

**Las representaciones sociales del pasado: el punto de partida para el desarrollo de competencias críticas y cívicas en los estudiantes. Representaciones sociales de la Guerra de la Independencia española / The social representations of the past: the starting point for the development of critical and civic competences in students. Social representations of the Peninsular War**

Aurora Rivière

Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense ([ariviere@ucm.es](mailto:ariviere@ucm.es))

---

## Resumen

En este artículo se reivindica la necesidad de considerar las *representaciones sociales del pasado* con las que acuden los estudiantes a las clases como el punto de partida para la enseñanza y aprendizaje de la historia, y la de convertir esas representaciones en si mismas en objeto de estudio y análisis dentro del aula. Se considera imprescindible no sólo para facilitar la transformación de las representaciones de los jóvenes, también para desarrollar competencias cívicas y críticas en los estudiantes. Estas páginas parten de reparar en el concepto de *representaciones sociales*, tomando como referencias básicas la Teoría de las Representaciones sociales de Serge Moscovici y sus discípulos y las aportaciones que, desde los años 90, vienen haciéndose desde una renovada historia cultural. Se consideran, a continuación, algunos aspectos de las representaciones sociales generadas en torno a la Guerra de la Independencia para analizar, por último, las representaciones que tienen los alumnos y alumnas sobre aquel conflicto al finalizar la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Ello nos permitirá profundizar en la naturaleza de estas representaciones del pasado, analizar su acción en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, y orientar la enseñanza y el aprendizaje de la materia en una dirección adecuada para propiciar la transformación representacional y para desarrollar competencias críticas y cívicas en los estudiantes.

**Palabras Clave:** Didáctica de la historia; representaciones sociales; Guerra de la Independencia española; competencias cívicas

## Abstract

This paper pursues the need to consider past social representations that students bring with them to lectures as a starting point for History teaching and learning, and to turn these representations into

subjects of study and analysis inside the classroom. We consider this approach essential not only to facilitate representational transformations in students, but also encourage them to develop civic and critical skills. The aim of this paper is to repair the concept of social representations, establishing as a basic reference point the Theory of Social Representations proposed by Serge Moscovici and his disciples and the different contributions that have been made since the 90s towards a new cultural history. Hereafter, we will consider aspects of social representations formed with respect to the Peninsular War in order to analyse student representations of this conflict after finishing Secondary school. This will allow us to deepen our knowledge of the nature of these representations, analyse their impact in the processes of teaching and learning History, and therefore guide these processes towards the appropriate direction to favour representational transformation and to develop civic and critical skills in students.

**Key words:** Didactics of history; Social representations; Peninsular war; Civic competences.

## 1. Introducción

Uno de los principales retos a los que se tiene que enfrentar la enseñanza de la historia se refiere a la existencia en los estudiantes de *representaciones del pasado* profundamente arraigadas, que resultan muy difíciles de modificar y que son capaces de sobrevivir a muchos años de formación académica. La investigación relacionada con el vago concepto de “ideas previas” viene desarrollándose desde los años setenta, dejando clara su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, tanto sociales como experimentales. Al esquema de pensamiento alternativo que

suponen estas “ideas previas” –como esquema contrapuesto al pensamiento científico- se le conoce entre los investigadores educativos como *esquema representacional* y se ha mostrado cómo cuando a los estudiantes se les ofrecen informaciones que contradigan sus esquemas representacionales suelen ignorarlas, rechazarlas o reinterpretarlas a la luz de estos esquemas. Por ello, desde los años 80, entre las preocupaciones de la investigación educativa efectuada desde distintos dominios científicos destaca la mostrada por la forma de abordar la transformación de los esquemas representacionales en concepciones científicas.

Esta transformación debería partir de un conocimiento detallado de esos esquemas representacionales. Estas páginas pretenden colaborar a ello reparando en las *representaciones del pasado* que poseen los estudiantes cuando finalizan la enseñanza secundaria obligatoria. Desde el punto de vista de la enseñanza de la historia, las representaciones de los estudiantes no sólo deben tomarse como punto de partida para la enseñanza y aprendizaje de la materia, además, y en ello se pretende insistir en este artículo, deben constituir en sí mismas un objeto de análisis y estudio dentro de las aulas y precisan, más que transformarse, ser reubicadas en modelos científicos más poderosos y complejos.

Es conveniente empezar reparando en el concepto de *representación*, que ha sido utilizado como principio básico de inteligibilidad durante las últimas décadas en el ámbito de la historia cultural y que, desde los años 60, viene siendo desarrollado por distintos investigadores procedentes del campo de la psicología social. Tomaremos como referencia algunos aspectos de la Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici y de sus seguidores y las propuestas de Roger Chartier de análisis cultural.

A continuación, se contemplan algunos aspectos fundamentales en relación a la naturaleza de las representaciones sociales del

pasado, tomando como ejemplo la llamada Guerra de la Independencia española. La elección del acontecimiento se realizó pensando en su condición emblemática como eje retórico del nacionalismo español, y en la apabullante profusión de formatos culturales a través de los cuales se han extendido y asentado, a lo largo de dos centurias, determinadas significaciones de aquel complejo conflicto.

Finalmente, se analizan las representaciones que tienen de ese acontecimiento alumnos y alumnas que finalizan la Enseñanza Secundaria Obligatoria en institutos públicos de Madrid, para poder extraer información sobre estas representaciones, sobre su naturaleza y su forma de incidir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia. Siempre pensando que dichas representaciones han de constituir no sólo un punto de partida sino un objeto de estudio en sí mismo dentro del aula, si intentamos lograr aprendizajes consolidados y encaminar nuestra enseñanza a la formación de ciudadanos críticos y verdaderamente capaces de mirar y apreciar el mundo social desde distintos ángulos y diferentes prismas identitarios, lo que constituye un gran reto y una exigencia fundamental de las sociedades actuales.



## 2. Sobre las representaciones sociales

Desde la psicología social, Serge Moscovici planteaba la Teoría de las Representaciones Sociales en su célebre obra *El psicoanálisis, su imagen y su público* en 1961, en un esquema que fue desarrollando en décadas posteriores el propio Moscovici y su discípula Denise Jodelet. La teoría, en un primer momento, encontró algunos críticos, fundamentalmente por lo escurridizo del concepto de *representación* ya que, como afirma el mismo Moscovici, "si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es... por su posición mixta en la encrucijada de una serie de conceptos sociológicos y una serie de conceptos psicológicos" (Moscovici, 1979, 27). En efecto, son claros los vínculos que le unen con una cadena de conceptos afines como los de "representaciones colectivas" de Durkheim, de "mentalidades" de Levy Brul, de "imaginario colectivo", "mito", "ideología", "opinión", "imagen" "creencias", "actitudes" y un largo etc... Pero también es innegable el valor heurístico de la teoría y su eco en dominios de investigación de gran diversidad e importancia. Sus implicaciones en el terreno educativo vienen siendo, desde hace décadas, dignas de consideración.

Moscovici parte de considerar que toda la realidad que nos rodea es *representada*, es decir, apropiada por el individuo o el grupo y

reconstruida e integrada en su sistema de valores, que dependerá de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda. Es precisamente la apropiación por parte del individuo o del grupo lo que constituirá la propia realidad, de tal manera que el objeto representado y el sujeto que lo representa forman una unidad. Uno y otro se conforman mutuamente. Las representaciones poseen por eso un componente cognitivo y un componente social, ya que estarán determinadas por las circunstancias sociales en las que se elaboran y se transmiten. O, como señala Abric (2001), aparecen doblemente determinadas por efecto de un contexto discursivo, "es decir por la naturaleza de las condiciones de producción del discurso a partir del cual será formulada o descubierta una representación", y por el contexto social, esto es "por una parte por el contexto ideológico y por otra por el lugar que el individuo o el grupo respectivo ocupa en el sistema social" (14-15)

Desde la perspectiva de la Teoría de las Representaciones Sociales, representar un objeto es simultáneamente conferirle la categoría de un signo, es conocerlo haciéndolo significante. Se conciben las representaciones sociales como "una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma



de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana” (Jodelet, 2011, 134). La representación social es, por lo tanto, una “preparación para la acción”, como afirma Moscovici, pero “no lo es solo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar” (Moscovici, 1979, 32). Son, pues, conjuntos dinámicos que producen comportamientos y relaciones con el medio en un vínculo que modifica a ambos.

Las representaciones sociales cumplen una serie de funciones sociales primordiales. En primer lugar, la de comprender el mundo que nos rodea y otorgarle coherencia, dotando de significados a una realidad disgregada e integrándola en el sistema de valores de la sociedad en que se produce la representación. En segundo término, cumplen funciones de orientación de las conductas y prácticas sociales, son una guía para la acción como dice Abric (2011), en la medida en que definen la situación, generan sistemas de anticipaciones y expectativas y prescriben comportamientos y prácticas obligadas., “su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio” (Moscovici, 1979, 33) En tercer lugar cumplen una clara función identitaria,

fundamental para lograr cohesión social, lo mismo que para el control de los grupos. Esta función se produce por tratarse precisamente de una forma de conocimiento a través de la cual el que conoce se coloca dentro de lo que conoce. “De ahí proviene la alteración que la caracteriza: unas veces representar, otras *representarse*” (Moscovici, 1979, 43). Refuerzan al grupo, como dicen Mugny y Carugati (1985), las representaciones permiten “elaborar una identidad social y personal gratificante, es decir, compatible con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados” (183). Finalmente, cumplen una función de justificación y legitimación de determinadas prácticas políticas y sociales, como veremos con mayor detenimiento en el caso de la llamada Guerra de la Independencia.

