

Recreando escenarios históricos: Los Estados Generales de 1789 en el aula.

Reenacting scenarios: States General of 1789 in the classroom.

Rafael Olmos Vila

I.E.S. Bernat de Sarrià (Benidorm) rafa.olmos@iesbernatdesarria.com

Resumen

En este trabajo se conjugan dos técnicas curiosamente poco utilizadas en la enseñanza postobligatoria: la teatralización y la construcción de historias. En primer lugar se convierte el aula en el escenario donde se representa la tensión, el clima prerrevolucionario vivido durante la celebración de los Estados Generales de 1789; y al mismo tiempo cada alumno elabora su testimonio, su *cahiers de doléances* sobre el devenir de las finanzas, las desigualdades sociales, las reivindicaciones políticas, etc. La participación activa en la historia consigue vincular sus conocimientos con sus emociones, logrando aprendizajes vivenciales.

Palabras Clave: Recrear, empatía, teatralización, rol, imaginación, aprendizaje vivencial.

Abstract

The staging and construction stories: In this paper two techniques curiously underutilized in post-compulsory education are combined. First, the classroom becomes the stage where voltage is shown, the prerevolutionary weather experienced during the celebration of the States General, 1789; while each student prepares his testimony, their *cahiers de doléances* on the future of finance, social inequalities, political claims, etc. Active participation in the story gets link their knowledge with their emotions, achieving experiential learning.

Key words: Recreate, empathy, dramatization, role, imagination, experiential learning.

1. Introducción

La Revolución Francesa es el acontecimiento más importante de la Historia Contemporánea, en el que las masas sociales tienen mayor protagonismo con respecto a motines o revueltas populares del pasado (Cobban 1971; Soboul, 1981). La toma de la Bastilla, *La Grande Peur* o el protagonismo de las mujeres en la esfera pública son episodios que evidencian el cariz mayúsculo que tomó la

sublevación. El concepto Revolución, atendiendo a su etimología, estaba ligado a la repetición, a la permanencia del *statu quo*. 'Revolvere' significaba 'volver a', reproducir el mismo sistema, pero en 1789 adquiere un nuevo sentido, cobra una dimensión activa, colectiva y rupturista. La Revolución, la iteración, ya no ocurre por orden natural o divino, sino que *se hace la revolución*. Hacer la revolución, significará transformar de forma

radical y en un tiempo breve las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales para dar lugar a un nuevo orden.

Reflexionemos. Si la Revolución es un hecho traumático, al que los franceses no asisten como espectadores sino como protagonistas, donde se actúa, se construye el presente tomando decisiones desde la incertidumbre del devenir histórico, por lo tanto, ¿no es absurdo que se aprenda apoltronado en el pupitre, de forma pasiva, mirando textos desde la distancia o escuchando impertérrito enseñanzas teóricas? El proceso enseñanza-aprendizaje implica participación, polemizar, incomodarse, tomar decisiones, ponerse en el lugar de los otros, en su imaginario y no cometer la falacia del historiador de presuponer el resultado de las acciones condicionado por sus consecuencias o de enfrentarse a ellas contemplando inexorablemente una única dirección y descartando las que no tuvieron éxito.

2. Marco teórico.

La utilización de las técnicas de la dramatización, asunción de roles, elaboración de historias no son nuevas en el campo de la didáctica. La Didáctica de la Lengua y Literatura y la Pedagogía infantil cuentan con décadas de trabajo, investigación y desarrollo de propuestas (Cervera, 1983; Eines y Mantovani, 1997, Rodari, 2009). Sus

posibilidades lúdicas y cooperativas la acercan al juego, similitudes que explican los avances desde el campo infantil.

La reproducción de posibles situaciones reales es un modo de forzar el desarrollo de las capacidades comunicativas, la comprensión de la contextualización y adecuación del lenguaje. De hecho, la didáctica de las lenguas extranjeras hace tiempo que abandono el teoricismo gramatical de los idiomas, en favor del carácter vivo de las lenguas.

En la misma dirección desde la didáctica de la historia, se pretende crear *situaciones-problema* (Dalongeville, 2000; Huber, 2004), en las que los alumnos partan desde sus ideas y a través de la guía del tutor y la aportación de fuentes plurales y contradictorias, consigan ir tropezando en la construcción de conocimientos, cuestionándose sus representaciones y resistencias a las nuevas informaciones que fuerzan a reconfigurarse sus modelos e imágenes de la realidad.

