía si procede.
 - El nombre y los apellidos del autor y su filiación (catedrático/profesor y especialidad o similar) constarán en la primera página. Bajo el título.
3. Los autores dan su autorización para que los artículos puedan ser reproducidos en Dialnet.
4. Los artículos han de enviarse a:
ancaba@ancaba.net





CATEDRANOVIA

ASOCIACIÓN NACIONAL DE CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO

ANCABA es una asociación profesional e independiente, en la que se integran los catedráticos de Instituto; la primitiva Asociación de Catedráticos, entonces de Secundaria Enseñanza, se fundó en 1892.

Estatutariamente tienen los siguientes fines:

- a) Propagar los ideales asociativos entre los Catedráticos de Enseñanza Secundaria y representar y defender los legítimos intereses de sus asociados.
- b) Gestionar, de las autoridades competentes las mejoras profesionales y económicas que se consideren justas.
- c) Participar, mediante la correspondiente representación oficial, en los órganos consultivos y asesores de los entes públicos.
- d) Colaborar en el ámbito de sus fines profesionales con cuantas asociaciones o entidades públicas o privadas tengan como objetivos la educación o la problemática del personal docente.
- e) Impulsar el perfeccionamiento científico y profesional de los asociados y del resto del personal docente.
- f) Estudiar y proponer las reformas convenientes en el sistema educativo y en la selección, formación y atribuciones del personal docente.
- g) Mantener vivo el interés de la opinión pública por un sistema educativo de calidad.

ANCABA ofrece a sus afiliados: información sobre todas las novedades educativas mediante circulares periódicas, asesoramiento (consultas y asesoría jurídica), una revista profesional y formación permanente.

Para afiliarte o conectar con ANCABA, envía un correo electrónico a:

ancaba@ancaba.net

o u correo ordinario con tus datos personales a:

Apartado de Correos: 544-03080 ALICANTE