Se trata, por tanto, de un tipo específico de conocimiento que se construye en la comunicación social y contribuye a producir y mantener una visión común a un grupo social, sea éste del tipo que sea. Esa visión común se considerará como evidencia y servirá para leer el mundo en el que se vive y actuar sobre él. El tipo de conocimiento al que se refieren las representaciones sociales puede ser comparado con otros tipos de conocimiento, como el saber científico, del que se diferencian claramente. No se trata por eso, como consideraba Durkheim, de una dimensión o coproducto de la ciencia, por el



contrario para Moscovici las representaciones sociales hacen referencia a otra clase de conocimiento y permanecen al margen del núcleo firme de cada ciencia aunque se apropien de nociones procedentes de ellas.

Desde el punto de vista de la educación éste es uno de los aspectos que más se han tomado en consideración, y es en el que se ha centrado desde su origen la Teoría de las Representaciones Sociales: la relación que mantienen las formas científicas del conocimiento y el “conocimiento ordinario” o de “sentido común”. Es preciso que el docente que debe realizar la transposición del saber científico tome conciencia del papel esencial que juegan las representaciones sociales en los procesos de comprensión y asimilación del conocimiento científico. Y es necesario, también, que tenga en cuenta que las representaciones de los estudiantes en algunos casos pueden facilitar los procesos de comprensión y asimilación de conocimientos, pero en otros muchos, como ocurre muy a menudo con los conocimientos históricos, pueden también obstaculizarlos.

En el proceso de construcción de las representaciones sociales destaca Moscovici un doble movimiento de familiarización con toda la serie de datos dispersos que ofrece la realidad social, que se llevaría a cabo, primero, a partir de un proceso de extracción de sentido, de significación, estableciendo un orden y coherencia a través de lo que se relata

y, luego, de manejo de “átomos de conocimiento”, que son disociados de su contexto lógico con el deseo de dar un sentido a la sociedad y al universo al que pertenecemos. Asistiríamos, en primer lugar, a un proceso de *objetivación* –en palabras de Moscovici- que nos permitiría convertir en familiar, situar y hacer presente en nuestro universo interior lo que se encuentra a distancia, lo que de alguna forma está ausente. Convertido el objeto de la representación en algo propio y familiar es transformado y transforma (Moscovici, 1979). Para Moscovici las representaciones sociales no constituyen una instancia intermedia entre un orden puramente intelectual y otro de tipo perceptivo sino que se trata de un proceso “que hace que el concepto y la percepción de algún modo sean intercambiables porque se engendran recíprocamente” (Moscovici, 1979, 38). Mientras que el aspecto perceptivo implicaría la presencia del objeto –la evidencia de la llamada Guerra de la Independencia pongamos por caso- el aspecto conceptual implicaría precisamente su ausencia. La representación mantendría esta oposición y se desarrollaría a partir de ella:

“re-presenta un ser, una cualidad, a la conciencia, es decir, las presenta una vez más, las actualiza a pesar de su ausencia y aún de su no existencia eventual. Al mismo tiempo, las aleja suficientemente de su contexto material para que el concepto pueda





intervenir y modelarlas a su modo. Por otro lado, la representación sigue las huellas de un pensamiento conceptual, puesto que la condición de su aparición es la desaparición del objeto o de la entidad concreta.... Del concepto retiene el poder de organizar, de relacionar y de filtrar lo que va a ser retomado...De la percepción conserva la aptitud de recorrer, de registrar lo inorgánico, lo no conformado, lo discontinuo, la variedad de caminos y el desplazamiento que suponen entre lo que se “toma” y lo que se “reenvía” a lo real. Se deja entrever que la representación de un objeto es una representación diferente del objeto... Representar una cosa, un estado, no es simplemente desdoblado, repetirlo o reproducirlo, es reconstituirlo, retocarlo, cambiarle el texto” (Moscovici, 1979,38-39)

Para el conocimiento de la estructura interna de las representaciones sociales destacan algunos desarrollos posteriores de la teoría de Moscovici, como el llevado a cabo desde una perspectiva estructuralista por Jean Claude Abric. Abric (1976), preocupado por los mecanismos a través de los cuales las representaciones pueden intervenir en las prácticas sociales, proponía el conocimiento previo de la organización interna de la representación e introducía, en su Tesis Doctoral, la teoría del *núcleo central* de las representaciones que Claude Flament (1987) ampliaba años después en su formulación de los *esquemas periféricos*. Ambos conceptos

inciden en el conocimiento de esa estructura interna de las representaciones.

La hipótesis del núcleo central la formula Abric de la siguiente manera: ”la organización de una representación presenta una modalidad particular, específica: no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan significación a la representación” (Abric, 2001, 18). Estos núcleos unitarios serán por tanto los que otorgarán *sentido* a los hechos que adquieren, a través de ellos, coherencia en la representación. Los elementos del núcleo son clasificados, seleccionados y descontextualizados o disociados del contexto que los produjo. “Luego, el núcleo central es simple, concreto, gráfico y coherente, corresponde igualmente al sistema de valores al cual se refiere el individuo, es decir que lleva la marca de la cultura y de las normas del entorno social” (Abric, 2001, 20). Constituye por ello el fundamento *estable* alrededor del cual se construirá el conjunto de la representación, proporcionando el marco de categorización e interpretación. El núcleo central organiza los elementos no centrales y define el objeto de la representación social. Este marco central, siguiendo a Abric, garantizaría dos funciones esenciales: una función generadora, ya que es el elemento a partir del cual se crea la



representación y la significación de los demás elementos que la constituyen, y una función organizadora, al determinar la naturaleza de los lazos que unen al resto de los elementos de la representación. Es además, como se indicaba, el elemento más estable, el que más se resistirá al cambio. Modificando el núcleo central se produce una transformación completa de la representación. Este núcleo central no es considerado como tal en virtud de la frecuencia con la que se repite, no es de carácter cuantitativo, sino que tiene ante todo una dimensión cualitativa. Según la naturaleza del objeto y la finalidad de la situación, el núcleo central podrá tener dimensiones distintas, puede ser una dimensión funcional o una dimensión normativa. La identificación del núcleo central de una representación se considera determinante para conocer el propio objeto de la representación. Este sistema central, siguiendo a Abric, es “la base común propiamente social y colectiva que define la homogeneidad de un grupo” (2001, 26). Los resultados experimentales de sus investigaciones muestran que los elementos centrales son mejor memorizados que los periféricos, como veremos también en nuestro estudio.

Claude Flament (1987) ampliará posteriormente las teorías de Abric analizando los elementos periféricos de las representaciones sociales. Estos elementos periféricos vendrían de alguna manera a nutrir y reforzar al núcleo central integrando

informaciones previamente seleccionadas, juicios, estereotipos, creencias... Ilustran, aclaran, justifican y ejemplifican la significación, es decir, lo que hacen es *concretar* la representación. Por otra parte, desempeñan un papel esencial en los procesos de adaptación de la representación a las evoluciones del contexto (mientras el núcleo central permanece inalterable). Por último, funcionan como defensa del núcleo central, como “parachoques” -dice Flament- de la representación. Flament les atribuye tres funciones primordiales: la de prescribir comportamientos y conducir la acción y reacciones de los sujetos; la de permitir adaptaciones de la representación sin modificar el núcleo central y, como hemos visto, la de proteger a ese núcleo. Este doble sistema, central y periférico, hace que las representaciones sean a su vez estables (en su núcleo central) y cambiantes (en los elementos periféricos), rígidas y flexibles a un mismo tiempo (Abric, 2001).

El concepto de representación ha llegado a adquirir, como sabemos, un papel medular en la renovada historia cultural que viene practicándose en las tres últimas décadas. A comienzos de los años 90, Roger Chartier presentaba el concepto de representación como el instrumento esencial del análisis cultural en su célebre obra *El mundo como representación* (1992), en la que acercaba la comprensión de estas representaciones y sus prácticas al mundo social que ellas





significaban y construían a un mismo tiempo. Afirmaba “que no hay práctica ni estructura que no sea producida por las representaciones, contradictorias y enfrentadas, por las cuales los individuos y los grupos den sentido al mundo que les es propio” (Chartier, 1992, 49). Retomando el concepto de “representación colectiva” de Emile Durkheim y Marcel Mauss, considerará estas representaciones como grandes esquemas generadores de sistemas de clasificación y percepción, como auténticas “instituciones sociales”, que incorporan en sí mismas las divisiones de la organización social y son, a su vez, matrices de prácticas constructivas del mundo social. Lo que nos interesa desde esta perspectiva es, por lo tanto, “el análisis de las prácticas que, diversamente, se apoderan de los bienes simbólicos, produciendo así usos y significaciones diferenciadas” (Chartier, 1992, 50).