Los talleres de escritura, el *role-playing* y la dramatización también han sido incorporados como técnicas dentro de las propuestas didácticas de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia:

La historia es un terreno propicio en el que poner en práctica juegos de simulación. Simulando actores del pasado, el jugador se adentra en el terreno histórico, al tiempo que se distancia de lo que vive en el presente para

entenderlo mejor. Juegos con escenario o juegos con normas mueven públicos cada vez más numerosos y sitúan al jugador (solo o en grupos reducidos) ante problemas causados por las propias situaciones del juego, alimentadas mediante documentos o por el comportamiento de los actores. Representaciones, preguntas, hipótesis... se enriquecen en la mente de cada cual (Huber, 2004, 37).

3. Metodología

La metodología consiste en diseñar la puesta en escena, convertir el aula en el marco histórico, donde transcurra la acción de los hechos.

El 5 de mayo de 1789 se convocaban los Estados Generales en Francia. La reunión de los tres estamentos respondía a la inviabilidad financiera de la Hacienda Real en bancarrota y a la crisis social que erosionaba los anquilosados límites estamentales.

En este sentido el aula se convierte a pequeña escala en nuestra asamblea. La primera decisión es establecer la composición de los brazos, si contamos con 40 alumnos, excluyendo al rey y la reina que presiden la convocatoria, los miembros del Tercer Estado serán el 90% del grupo (36 alumnos) identificándose con burgueses (artesanos, miembros de los gremios, comerciantes y grandes mercaderes), campesinos (jornaleros,

siervos, pequeños campesinos); mientras que el 10% (4 alumnos) escenificarán su papel como miembros del clero y la nobleza. Podemos asignar dentro de cada estamento roles más concretos, desde obispos al bajo clero, polarizar desde aristócratas a hidalgos, y además con diferentes matices culturales o ideológicos, como defensores de la igualdad, ilustrados, fervientes religiosos, inmovilistas, monárquicos... Sin embargo, la experiencia demuestra que es aconsejable que las instrucciones sean las mínimas, dejarles hacer y construir sus papeles desde la creatividad, sin coartarles, únicamente recordándoles no cometer anacronismos. El objetivo es que muestren -sacar a la luz- qué entienden por un noble, qué es ser un burgués y cómo se comporta un miembro del clero, para que afloren sus ideas iniciales y las adapten al marco histórico.

Esta escenificación no supone ningún esfuerzo material ni económico para ambientar el decorado. La simple organización del aula, la distribución del grueso de las mesas para componer el brazo de las ciudades, y el resto de pupitres para formar los estamentos privilegiados, es el único impedimento logístico que encontraremos. No obstante puede concebirse la actividad como un proyecto mayor que involucre otras áreas como Tecnología, Dibujo e Historia del Arte y se realicen bocetos, vestidos, armas... ayudando a representar con mayor exactitud el

contexto de 1789 y por lo tanto involucrando competencias artísticas y habilidades manuales del alumnado (Nayra Llonch, 2014).

4. La fundamentación didáctica.

El valor didáctico de contar y construir historias.

La Revolución Francesa inicia el temario de la asignatura de Historia Contemporánea en 4º ESO y 1º de Bachillerato. Esta propuesta didáctica la hemos experimentado en ambos niveles. Los alumnos de 4ºESO asisten al debate con sus conocimientos de cursos anteriores sobre el Antiguo Régimen, la monarquía absoluta, la sociedad estamental, conceptos como vasallo, señor o burgués; mientras que en 1º de Bachillerato ya conocen el desarrollo histórico de los hechos que jalonan la Revolución.

Previamente a la concurrencia a los Estados Generales, han realizado sus cuadernos de quejas, donde reclaman desde su posición social: los nobles y el clero la permanencia del régimen jurídico estamental y de la economía feudal, atendiendo a la tradición o al derecho divino; los burgueses argumentan el fin de los estamentos, la igualdad jurídica, la libertad de precios, de comercio, el anquilosamiento del gremio; de igual modo dirigen sus diatribas los campesinos contra la nobleza, denuncian las cargas fiscales del régimen señorial, las duras condiciones de vida. Es aquí donde

empleamos una técnica didáctica milenaria: contar historias, pero en este caso también construirán historias.