Para el caso que nos va a ocupar, el de las representaciones de la Guerra de la Independencia española, nos interesan algunos aspectos de las representaciones que también señala Chartier. Primero el hecho de que las representaciones exhiben algo supuestamente oculto (“representan” a algo que no se ve) a través de una relación simbólica. De esta forma, se establece una relación comprensible y descifrable entre el signo visible y el significado referente, lo cual no quiere decir en absoluto -como señala

Chartier- que se descifre como sería lógico o siquiera razonable. En segundo término, en las representaciones puede establecerse una relación entre signo y significado claramente arbitraria o extravagante y producirse una “perversión de la relación de representación” entre el signo y el significado, como veremos con el ejemplo de la Guerra de la Independencia. En tercer lugar, es fundamental para comprender las representaciones prestar atención a las condiciones y a los procesos que siguen las operaciones de “construcción de sentido” de los textos y de creación de sentido de los que los reciben. Y, por supuesto, considerar que un mismo texto puede ser diversamente captado, manejado y comprendido sincrónica y diacrónicamente.

El análisis de estas prácticas de apropiación simbólica que van produciéndose a través de procesos de construcción de sentido de los textos -de procesos de significación-, es ineludible realizarlo si hablamos de representaciones del pasado y es necesario incorporarlo a las clases de historia si abogamos por una enseñanza de la materia que sea crítica y, por supuesto, significativa en la medida en que parta de las propias representaciones de los estudiantes y las someta a estudio en el aula. Vamos a detenernos en la elaboración de las representaciones sociales de la “Guerra de la Independencia” española atendiendo a estas propuestas de acercamiento, para abordar



después al análisis de las representaciones del conflicto que tienen los estudiantes.

### 3. Consideraciones en torno a las representaciones sociales de la “Guerra de la Independencia” española

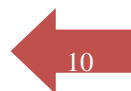
Nos centramos en uno de los ejes discursivos medulares de la historiografía nacionalista española emergente en el siglo XIX. La “Guerra de la Independencia” es, sin lugar a dudas, un acontecimiento clave de aquellos relatos, con un apabullante mosaico de memoria simbólica que se ha plasmado en placas, nombres de calles o plazas y estatuaria en todos los territorios del estado español, y ha sido inspirador de toda clase de productos culturales (Álvarez-Barrientos, 2008). Lo hemos visto representado en pintura, cine, novela, teatro o zarzuela e inspirar a músicos y poetas.

Nos habla Álvarez Junco, al indagar sobre los orígenes de la significación de aquel conflicto como guerra de “independencia” e inspirándose en un conocido artículo de Eric Hobsbawm, de la “invención de la Guerra de la Independencia”. Un término que en absoluto define la naturaleza de aquel conflicto y que no fue el utilizado para calificar aquellos episodios ni por sus protagonistas ni por los primeros autores que se volcaron en narrar la magnitud de la compleja contienda. Los hombres y mujeres que vivieron aquellos sucesos hablaban de

“guerra y revolución”, de “guerra de usurpación”, no de guerra de “independencia”. En el decreto de las Cortes de 15 de abril de 1814 se le encomendaba a la Real Academia de la Historia la tarea de reunir la documentación necesaria para escribir la historia de la “revolución” española (Álvarez-Junco, 1994), no la de elaborar el relato de una lucha nacional por la independencia

Evidentemente, no se trataba de una guerra “de independencia” y difícilmente podía verse como tal por sus protagonistas. Sabían perfectamente que no luchaban por segregarse de Francia porque nunca habían estado integrados en ella. Lo que allí se dirimía no era precisamente la integridad territorial del Estado español. El concepto de independencia empieza a usarse, como dice Álvarez Junco, “tras los escombros de la revolución”, de forma generalizada a partir de los años cuarenta del siglo XIX, en que se consolidaba el término tras la publicación de los dos volúmenes de *La Guerra de la Independencia. Narración histórica de los acontecimientos de aquella época* de Miguel Agustín Príncipe en 1844. (Álvarez Junco, 1994).

Coinciden de lleno, por tanto, la fijación del término con el proceso de consolidación del estado liberal, el estado-nación, que se producía precisamente entonces, en las décadas centrales del siglo XIX. En la



resignificación llevada a cabo por la historiografía liberal de la época, el conflicto de 1808 pasaría a simbolizar la idea misma de la nación que nacía al servicio de la construcción estatal. De esta forma, se llevaba a cabo un proceso de “construcción de sentido” -que diría Chartier- por medio del cual el acontecimiento (revolucionario, civil peninsular, internacional...) pasaba a significar como ejemplo de afirmación identitaria y a identificarse con la idea de la nación española que nacía precisamente entonces, como dice Álvarez Junco, “tras los escombros de la revolución”. La que comienza entonces a llamarse “Guerra de la Independencia” representará la unidad de la nación española frente al pueblo francés. Aunque se produzca, pensando de nuevo en Chartier, una relación entre signo y significado claramente arbitraria y extravagante como lo era el transformar una lucha fratricida en símbolo de consenso y unidad nacional. Cualquiera de las otras posibles maneras de calificar el conflicto, como revolucionario, civil, peninsular, internacional... se aproximaría más a su carácter real que el término de “independencia” y la arbitraria identificación con una idea de consenso y unanimidad.

El núcleo central, siguiendo ahora a Abric, lo constituiría, como vemos, la idea de unidad nacional. La Guerra de la Independencia visibilizaba la nación unida y alzada frente a una agresión exterior. Se partía de esta

manera de un falso postulado, el de la cohesión del grupo -los españoles- relegando a un segundo plano o ignorando los terribles enfrentamientos internos que caracterizaron aquel conflicto, a la vez que se identificaba al mismo con una idea de unanimidad. La elaboración de este núcleo central se establecía a partir de dos mecanismos que siempre encontramos en los relatos históricos de corte nacionalista: por un lado, a través de la identificación del conflicto con una supuesta y falsa idea de consenso y, por otro, por medio de un ejercicio de inversión del proceso histórico a través del cual se mostraba la Guerra de la Independencia como *resultado y culminación* de un proceso de afirmación identitaria de orígenes pretéritos, en lugar de situarla en los *orígenes* mismos de la construcción identitaria nacional. Vamos a detenernos brevemente en ambos aspectos.

En aquel proceso de construcción de sentido o de resemantización del conflicto que llevaba a cabo el liberalismo doctrinario triunfante, se empezó a valorar la guerra como representación de una voluntad compartida y a ser identificada con una idea de consenso que se encarnaba en el pueblo español, la nación, a la que supuestamente habíamos visto alzar su voz al unísono en defensa de su integridad frente al francés. De esta forma, estamos ante una historiografía genuinamente nacionalista basada en lo que Peter Burke (1996) llama “el postulado de la unidad cultural”, que presupone la existencia de una



auténtica unanimidad de voluntades, de un consenso interno, y que relega a un segundo plano o ignora la profunda división existente en el interior y los inevitables choques de intereses y voluntades. El nuevo sujeto histórico de la historiografía liberal, la nación española, mostraba una sola voluntad y alzaba su voz, que era *una* sola voz, para preservar su identidad, una vez más durante la “Guerra de la Independencia”.

Por otro lado, se invertía el proceso histórico de tal forma que la Guerra de la Independencia era presentada como la culminación de una larga trayectoria de lucha unánime por preservar las esencias nacionales frente a los intentos varios de sometimiento del exterior, y no se situaba en los orígenes mismos de esa construcción identitaria y estatal nacional. De esta forma, los sitios de Zaragoza y Girona los presentaría la historiografía nacionalista liberal de la época en continuidad, por ejemplo, con la resistencia a Roma en Numancia o en Sagunto. Lo que aquí se iba a encontrar Napoleón, según aquella historiografía, eran *los descendientes* de los que antes habían peleado con Anibal, César o Almanzor, con los que habían vencido en Covadonga, en Calatañazor, en las Navas de Tolosa o ante los muros de Granada. La guerra de la Independencia incidía simbólicamente en la construcción del *nosotros* como españoles. La fuerza identitaria y legitimadora de semejante representación del conflicto es evidente.

En vinculación directa con el nacionalismo español de la época, la función primordial de semejante representación es de carácter identitario, en la medida en que se colaboraba en la construcción de un *nosotros* -la nación o el pueblo español- a través de la contraposición frente a *otro* pueblo, en esta ocasión el francés. Semejante representación ayudaba a construir y reforzar al grupo y le permitía elaborar una identidad social. El propio sujeto, esa nación española que iba construyéndose a través del relato, es objeto de la representación, el pueblo se representaba a sí mismo a través del conflicto. Sujeto y objeto acaban siendo una misma cosa. Se establece así una relación clara y perfectamente identificable entre el signo -la guerra- y el significado que se le otorga como ejemplo de la unidad nacional.

Por otro lado, es clara la función orientadora de la representación y su contribución en el sentido de ofrecer coherencia a la realidad convulsa de aquellos años, integrando aquel conflicto en el sistema de valores del liberalismo y de la construcción nacional de la época. Se le daba un *sentido* (dirección y significado) a ese momento de gran desorden y de profundas alteraciones que habían acompañado al desmantelamiento del Antiguo Régimen y a la instauración del Estado liberal. Semejante representación otorgaba legitimación a la construcción estatal del momento que se justificaba precisamente en representación y al servicio

de una nación. Formaba parte esencial en la elaboración de una idea de historia colectiva como nación, que nacía entonces al servicio al Estado. Poseía, en fin, una función como guía de comportamientos y prácticas relacionadas con la formación de las ciudadanías patrióticas que venían a sustituir a los súbditos del Antiguo Régimen.

Durante aquellas décadas centrales del siglo XIX se seleccionaron acontecimientos e informaciones que sirvieran para reforzar la idea central de unidad nacional, a la vez que fueron excluyéndose otras que pudieran ponerla en cuestión. Se relegó a un segundo plano el carácter civil del conflicto y la profundidad de la brecha que existió entre las elites españolas de afrancesados liberales y absolutistas. Se menospreció su dimensión internacional. Se crearon sin embargo un buen número de mitos como el del Dos de Mayo o el del guerrillero, de amplia difusión, destacando su carácter singular y heroico. De esta forma, veremos presentar al idealizado Espoz y Mina como una moderna versión de Viriato, destacando sus valores de héroe e ignorando otros aspectos como pudiera ser la inserción de estos jefes de banda en las redes de patronazgo local. Se establecieron símbolos a través de figuras modélicas que reforzaban el mensaje. Era el caso de Agustina de Aragón, la artillera, por su determinación contra el francés en el asedio de Zaragoza; o el de la costurera Manuela Malasaña, por la valentía mostrada en Madrid

el Dos de Mayo; o el de los artilleros Daoiz y Velarde por su heroísmo, también en la capital.

Por tanto, se realizaba una construcción selectiva, alejando los acontecimientos de su marco inicial y refundiendo lo seleccionado en una elaboración nueva que proporcionaría una imagen coherente y fácilmente expresable del objeto que quería ser representado. A través de semejante proceso de objetivación, ese núcleo construido en torno a una idea abstracta, la de una *nación* en defensa de su identidad, se hacía figurativo, gráfico y coherente, en la medida en que contribuía a presentar de una manera visible una estructura significativa a través de símbolos, metáforas, narrativas e imágenes. Las ideas abstractas se convertían así en formas icónicas, mucho más accesibles al pensamiento concreto. Finalmente, se produciría un proceso de naturalización en el que la propia imagen construida –la nación unánime– se presentaría como evidencia misma a través del acontecimiento, olvidando su carácter artificial y simbólico mientras se le atribuía una existencia histórica fáctica.

Siguiendo a Flament, existirían en torno al núcleo central de la representación de la Guerra de la Independencia una serie de elementos periféricos que variarían según los sistemas de valores de cada grupo sin alterar el carácter del núcleo central. En torno a la nueva manera de significar el conflicto que

llevaron a cabo los liberales hubo, lógicamente, diferentes énfasis otorgados por las distintas familias. El significado que adquirirían estas imágenes para cada grupo social estaba vinculado con los elementos simbólico-imaginarios que cada grupo poseía y compartía y que les permitía construir su identidad. De esta forma, mientras que para el liberalismo doctrinario triunfante los elementos identificatorios fundamentales eran la defensa de la fe y de la monarquía, en la memoria republicana de Chao, de Fernández de los Ríos o de Pi y Margall esos valores eran sustituidos por los de libertad, derecho a la rebelión y soberanía y se destacaban dos aspectos centrales: el protagonismo popular y el modelo juntero y de la Constitución de Cádiz (Moliner, 2007). Pero el núcleo central permanecía fijo en las diferentes versiones del liberalismo en relación al conflicto.

Tras la etapa de objetivación sitúa Moscovici el proceso de *anclaje* por medio del cual la representación que se había elaborado en torno al conflicto pasaría a formar parte del pensamiento social. “Este enraizamiento de la representación en la vida de los grupos constituye un rasgo esencial del fenómeno representativo, ya que explica sus lazos con una cultura o una sociedad determinadas” (Jodelet, 1984, 487).

Este proceso de anclaje se llevó a cabo a través de dos medios de extraordinaria

eficacia: de un lado, a través del sistema escolar, con la imposición de manuales escolares de uso obligatorio a partir de 1838. De otro, a través de distintas políticas relacionadas con la memoria. También a través del mercado cultural, que pudo sacar importantes beneficios de la representación del evento. Fue destacable el papel de algunos profesionales del mercado de la cultura que monopolizaron la edición escolar como José Pulido Espinosa, quien publicó un resumen en cien lecciones de la *Historia General de España* de Modesto Lafuente, de enorme difusión, en el que quedaba claramente fijada la representación del conflicto. Se hicieron pinturas y erigieron estatuas para ayudar a *aprehender* el mensaje a los ciudadanos. En Madrid, Antonio Solá realizó una estatua de Daoiz y Velarde a la que los revolucionarios de 1868 situaron en el centro de la representación pública y convirtieron en monumento sacándola de los muros del Museo del Prado al espacio exterior. Anteriormente ya se había convocado un concurso para realizar el Monumento a los Héroes del Dos de Mayo (Reyero, 2003). Se recreaba pictóricamente el conflicto señalando la heroicidad y el valor de sus protagonistas, aparecía la guerra como telón de fondo en novelas y obras teatrales (Freiré, 1988).. Sobre “la maldita guerra de España”, como dijera Donald Fraser, se compusieron también canciones (Ruiz, 2012) y zarzuelas. De estas últimas, en la exposición





celebrada en la Biblioteca Nacional a raíz de su segundo centenario, se mostraron casi 60 obras centradas en aquellos acontecimientos y estrenadas con especial intensidad en los años de alrededor del “Desastre” del 98 y en los de la celebración del primer centenario.

De esta forma se iban sustituyendo conceptos abstractos por imágenes que permitían reconstruir esos objetos. Al aplicarles figuras que parecían naturales se ayudaba a aprehenderlos y a explicarlos y se acostumbraba a convivir con ellos. Y son precisamente esas imágenes las que iban construyendo la realidad a la que hacían referencia.

El ritmo y la intensidad con que se vio activada la representación del conflicto no fueron uniformes ni constantes. Hubo momentos de gran exaltación del recuerdo de la guerra en los que se multiplicaron las producciones que aludían a la contienda a la vez que se intensificaban las políticas públicas de la memoria y las acciones de la sociedad civil, atraída por las significaciones de aquel acontecimiento (Peiró, 2008). Esto sucedió con mayor intensidad en dos circunstancias concretas: la primera se sitúa en torno al Desastre del 98 y la conmemoración del primer centenario de 1908; la segunda, durante la Guerra Civil y en el período franquista. La conmemoración del primer centenario tras el “desastre” del 98 produjo un despliegue de memoria simbólica

verdaderamente notable (Moreno Luzón, 2004). Pero quizá fue mayor la reactivación que se produjo en la década de los años 30 y posteriores, durante la Guerra Civil y en las primeras décadas del franquismo.

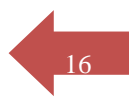
Durante la Guerra Civil española, la Guerra de la Independencia fue utilizada profusamente como mito movilizador por ambos bandos, en dos líneas de significaciones claramente diferenciadas. En el bando rebelde de Franco se enfatizaban los elementos más vinculados al pensamiento español reaccionario y se exaltaba el componente religioso de ambos conflictos mostrándolos como “cruzadas”. La cruzada emprendida contra los rojos entonces era *equiparable* a la llevada a cabo contra los musulmanes en la Edad Media o contra el francés y sus ideas liberales perniciosas en el siglo XIX. Lo mismo que hicieron en 1808 contra Francia lo hacían ellos ahora combatiendo contra Rusia y las hordas comunistas. Se presentaba el franquismo como heredero de las virtudes de la raza hispana. Varela o Aranda se equiparaban a Daoiz y Velarde en la defensa de las esencias cristianas de la patria. En continuidad con Gerona, Bailén o Zaragoza estarían el Alto de Los Leones de Castilla o el Alcazar de Toledo, como episodios más de un largo historial heroico de la nación, en defensa de sus esencias cristianas. Se presentaba así el franquismo con una línea de continuidad que legitimaba su propia existencia. Como señala

Hernández Burgos (2011), se llevaba a cabo en este bando un doble proceso: de deshumanización del enemigo, mostrando sus atrocidades, y de extranjerización, igual que había ocurrido con la Guerra de la Independencia, “el proceso de extranjerización partía de la misma convicción de que la lucha armada no era una guerra civil sino una batalla de mayor trascendencia que se libraba contra extranjeros” (150). El bando republicano, por su parte, hacía constantes apelaciones al “pueblo en armas” y al espíritu de resistencia popular, que se veía espoleado de nuevo por una invasión extranjera. También para los republicanos sucedía en esta ocasión lo mismo que ocurrió en la Guerra de la Independencia cuando el pueblo español se alzó contra el francés, ahora el pueblo se rebelaba en contra de los fascismos europeos.