Las historias poseen un gran poder de reclamo, de captar nuestra atención. El residuo cognitivo de un cuento o una película es mayor que el de una lección aprendida de memoria, en parte porque consiguen implicarnos en el relato, desde lo emocional, empatizando con el protagonista, entroncando con nuestros temores e ilusiones, pero también porque nos divierten, de hecho, ir al cine, ver nuestra serie favorita en la televisión o leer un libro lo incluimos dentro de nuestro llamado tiempo de ocio. Ese poder de fascinación, de recordar tiempos pasados explica el éxito de las series históricas en los últimos años: *Cuéntame, La alquería blanca, Vivir en tiempos revueltos, La señora, Hispania, Isabel...* sin olvidar la literatura del *storytelling* tan prolija en nuestros días y en el mundo empresarial a modo de parábolas.

Ese peso también es mayor porque comprendemos la narración, la esencia de la historia, por este motivo aunque pasó mucho tiempo desde que leímos una novela o visionamos un film, somos capaces de explicar la trama argumental, aunque no recordemos otros aspectos aparentemente capitales, como el nombre del protagonista o el título. Es fácilmente comprobable que el legado de un cuento es común entre sus lectores cuando lo han comprendido, así si mandamos a varios

adultos que nos narren un cuento de su infancia, a pesar del tiempo transcurrido y del olvido veremos la comunión de los testimonios. Pensemos por ejemplo en *Los tres cerditos*, puede que algunos construyan ahora la primera casa de paja, otros de barro, debajo de un puente entre cartones o que incluso generaciones futuras ubiquen al primer cerdito desahuciado por no poder pagar la hipoteca y suplicando amparo a la red familiar porcina; el tercero para muchos vivirá en una mansión, en algunos casos tendrá cámara de vigilancia y habitación del pánico, llegando otros narradores a imaginar un búnker, pero seguro que en el relato de todos están presentes las ideas de prevenir, planificar, el valor del esfuerzo y la crítica a la holgazanería. La esencia más importante, la moraleja, subyacerá en todos sus cuentos.

Como hemos visto poseyendo la estructura y el andamiaje narrativo, insertar los personajes, los datos concretos será una tarea menor; de igual modo conociendo el sentir del campesinado, los problemas económicos, la crítica ilustrada y la frustración de la burguesía, acomodar la toma de la Bastilla, Sieyes, Robespierre, la Constitución de 1791... al discurso histórico no será complicado.

La persuasión de las historias, de las anécdotas en nuestro imaginario es indeleble, pero más importante es construir historias. Elaborar un relato implica ordenar datos, contextualizarlos,

transportarse a una época remota, pensar como antaño, ponerse en el lugar de los antepasados y además dotar de coherencia y de verosimilitud el discurso. Cuando se posee el andamiaje que mencionábamos antes, carece de sentido argüir excusas o errores como: se me olvidó una fecha o me equivoqué en un nombre... pues son irrelevantes; ni cometeremos errores en la secuencia cronológica ni invertiremos las causas con las consecuencias, porque nos daremos cuenta en seguida por su incongruencia, ya que no estudiamos de memoria el pasado, sino que comprendemos el pasado desde el presente.

Analicemos un cuaderno de quejas de una alumna de 1º de Bachillerato insertado en el debate.

Su Majestad el Rey cedió la palabra al portavoz del Tercer Estado, éste se levantó y tras aclararse la voz habló:

-Majestad, estamos aquí reunidos y a simple vista se puede ver que nosotros, el último eslabón de la cadena, el Tercer Estado es mayor en número que los señores y que sin embargo el voto que en este lugar solemos dar tan sólo es uno, que es fácilmente inutilizable por uno de la nobleza y otro del clero por lo que nosotros proponemos un voto justo, siendo contado voto por barba y no por estado, Su Majestad.

También, nosotros nos hemos dado cuenta de que los señores nobles, a pesar de no trabajar sus tierras tienen muchas, y si bien no buscan ellos la productividad de esos lugares, de esas extensiones, nosotros, los de condición humilde sí lo hacemos y hemos llegado a la conclusión de que no es correcto que por nuestro trabajo ellos coman y coman sin esfuerzo. Su Majestad, si nosotros no trabajamos ellos no comen, por lo que deberían tener eso en consideración y no es así, sino que nos acribillan con más impuestos: por la lumbre, por usar el puente, molino o cualquier cosa que quede por inventar. Por ello proponemos la abolición de las vinculaciones por herencia, Su Majestad, de ese modo trabajarían las tierras aquellos a los que pertenecieran, la productividad sería alta y la economía del Estado sería más favorable.

Del mismo modo proponemos, Su Majestad, con respecto a la necesitada reestructuración económica que necesita el País, debido a las guerras coloniales en las Américas, que no nos ahoguéis con más impuestos a los que no podemos ni comer, sino que haga que los que actualmente están exentos de pagar,

pero que, sin embargo, son quienes más capital tienen y quienes podrían dar mayor ayuda al País paguen impuestos en cantidad de bienes que posean.