Tratando de dejar claros los referentes mítico culturales de la Nueva España y de legitimar su mandato, Franco inició desde el primer momento una activa política de la memoria. Se trataba, en primera instancia, de borrar la memoria republicana. A través del decreto de 12 de abril de 1937 se suprimieron las fiestas de la República, que conmemoraban la instauración de la Primera República el 11 de febrero, de la Segunda República el 14 de abril y la Fiesta del Trabajo del 1 de mayo. En su lugar se decretó como fiesta nacional el Dos de Mayo, convencidos del carácter socializador de las celebraciones, ceremonias

y actos públicos que venían explotando tanto Hitler como Musolini, muy conscientes de su eficacia para la transmisión de sus programas políticos. El 2 de mayo de 1808 y el 18 de julio de 1936 se presentarían entonces como situaciones *equiparables* y expresiones de una misma esencia patriótica y cristiana encarnada en un pueblo que se alzaba en armas en momentos de peligro para defender la independencia de la patria.

Convertido el Dos de Mayo en Fiesta Nacional se ejercía el control de un espacio simbólico y de una serie de tradiciones religiosas y patrióticas, a la vez que se establecía cierto vínculo con la población, al posibilitar la participación ciudadana y la identificación con los referentes del régimen. De esta forma, una fiesta de origen liberal –el Dos de Mayo había sido declarada Fiesta Nacional por las Cortes de Cádiz– se retomaba y resemantizaba de nuevo durante el franquismo. A este fin se dedicaron, de hecho, numerosos editoriales de prensa y espacios radiofónicos. Quizá el gesto que mejor simboliza la identificación que hizo el franquismo entre el 2 de mayo de 1808 y el 18 de julio de 1936 fue el propio nombramiento de Franco como Alcalde Perpetuo de Móstoles en 1953, quedando de esta forma enlazado con Andrés Torrejón, el Alcalde de ese municipio que en 1808 lanzó el primer grito de guerra contra los franceses. (Hdez.-Burgos, 2011) Esta identificación de ambos conflictos y esta presentación de la



Guerra de la Independencia como alegoría de la Guerra Civil española mantendrá su vigencia en los años de la transición política española, si reparamos en su tratamiento en la televisión de la época (Álvarez-Castro, 2011).

Durante los años cuarenta y cincuenta tanto el partido como las organizaciones juveniles franquistas acapararon los actos de celebración de la Fiesta Nacional con gran despliegue de gestos y festejos. Las escenografías ceremoniales del franquismo en relación a la Guerra de la Independencia comenzaron a languidecer conforme se iba alejando la Guerra Civil. Tras la II Guerra Mundial se iniciaba un período de desfascistización y desmontaje simbólico de los elementos más fascistizados, que afectó fundamentalmente a las celebraciones patrióticas. Poco a poco la Fiesta Nacional fue quedándose reducida a ofrendas florales, coronas de laurel a los héroes, misas de difuntos o lecturas de lecciones patrióticas. (Hdez.-Burgos, 2011).

A pesar de ello, fueron años en los que se multiplicaron los productos culturales que ponían de telón de fondo la Guerra de la Independencia, exaltando el valor de héroes y heroínas, el mito del guerrillero o el sufrimiento de la nación en armas. El cine pronto descubrió su rico potencial para surtirse de historias que incidían en el núcleo del mensaje, (Álvarez, J. M). Con este telón

de fondo se vieron en pantalla un número considerable de películas que mostraban el sentimiento patriótico de unión, e insistían en la extranjerización del conflicto y en la deshumanización del agresor (Martínez, 2011, López-Talavera., 2001), se hicieron frecuentes alusiones a la Guerra de la Independencia en los programas del NODO (Sánchez-Biosca, Rodríguez Tranche, 2006) y, ya desde finales de los 50, incidieron en ella un buen número de programas televisivos (Corchete, 2017; Cueto, 2010). Sin olvidar, claro está, la divulgación del significado del conflicto que se hacía en manuales escolares (Valls, 1999), en los que la Guerra de la Independencia figuraba como uno de los referentes fundamentales de una larga historia nacional en defensa de las esencias de la patria. A través de manuales escolares y planes de estudio el anclaje de la representación de la Guerra de la Independencia quedaba asegurado, orientado y regulado institucionalmente.

Sin embargo, con la constitución del Estado de las Autonomías en 1978 otras identidades vienen a reforzarse y a competir con la identidad oficial nacional española en los distintos territorios del Estado y pierden cierto interés los elementos simbólicos del nacionalismo español mientras se afirman elementos identitarios en regiones y naciones sin estado que reivindican su condición y reconocimiento como tales. Por lo general, la Guerra de la Independencia será presentada



ahora desde la perspectiva de cada Comunidad Autónoma, como conflicto que posee en cada territorio connotaciones específicas y como expresión de su propia singularidad. De alguna forma, vemos miniaturizarse el relato, que hará referencia ahora a otras esencias identitarias (Rivière, 2000).

De semejante artillería simbólica que hemos ido viendo desplegarse en el tiempo en relación a las representaciones sociales de la Guerra de la Independencia -en un recorrido necesariamente somero- ¿qué queda en los estudiantes actuales? ¿Qué representaciones tienen del conflicto al finalizar la Enseñanza Secundaria Obligatoria? ¿Se mantiene el núcleo central del mensaje o se ha destruido por completo la representación de la guerra que hiciera la historiografía nacionalista decimonónica? ¿Se han alterado y recontextualizado los elementos periféricos? y, si lo han hecho, ¿en qué sentido? ¿Hasta qué punto las representaciones de la Guerra de la Independencia que tienen los estudiantes se acercan al conocimiento histórico actual y a los nuevos planteamientos historiográficos? ¿Hasta qué punto esas representaciones obstaculizan o facilitan el conocimiento histórico? Vamos a intentar ofrecer alguna respuesta.

#### **4. Notas sobre las representaciones en torno a la Guerra de la Independencia española de los estudiantes madrileños al finalizar la enseñanza obligatoria.**

Buscábamos analizar la representaciones sociales que tienen los estudiantes madrileños actuales al finalizar la Enseñanza Secundaria Obligatoria en torno a la Guerra de la Independencia española, en un intento de indagar sobre la naturaleza de este tipo de representaciones de cara a su tratamiento en el aula. La elección del tema parecía especialmente pertinente al suponer que todos ellos iban a conocer la Guerra de la Independencia por tratarse de uno de los episodios emblemáticos de la historiografía del primer liberalismo español y por la profusión de formatos culturales a través de los cuales se ha recreado el conflicto a lo largo de casi dos centurias, como hemos ido viendo. El tema, además, había sido abordado durante el último curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, por lo que el recuerdo era reciente ya que la encuesta se pasó al finalizar el curso académico. Se trataba, por otro lado, de un episodio vinculado simbólicamente de manera especial a la ciudad de Madrid, una ciudad en la que, como capital del Estado y escenario de episodios de gran carga simbólica, esa artillería es muy patente en forma de estatuaria, placas, nombres de calles y plazas -como la popularísima plaza del Dos de Mayo-, y en la que persisten políticas



activas de la memoria, tanto por parte de la Comunidad Autónoma como de los ayuntamientos de Madrid y de Móstoles, que se encargan de mantener viva la representación de aquel conflicto y la festividad del Dos de Mayo para la Comunidad. Semejantes circunstancias nos hacían pensar que iba a resultar un episodio histórico conocido por el conjunto de los estudiantes.

Se eligió como forma de análisis la encuesta, que incluía 1 pregunta cerrada y 6 abiertas y fue pasada a 282 estudiantes de institutos públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid elegidos arbitrariamente: uno situado en el centro de la ciudad y otro de la zona norte de la Comunidad<sup>1</sup>. A través de esta encuesta nos planteábamos tres objetivos:

El primero, indagar sobre el peso que tiene en los estudiantes la representación sobre la Guerra de la Independencia creada por la historiografía nacionalista española del primer liberalismo. En qué medida permanece la asociación que hizo aquella historiografía entre el signo –la guerra– y el significativo, relacionado con la idea de unidad nacional. Hasta qué punto persiste inamovible ese núcleo central, que diría Abric, de la representación de la Guerra de la Independencia, tras un largo y profuso

período de anclaje. Ello nos informará sobre la fortaleza de este tipo de representaciones vinculadas a la afirmación de una identidad nacional.

El segundo objetivo era determinar en qué medida aquella significación nacionalista, si es que existía, se nutría de elementos periféricos y se apoyaba en ellos. Se trataba por ello de analizar los relatos que elaboraban en relación al conflicto y ver con qué elementos simbólicos apoyaban esos relatos. Finalmente, el tercer objetivo era determinar la congruencia existente entre la significación que otorgan al conflicto con los elementos que aportan y las explicaciones que elaboran. Ello podría informarnos sobre la manera en que conviven las representaciones del pasado que poseen con el conocimiento académico que reciben, fundamental de cara al planteamiento de la enseñanza.

En relación al primer objetivo, el de determinar el peso de la representación decimonónica originaria, se planteaba la primera cuestión, una pregunta cerrada a través de la cual se intentaba perseguir la presencia de aquella identificación de la guerra con la idea de nación alzada frente a un enemigo exterior. Los estudiantes debían definir el tipo de conflicto que fue la Guerra de la Independencia española, pudiendo elegir una o varias de las siguientes significaciones: una guerra civil entre españoles; un conflicto de tipo nacional: una

<sup>1</sup> Quiero expresar mi agradecimiento a los IES Lope de Vega Madrid capital y al IES Diego Velazquez de Torrelozanes, que me ofrecieron la posibilidad de pasar las encuestas.

guerra de independencia frente al sometimiento a otro país; una guerra peninsular, en la que intervinieron tanto España como Portugal; una guerra internacional en la que intervinieron varios países europeos; una revolución. Somos conscientes de que la propia denominación oficial del conflicto como “Guerra de la Independencia” iba a conducir en buena medida las respuestas, por lo que era preciso añadir preguntas posteriores que determinaran la congruencia de las mismas. La significación del conflicto que hicieron los estudiantes de forma mayoritaria (71,63%) hacía referencia a una contienda de carácter nacional frente al dominio de una potencia exterior. Un 12,77% lo consideró un conflicto de carácter peninsular y un 8,51% aludió a su carácter civil. Apenas es significativo el número de los que consideraron que se trataba de una revolución o que tenía una dimensión internacional. Lo vemos en el gráfico:

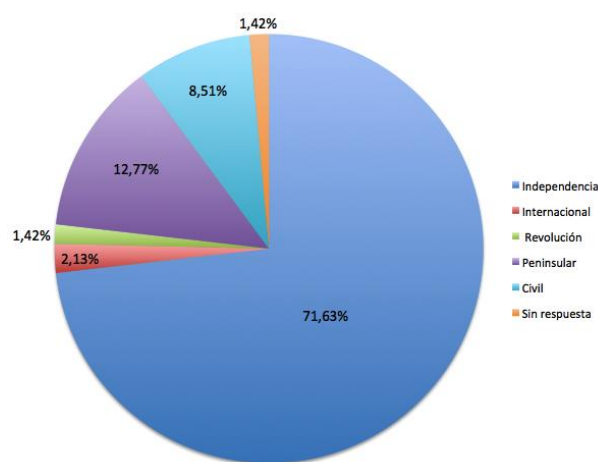


Figura 1. Significación atribuida a la Guerra de la Independencia (elaboración propia).

Dos tercios del alumnado consideró el conflicto, según vemos, como una guerra de independencia de carácter nacional, a lo que ha contribuido, sin duda, la propia apelación otorgada al acontecimiento. De hecho, únicamente un 48% de los jóvenes son capaces de vincular esta significación a un relato de esas características, según pudimos observar al hacerles la siguiente pregunta. La segunda pregunta fue planteada de forma abierta y se les solicitaba que hicieran una valoración de los motivos por los cuáles el suceso se considera importante en la historia de España.

Sus respuestas se refieren, básicamente, a la significación identitaria atribuida al acontecimiento y a la dimensión política vinculada a esta identidad. Destacan las razones de *naturaleza identitaria* que refuerzan el núcleo central de la representación. Les escuchamos decir: “se demostró *la fuerza* de los españoles *como nación*”; “marcó un *sentimiento patriota y nacionalista en todos los españoles*”; “porque es la historia de cómo *el pueblo español se unió para derrotar a los invasores extranjeros*”; “*simbolizó la unión del pueblo español* ante un invasor agresivo que ponía en peligro su libertad”; “*demuestra que España es una potencia que puede echar a quien sea*”. Son respuestas que refuerzan la identidad del grupo e inciden en su afirmación como colectivo nacional.





Unidas a estas razones de *naturaleza identitaria* aparecen las de *naturaleza política* que vincularán a una supuesta voluntad de independencia y de libertad del país sometido -según indican- en aquel momento: “*España se independizó de Francia* convirtiéndola de nuevo en una *nación libre*”; “supuso la independencia de España y *la unión definitiva del país* en contra de los franceses”; “tal vez España se hubiese convertido en una colonia francesa”; “nos hicimos *un país independiente*”; “tras el conflicto España *consiguió ser un país libre e independiente*”; “*estábamos luchando por nuestra libertad*”; “al ganar este conflicto España pudo retomar su independencia del imperio francés”; “*reunificó España*”; “si no hoy en día no seríamos un país independiente”. A la simbolización de la unión de los españoles y el logro de su independencia y libertad política, se unen razones de *naturaleza dinástica* que se vinculan a la propia identidad del pueblo español: “supuso la restauración de *nuestra monarquía*”; “gran número de víctimas, restauración dinástica e inspiración de artistas”; “consiguen la independencia y la restauración de *nuestra monarquía*”; “porque restauró la monarquía española“...

El resto de las razones que ofrecen a la pregunta planteada lo constituyen ideas estereotipadas, como el “marcó un antes y un después” que repiten varios sin especificar en referencia a qué cuestiones, o el “influyó en la historia” sin aclarar cómo, o se determina la

importancia del conflicto en función de la inclusión misma del acontecimiento en el currículum escolar, lo que nos remite a su propia representación del sistema educativo: “si, porque si no, no lo hubiésemos estudiado”, contestan varios estudiantes al preguntarles por qué es importante el acontecimiento.

Vemos, por tanto, que se mantiene muy viva la representación nacionalista decimonónica y es apoyada por relatos que refuerzan la significación. Pero ¿hasta qué punto saben nutrir ese relato de elementos efectivos? ¿En qué medida está apoyado en símbolos e imágenes el mensaje? Nuestro siguiente objetivo era precisamente buscar respuesta a esta pregunta.

Para ello, se planteaban las siguientes cuatro preguntas abiertas. Se les solicitaba que situaran temporalmente la guerra y que aludieran a acontecimientos o personajes que recordaran relacionados con ella. La mitad de los estudiantes, un 51,06%, supo situar la fecha en que se produjo la Guerra de la Independencia, la cifra aumenta considerablemente al solicitarles que indiquen siglo en que sucedió, a lo que responden correctamente un 70,21% de los estudiantes.



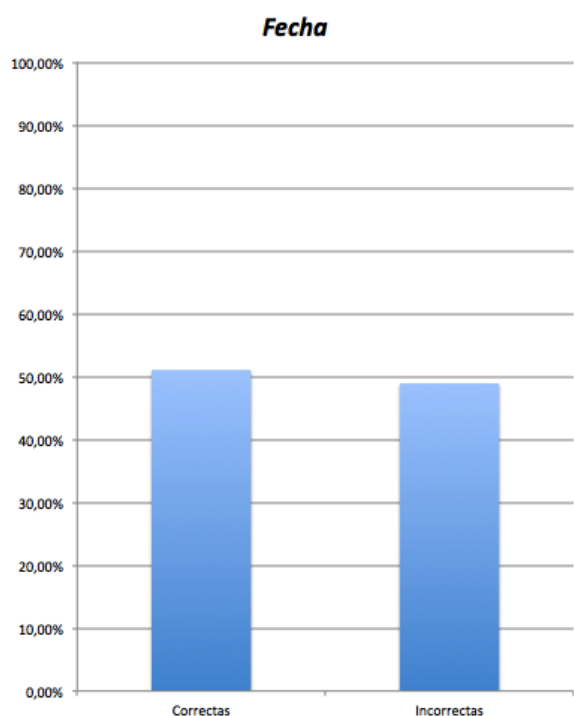


Figura 2. Fecha de la Guerra de la Independencia española (elaboración propia).

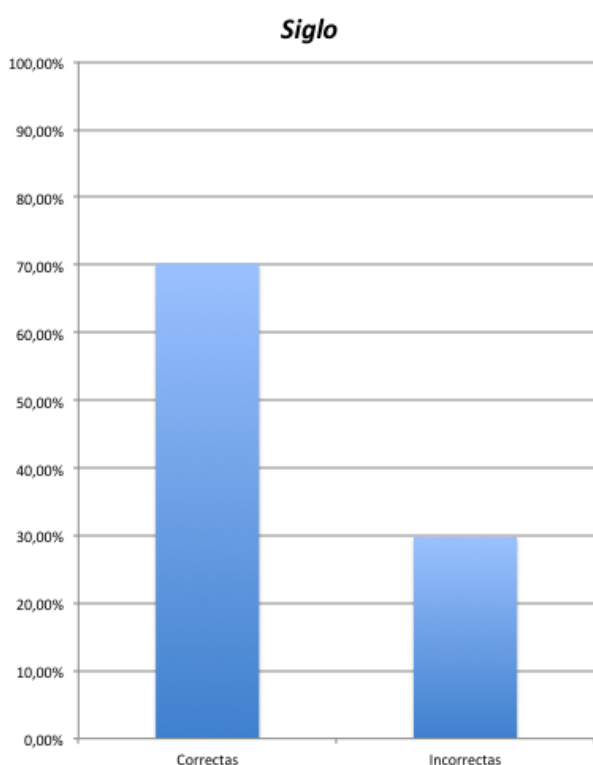


Figura 3. Siglo en que se produjo la Guerra de la Independencia española (elaboración propia).