Su Majestad, como última petición nosotros, el Tercer Estado, alegamos el derecho a la felicidad. Y argumentamos a esto, que todo aquel que está a órdenes de alguien que no es diferente a él se siente oprimido y no es feliz y para un buen funcionamiento del País y del Estado se necesita tener a la gente feliz, Su Majestad, por ellos proponemos la abolición de las sociedades feudales y los rangos de señor y vasallo.

Su Majestad el Rey de Francia meditó las palabras del Tercer Estado en silencio, escuchándose un eco de desagrados por parte de la nobleza y clero ahí representados y tras mandar callar, otorgó la palabra ésta vez al portavoz de los nobles.

En el relato se manifiestan las diferentes demandas del Tercer Estado: abolición del régimen señorial, el voto por cabeza, la igualdad jurídica y el fin del sistema de privilegios, además de la influencia del lenguaje ilustrado (felicidad, igualdad, derecho, etc.) y de nociones incipientes del liberalismo económico (productividad, búsqueda de beneficio, competitividad, etc.).

El devenir del debate, la disputa dialéctica.

Aún persiste la idea de que el alumno ejemplar se mantiene en silencio, estático en su pupitre sin interrumpir la clase, ni cuestionar la sabiduría del profesor. Mal vamos... de ser así aún seguiríamos sometidos a déspotas absolutistas. Si nuestra imagen de la revolución es violenta y sangrienta, portando las cabezas de los nobles empaladas como antorchas o rodando por el cadalso tras ser decapitados en la guillotina, e imaginamos la reunión de los tres cuerpos sociales como una hoguera -pues se estaban lidiando cuestiones vitales- es lógico que el debate fuera apasionado y que en el aula exista una violencia verbal, estén encolerizados, dirijan arengas con fervor, y esta disputa dialéctica se vea acompañada por un clima estruendoso, alocuciones secundadas por aplausos y vítores mientras las muchedumbres protestan airadamente.

He de reconocer que no contaba con esta respuesta enérgica, fue sin duda un síntoma de cómo se habían empapado de la historia y un indicador de que asistía a un aprendizaje significativo, en el que comprendían la trama de los hechos y decidían intervenir. El buen funcionamiento del aula es aquel en el que el protagonismo del profesor cada vez es menor y la autonomía del alumno y del grupo mayor. Sólo el alumno que asumió el papel del rey canalizó la participación y llamó al orden. No tuve que empezar líneas de discusión, ni abrir

nuevos temas, las intervenciones y respuestas se solaparon sin existir silencios.

La secuenciación, la evolución histórica de los acontecimientos se completó en sesiones posteriores, pues con la intención de asistir al aula los miembros del Tercer Estado y ante la imposibilidad de entrar en ella, cuando nobles y clérigos debatían, decidieron asistir al frontón del institutoⁱ para aliarse y elaborar una Constitución que recogiese sus demandas.ⁱⁱ

5. Conclusiones

Vincular los conocimientos a una escenificación engloba diferentes modos y técnicas de enseñar, pues ya hemos visto que el profesor ha de renunciar a su omnipresencia, pero también significa aprender de otra manera.

La información visual aporta diferentes elementos y obviedades que en ocasiones olvidamos. Con un sólo golpe visual a la distribución en el aula de los representantes estamentales, percibieron la falta de correlación entre el número y el poder político. La injusticia del voto corporativo fue comprendida por el conjunto del alumnado, pues en todos sus relatos como miembros del Tercer Estado plasmaron la exigencia del voto *per capita*. Aunque representaban un papel, los guiones no estaban escritos, salvo la lectura de sus cuadernos de quejas, de modo que se

estableció un diálogo improvisado en el que argumentaban sus fundamentos apelando a razones morales, económicas, políticas y al mismo tiempo refutaban las de sus oponentes; retroalimentándose así entre los diferentes interlocutores, fomentando una comunidad de aprendizaje dentro de un modelo socioconstructivista, *a través de la práctica de la argumentación en el aprendizaje de las ciencias sociales, los estudiantes de secundaria construyen un conocimiento más racional, un discurso mejor construido y que fomenta la participación activa del alumnado y lo prepara para formar parte de una sociedad democrática* (Canals, 2007, 49).