Las cifras disminuyen al preguntarles por acontecimientos o personajes relacionados con aquellos acontecimientos. El 51,77% de los jóvenes dejaba en blanco la pregunta referente a acontecimientos relacionados con la guerra. Los que la contestaron, como se muestra en el gráfico, recuerdan sobre todo el Dos de Mayo, un 22,70% del total, lo que constituye un porcentaje muy escaso si consideramos que se trata de la festividad de su Comunidad. El resto de los acontecimientos los recuerdan en porcentajes menores: la Constitución de Cádiz (7,80%), la guerrilla (4,26%), la carga de los mamelucos de Goya (2,84%), el sitio de Zaragoza (2,13%), la abdicación de Bayona (1,42%), el Tratado de Fontainebleau (0,71%) o la batalla de Bailén (0,71%).



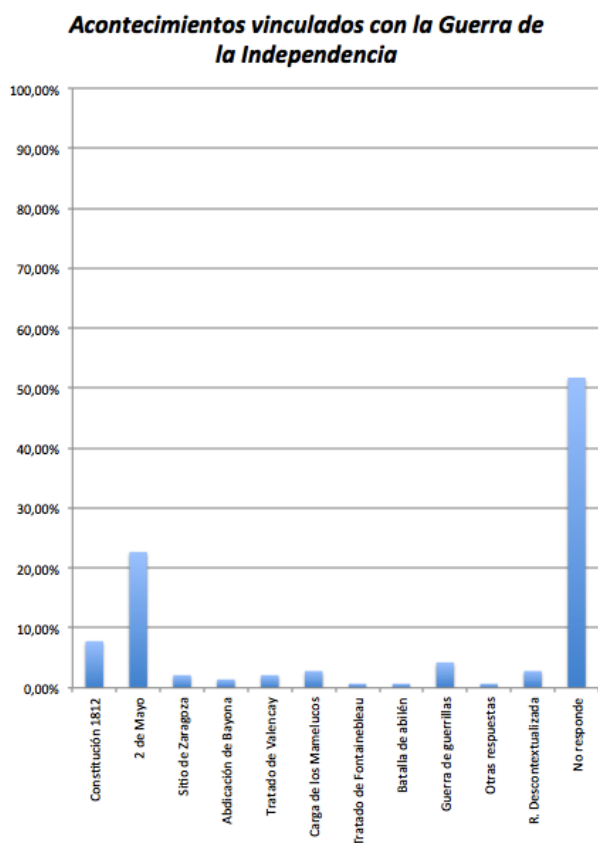


Figura 4. Acontecimientos vinculados a la Guerra de la Independencia española (elaboración propia).

Con respecto a los personajes es mayor el número de los que contestan, únicamente un 29,08% de los estudiantes deja la pregunta sin respuesta. Los hermanos Bonaparte son recordados por poco más de la mitad del alumnado, por un 56,74% de ellos. En proporciones mucho menores son citados los monarcas españoles Carlos IV (2,13%) y Fernando VII (2,13%), o algunos políticos o militares como Godoy (2,13%) o Wellington (1,42%).

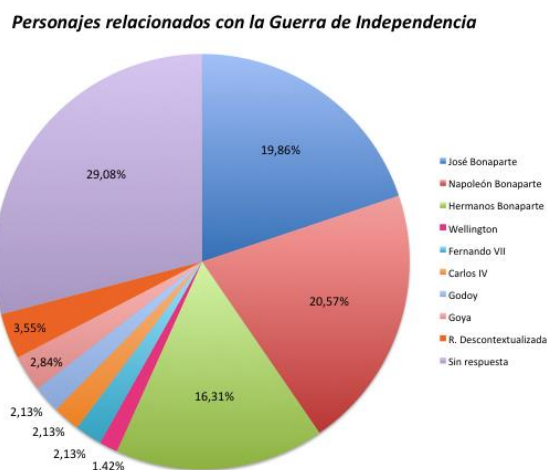


Figura 5. Personajes relacionados con la Guerra de la Independencia española (elaboración propia).

Según se ve, permanece en porcentajes muy significativos la representación de la historiografía decimonónica, pero se encuentra muy debilitada en relación a todos aquellos elementos simbólicos que la nutrieron. Menos de un tercio de los estudiantes madrileños hace referencia al Dos de Mayo. Apenas es significativo el número de los que recuerdan un personaje vinculado a aquellos acontecimientos, exceptuando los hermanos Bonaparte a los que se refieren más de la mitad de ellos. Pero en este caso se trata de elementos centrales de la representación nacionalista, en la medida en que simbolizan al “otro” frente al que se definía el pueblo español.

También es muy escaso en los estudiantes el impacto recibido por la abrumadora profusión de productos culturales que, a lo largo de casi doscientos años, han alimentado la representación. En una pregunta posterior se les solicitaba que indicaran alguna película,

serie, novela, pintura, estatuaria, fiesta o cualquier otra producción relacionada con el conflicto. Solo citan los cuadros de Goya y la fiesta del Dos de Mayo en un porcentaje muy bajo, que no sobrepasa el 10% en ninguno de los dos casos.

El tercer y último objetivo iba encaminado a determinar hasta qué punto era congruente la significación que habían atribuido al conflicto con los elementos aportados en las respuestas y con las explicaciones elaboradas. Esto podría acercarnos a la manera en que conviven las representaciones del pasado que poseen con el conocimiento académico que reciben, cuestión -como ya se ha indicado- esencial de cara al planteamiento de la enseñanza.

Para verlo, se planteaba la siguiente pregunta, destinada a determinar la previsible distorsión que pudiera producir la denominación del conflicto como guerra de “independencia” con sus conocimientos y a analizar la *coherencia* de la representación de los estudiantes, así como los posibles desajustes que pudieran plantearse entre la representación que tienen de la guerra y el conocimiento adquirido en el aula. Tras haber significado el conflicto, se les solicitaba que indicaran los bandos enfrentados y las razones de su enfrentamiento. El 53,19% de los estudiantes que habían calificado al conflicto como guerra de independencia nacional indicaba que los bandos enfrentados

eran, en congruencia con la significación otorgada, España y Francia. Pero el 46,81% de los estudiantes restantes en este grupo, al ser preguntados por los bandos enfrentados, incluían junto a España y Francia a Portugal y/o Gran Bretaña, dejando patente el conocimiento de la dimensión internacional de aquellos acontecimientos. En la evidente contradicción de este último grupo entre la respuesta ofrecida a esta pregunta con respecto a la que habían dado al significar el conflicto como guerra de independencia nacional puede constatar, una vez más, la fuerza determinante que tiene la manera de calificar a los objetos en los procesos de asimilación de las representaciones y, a su vez, la difícil integración del conocimiento académico en la representación, que algunos estudiantes parecen observar y resuelven reforzando el relato identitario al realizar la valoración global del acontecimiento, como vimos anteriormente.

## 5. Conclusiones

Al considerar las representaciones sobre la Guerra de la Independencia de los estudiantes nos llaman especialmente la atención tres aspectos, por sus implicaciones desde el punto de vista de la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Por una parte, la tenaz *persistencia de la representación* nacionalista decimonónica y su resistencia secular. Así lo hemos visto en la

significación mayoritaria que le atribuyen al conflicto al valorarlo como enfrentamiento de afirmación nacional y de lucha frente a un sometimiento exterior para lograr la independencia. La significación nacional, que ignora el componente civil del conflicto, su naturaleza revolucionaria o la dimensión internacional, es claramente expresada por la mayoría de los estudiantes. Las representaciones del pasado nacional son las que mantienen un arraigo y vigencia mayor, según venimos observando en la práctica docente a lo largo de los años, aunque habría que continuar investigando en esta dirección. En España no está aún suficientemente analizada la naturaleza precisa de las diferentes representaciones del pasado de los estudiantes al finalizar la educación secundaria .

Por otro lado, existe una relación distorsionada entre esa representación mayoritaria y determinados conocimientos que tienen del conflicto, como muestra la respuesta a la pregunta sobre los bandos enfrentados y los motivos de su enfrentamiento, en la que incluyen a diferentes países a pesar de la significación nacional que habían atribuido a la guerra. En la base de esta incongruencia podría situarse la integración de nuevos conocimientos, que lógicamente chocan con la forma mayoritaria de significar a aquel acontecimiento, cuando no se someten a análisis explícito las representaciones de los estudiantes. En

algunos casos, hemos visto resolver este choque reforzando la representación con el relato. En muchos otros, incorporando las informaciones que contradicen la significación otorgada al conflicto en un difícil equilibrio argumental.

Finalmente, se observa que la representación, a pesar de su largo y profuso período de anclaje, se sostiene en un relato débil si consideramos, por ejemplo, las dificultades que tienen los estudiantes a la hora de recordar acontecimientos que refuercen el significado de la guerra o de destacar personajes implicados en ella. Todos aquellos esquemas periféricos que reforzarían el relato en torno a la identificación simbólica de la representación se ven muy debilitados en las respuestas. Los estudiantes consideran que la Guerra de la Independencia es un conflicto nacional, pero en general desconocen los referentes simbólicos más emblemáticos de tal representación. Este relativo debilitamiento de la representación podría relacionarse con cierto desinterés mostrado hacia los referentes del nacionalismo español tras la constitución del Estado autonómico por los diferentes agentes implicados en la producción y difusión cultural .

Las repercusiones de todo ello son dignas de consideración desde el punto de vista didáctico ya que este tipo de representaciones, presumiblemente, supondrían un obstáculo en el proceso de

enseñanza y aprendizaje de la materia e impondrían una especie de barrera simbólica que dificultaría la incorporación de cualquier otro conocimiento, cuando se trata de *sustituir* la representación mayoritaria por otra clase de conocimiento. Los intentos en este sentido suelen ser vanos e infructuosos, según muestra la investigación científica sobre el “cambio conceptual” que viene desarrollándose en las últimas décadas.

Sin embargo, si en lugar de una *sustitución* de las representaciones planteamos una *reubicación* de esas representaciones en esquemas de conocimiento y marcos conceptuales diferentes y más amplios, los resultados pueden ser muy favorables para la formación histórica de los jóvenes y para desarrollar competencias cívicas y críticas en los estudiantes. Para ello es preciso incluir el estudio de las representaciones del pasado de los estudiantes en el aula, no ya con la intención de *sustituir* este conocimiento ordinario por otro de naturaleza científica, sino para *integrarlas* en esta última tipología de conocimiento. Como afirman Pozo y Gómez Crespo (1998) al cuestionar la idea del cambio conceptual, no se trata de sustituir un conocimiento intuitivo por otro de carácter científico, como venía proponiendo desde los años 80 la literatura científica en torno al cambio conceptual. Se trata, por el contrario, de integrar jerárquicamente ese conocimiento intuitivo de naturaleza implícita en el propio conocimiento científico de tal forma que éste

sirva para dar sentido a las representaciones intuitivas, situándolas en un nuevo y más sólido marco conceptual”. Frente a la idea de que el conocimiento científico debe sustituir al conocimiento cotidiano –que es la que ha predominado en los modelos didácticos del cambio conceptual ...- debemos asumir que la función de la instrucción científica sería promover una redescipción o explicación de ese conocimiento cotidiano en términos de modelos científicos más complejos y potentes. Por tanto, la conversión de las representaciones implícitas... en conocimiento científico requiere procesos de aprendizaje explícito” (Pozo, 2002, 263-264).

Esta es la idea en la que me parece importante insistir. No se trataría de sustituir el conocimiento común sobre la Guerra de la Independencia por otro conocimiento de naturaleza científica, lo cual podría considerarse, además de bastante infructuoso, a todas luces erróneo. Y ello, porque esta representación social forma parte sustancial de la propia construcción identitaria nacional y, por lo tanto, forma parte de la historia socio-cultural española en el mundo contemporáneo. Se trataría más bien de integrar la representación en marcos explicativos más amplios que la situaran de otra forma, abordándola en su génesis y en relación con determinadas prácticas sociales de la época y reparando en su operatividad en relación a esas prácticas. No se habla aquí de una sustitución sino de una *reubicación* de la



representación en un marco explicativo y conceptual diferente y más amplio.

Por todo ello, se ha defendido la necesidad de incorporar el estudio de las representaciones del pasado en las clases de historia, lo que implica a su vez la inclusión de la historiografía en ellas y el ejercitamiento en la crítica de relatos históricos. El no hacerlo acarrea contradicciones en los estudiantes que resuelven con serias dificultades, a menudo ignorando o rechazando cualquier otro acercamiento a los problemas históricos que choque con la representación asumida de forma mayoritaria. Es preciso perseguir el origen de las representaciones del pasado con los estudiantes y es necesario indagar en las prácticas sociales que llevaron a la construcción de esas representaciones para situarlas en marcos explicativos distintos y no empeñarse en sustituirlas, ignorándolas en su propia significación histórica. “Adquirir conocimiento no implica sustituir unas representaciones u *objetos* de conocimiento por otros, sino multiplicar las perspectivas o *actitudes* epistémicas con respecto a esos objetos” (Pozo, 2001, 263)

La consideración de las representaciones del pasado como objeto de estudio en sí mismo dentro de las aulas no solo ayudará a los estudiantes a disponer de estructuras conceptuales más complejas en las que incorporar las representaciones implícitas,

proporcionará además un espacio de reflexión de gran potencialidad para desarrollar competencias críticas y cívicas en los estudiantes. Servirá, sin duda, para ir transformando las explicaciones históricas lineales de los jóvenes en otras de carácter dinámico y relacional más complejo pero, además, facilitará el ejercicio crítico y colaborará en su formación ciudadana. El proceso de reubicación de las representaciones sociales en esquemas de conocimiento científico más amplios y complejos lo posibilita el propio ejercicio de la crítica, que además abre el camino a considerar los fenómenos históricos desde distintos ángulos y desde diferentes prismas identitarios. Todo esto tiene una importancia fundamental si pretendemos desarrollar en ellos competencias cívicas que orienten su desenvolvimiento en las sociedades heterogéneas, plurales y multiculturales en las que van a vivir.

## 6. Referencias bibliográficas

- Abric, J.C. (1976). *Jeux, Conflicts et représentations sociales*. Université de Provence.
- Abric, J.C. (dir.) (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Álvarez-Barrientos, J. (2008). *La Guerra de la Independencia en la cultura española*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

- Álvarez-Castro, L. (2011). La Guerra de la Independencia como alegoría de la Guerra Civil en la televisión española de la Transición. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 12(4), 401-418.
- Álvarez-Junco, J. (1994). La invención de la Guerra de la Independencia. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 12, 16.
- Burke, P. (1996). Historia cultural e historia total. En I. Olábarri y F.J. Caspístegui (Dir.), *La nueva historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad* (pp. 115-123). Madrid, España: Ediciones complutense.
- Castro, L. (2008). *Héroes y caídos: políticas de la memoria en la España contemporánea* (Vol. 265). Madrid, España: Libros de la Catarata.
- Corchete, S. H. (2017). La forja de una nación: revisión y actualización del mito de la Guerra de la Independencia en la televisión española. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 18 (2), 131-151.
- Cueto, E. (2010). La Guerra de la Independencia Española en la pequeña pantalla: de la revisión histórica a la efeméride. *Colorado Review of Hispanic Studies*, 8, 63-82.
- Flament, C. (1987). Practiques et représentations sociales . En J.L. Beauvois, R.V. Joule, J.M. Monteil, J., *Perspectives cognitives et conduites sociales. I. Théories implicites et conflits cognitifs* (143-150). Cousset, DelVal.
- Freiré, A. M. (1988). La Guerra de la Independencia española como motivo teatral: esbozo de un catálogo de piezas dramáticas (1808-1814). *Investigación franco-española*, 1, 127-145
- Hernández-Burgos, C. (2011). La “cultura del tiempo” en España: la Guerra de la Independencia en el discurso del franquismo. *Historia Actual Online*, (25), 145-158.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones sociales*, 5, 32-63.
- (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco* (serie Indagaciones), 21, 133-154.
- López-Talavera, M. D. M. (2001). El cine español y la Guerra de Independencia: acordes y desacuerdos. *Aportes: Revista de historia contemporánea*, 16(46), 65-77.
- Martínez, J. (2011). La pervivencia de los mitos: la Guerra de la Independencia en el cine. *Cuadernos de Historia Moderna*, 9, 191-213.

- Moliner, A. (2007). *La Guerra de la Independencia en España 1808-1814*. Barcelona: Nabla Ed.
- Moreno-Luzón, J. (2004). Entre el progreso y la Virgen del Pilar. La pugna por la memoria en el centenario de la Guerra de la Independencia. *Historia y Política*, 12, 4-78.
- Mugny, G., Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel: Les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cousset, DelVal.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul. (1ª ed. 1961, Presses Universitaires de France)
- Peiró, I. (2008). *La Guerra de la Independencia y sus conmemoraciones (1908, 1958 y 2008): un estudio sobre las políticas del pasado*. Institución Fernando el Católico.
- Pozo, J.I. (2002). La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambiorepresentacional. *Investigações em Ensino de Ciências – V7* (3), 245-270.
- Pozo, J.I. y Gómez Crespo, M.A, (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata
- Reyero, C. (2003). Monumentalizar la capital: la escultura conmemorativa en Madrid durante el siglo XIX. En M.C Lacarra y C. Jiménez, *Historia y política a través de la escultura pública 1820-1920*. (pp. 41-62). Institución Fernando el Católico.
- Rivière, A. (2000): Envejecimiento del presente y dramatización del pasado. Una aproximación a las síntesis históricas de las Comunidades Autónomas españolas (19775-1995). En J.S. Pérez-Garzón, E. Manzano, R. López-Facal, A. Rivière (Eds.), *La gestión de la Memoria* (pp. 161-221 y 261-271). Barcelona: Crítica
- Ruiz, M. J. (2012). La niña y el soldado: la Guerra de la Independencia y otras guerras en el cancionero tradicional hispánico. *Boletín de Literatura Oral*, 2, 91-119.
- Sánchez-Biosca, V., Rodríguez-Tranche, R. (2006). *NO-DO, el tiempo y la memoria*. Madrid, España: Cátedra.
- Valls, R. (1999). Sobre la selección y usos de las imágenes de los manuales escolares de Historia: Un ejemplo español (1900-1998). *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 4, 77-100.