Son múltiples los ejemplos e interacciones que estimulan su memoria visual y auditiva, pero cabría destacar dos factores a parte: primero, su memoria sinestésica, pensemos que sus 5 sentidos registran información en su dramatización, sinergias que coadyuvan a interrelacionar la información, y en segundo lugar, el mayor residuo cognitivo de aquello que han hecho (*learning by doing*) su papel dentro la historia y construir su relato.

La construcción de historias (*storybuilding*) enciende la fantasía, pero no de forma ilimitada y desorientada, sino dentro de unas coordenadas: el tiempo y el espacio (Mattozzi, 2004; Rodari, 2009). La comprensión imaginativa es el esfuerzo por comprender, intuir, averiguar, vertebrar el pasado... pero con dosis de realidad, sin cometer

presentismos, pues aunque nos separen siglos, nos une un mismo parámetro, nuestra condición humana, lo que nos permite empatizar, no obligatoriamente simpatizar:

Otra forma de vincularse la imaginación a la realidad se halla en la posibilidad de la creación o la recreación imaginarias de experiencias históricas y geográficas alejadas del tiempo y en el espacio.(...) Se trata de una función especialmente interesante de la imaginación, vinculada a la palabra -a la palabra que conduce a la creación de mundos imaginarios, a la invención de epopeyas (de viejas epopeyas) que sólo existen dentro del espacio de un sueño-, y que nos permite la expansión de la experiencia por los caminos fascinantes de una realidad quimérica.

(...) Narrar es también poner orden, configurar una historia, organizarla, dar sentido al caos. Y éste es, por cierto, uno de los motivos por los cuales a los seres humanos les encantan las historias; porque las historias son un tanteo de ordenación de aquellos elementos, a menudo caóticos, que circulan entre los meandros olvidados de la mente (Janer, 2002, pp. 17, 6).

En el resumen de la introducción señalaba que las representaciones y la elaboración de historias son métodos poco empleados en la educación postobligatoria, de hecho están asociadas a la infancia y a la imaginación, de modo que parece poco científico, riguroso e infantil emplearlas en etapas posteriores.

Grave error. Nuestras mentes no son procesadores objetivos que registran de igual modo, la percepción del color de la mesa que sufrir un accidente.ⁱⁱⁱ Por lo tanto experiencias como la realizada en nuestras aulas logran estimular su mente desde lo perceptivo y cognitivo hasta lo emocional. Prueba de ello es que con los años no se acuerdan de aquellas lecciones que aprendieron de memoria, sino que me recuerdan por los pasillos aquella experiencia que vivieron cuando estudiamos/hicimos la Revolución Francesa.

6. Referencias bibliográficas

CANALS, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, 49-60.

CERVERA, J. (1983). Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años. Madrid: Cincel.

COBBAN, A. (1971). La interpretación social de la revolución francesa. Madrid: Narcea de Ediciones.

DALONGEVILLE, A. (2000). *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au Cycle 3*. París: Hachette Education.

EINES, J. y MANTOVANI, A. (1997). Didáctica de la dramatización. Barcelona: Gedisa.

HUBER, M. (2004). La situación problema como facilitador de la actividad del profesor

de Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 3, 29-38.

JANER MANILA, G. (2002). Infancias soñadas y otros ensayos. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

LLONCH MOLINA, N. (2011). Enseñar historia. Indumentaria y mapas conceptuales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, pp.95-101.

MATOZZI, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 3, pp.39-48.

RODARI, G. (2009). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias. Barcelona: Ed. Planeta.

SOBOUL, A. (1981). La revolución francesa. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.

7. Notas

ⁱ Gran número de los I.E.S. cuentan con un frontón, un *trinquet*, el juego popular de pelota.

ⁱⁱ Somos conscientes de que no existió una línea nítida entre el Tercer Estado y el resto de estamentos, ni siquiera el Tercer Estado era un grupo homogéneo. Algunos miembros de la nobleza y el clero apoyaron las reivindicaciones de los no privilegiados y participaron en el Juramento del Juego de Pelota, pero creemos, primando el criterio didáctico, que es más adecuado plantear la cuestión en los debates historiográficos posteriores.

ⁱⁱⁱ Cuando se enfrentaron la supercomputadora *Deep Blue* y el campeón de ajedrez Gary Kaspárov, los expertos apostaron por la máquina en un juego de desgaste psicológico, ya que siempre mantendría el mismo ritmo de pensamiento y no sufriría las consecuencias del cansancio, pero despreciaron factores como la motivación, la capacidad de innovar e incluso de jugar de forma irracional, aspecto que desbordó sus rígidos esquemas.