



Sociales



¿Existen
o han
existido
socie-
dades
represi-
vas?

¿Existen
o han
existido
socie-
dades
represi-
vas?



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Programa de Nuevas Tecnologías

ANA SANTAMARIA MUÑOZ

Coordinadora del Equipo Pedagógico del Proyecto Mercurio en la Escuela de Prácticas Villar y Macía de Salamanca.

Licenciada en Geografía e Historia. Profesora excedente de Geografía e Historia del Arte en la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de E. G. B. "Luis Vives" de Salamanca. Actualmente es directora de la Escuela de Prácticas Villar y Macías de Salamanca.

MANUEL HOLGADO MARTIN

Miembro del Equipo Pedagógico del Proyecto Mercurio en el colegio de Prácticas n.º 2 de Salamanca.

Profesor de E. G. B., (Ciencias Sociales); Licenciado en Geografía e Historia, sección Historia; miembro del Grupo Alba, con diversos trabajos sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir del entorno para el C. E. P. de Salamanca; coordinador del Seminario I de CC. SS. en los cursos 86-87 y 87-88, miembro del Seminario II de CC. SS. en dicho CEP; profesor de Ciencias Sociales en el Colegio de Prácticas n.º 2 de Salamanca.

Diseño: Mariano Ortiz
Hilda Larrea
Juan Castillo

Servicios Centrales del Programa de Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación

Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-89-033-X

I. S. B. N.: 84-369-1620-4

Depósito legal: M-12767-1989

Imprime: Marín Alvarez Hnos.

Presentación

Con la línea de publicaciones que denominamos "Propuestas de Trabajo" pretendemos cubrir la doble finalidad de proporcionar al profesorado unos materiales que sirvan para una aplicación inmediata en el aula y ofrecer ejemplificaciones del uso del vídeo y otros medios audiovisuales, que sirvan de punto de arranque para que el profesorado elaborare sus propias aplicaciones.

Se trata de Propuestas "abiertas", no realizadas sobre la misma estructura previa, en las que cada una de ellas ha sido elaborada partiendo de las experiencias y reflexiones concretas de cada profesor o grupo de trabajo que las lleva a cabo.

Todas las "Propuestas" giran en torno a documentos audiovisuales que hemos creído fundamental hacer llegar junto con la publicación escrita y que en ocasiones va acompañada también de transparencias, fotografías o diapositivas. (Las transparencias deberán realizarse fotocopiando, en acetato de fotocopia, el master incluido en el folleto.)

El tipo de documento audiovisual en torno al cual surge o se apoya una "Propuesta de Trabajo" es muy variado. Desde largometrajes comerciales hasta "montajes" elaborados sobre documentos emitidos por TVE tanto de producción propia como ajena -BBC, CS Associates (EE. UU), etc.-, pasando por producciones específicamente pensadas y realizadas para ser usadas en el aula. Todos ellos han servido de base para la puesta en marcha de esta línea de trabajo, obligándonos así a definir diferentes modos de entender la producción de documentos audiovisuales educativos.

La mayor parte de las Propuestas que componen esta serie van acompañadas de una introducción en la que el autor plantea su visión de las funciones de los Medios Audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y una parte final en la que aparece una encuesta con la que se pretende que quienes utilicen estos materiales, comuniquen a sus autores, a través del Programa de Nuevas Tecnologías, los resultados obtenidos.

Reflexionando sobre el resultado de estas encuestas los autores podrán replantear sus trabajos, ya que ninguna de las aportaciones que aquí se presentan se consideran definitivamente cerradas.

Asimismo, queremos señalar el origen de las Propuestas de Trabajo que presentamos. Unas proceden de profesores que en la actualidad están trabajando en el aula, otras han sido elaboradas por profesores que trabajan en los Servicios Centrales del Programa de Nuevas Tecnologías, monitores del Proyecto Mercurio, etc., mientras otras surgen de la colaboración entre el Programa de Nuevas Tecnologías y distintos organismos e instituciones, como por ejemplo la Universidad de Baleares, de la que presentamos varios trabajos, de los cuales tres son ya conocidos por haber sido premiados en distintos concursos de Medios Audiovisuales.

Todo ello hace que la puesta en marcha del conjunto de acciones que confluyen en la publicación de la serie "Propuestas de Trabajo" haya sido compleja y más lenta de lo deseado, requiriendo el esfuerzo de un gran número de personas.

Un último propósito anima esta publicación: pretende que aquellos profesionales de la enseñanza que utilicen los Medios Audiovisuales en sus clases y estén interesados en difundir sus trabajos, cuenten con un cauce para ello.

Elena Veiguela Martínez
Directora del Proyecto Nuevas Tecnologías
de la Información y la Comunicación

Indice

	<u>Página</u>
I. Introducción: La vida como problema	7
II. ¿Existen, o han existido, sociedades represivas?	19
Proceso de elaboración de la unidad	21
Guía didáctica para el montaje "La Inquisición"	23
III. Documentos complementarios.....	33
IV. Videografía.....	51
V. Evaluación de la experiencia.....	55
VI. Otras publicaciones	59
VII. Notas	64

**I. Introducción:
La vida como problema**

El núcleo básico de ideas que vamos a exponer son producto de una reflexión teórica sobre la necesidad de mejorar la práctica docente y de incorporar las nuevas tecnologías (M. A. V. y de comunicación de masas) al desarrollo curricular de las Ciencias Sociales.

Algunas de estas experiencias están diseñadas para la segunda etapa de E. G. B. y otras pueden tener una aplicación internivelar para F. P. y B. U. P.

Presupuestos básicos

Los presupuestos básicos que han orientado la utilización de estos medios son:

- El considerarlos a todos ellos como un medio y no como un fin en sí mismo.
- Que deben estar integrados dentro del desarrollo curricular.
- Que tiene que establecerse una complementación entre los distintos M. A. V. (vídeo, cine, televisión, radio, prensa, reportajes gráficos, textos, etc.) porque la acción recurrente de todos ellos contribuye al reforzamiento de las situaciones de aprendizaje.
- Que tienen que ir acompañados de actividades complementarias que exijan la participación activa y crítica del alumnado para evitar la pasividad y el síndrome de dependencia de la televisión y el vídeo.

Objetivos

Su utilización nos ha servido para:

- Mejorar el desarrollo curricular de las Ciencias Sociales.
- Seguir reflexionando sobre nuestra práctica didáctica buscando los fundamentos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos.

- Llevar a cabo una investigación en la acción, intentando diseñar y experimentar nuevos modelos en base a la utilización de estos recursos.
- Despertar la curiosidad y el afán de búsqueda del alumnado, motivado entre otras cosas por la visualización de situaciones y escenarios lejanos que les estimula a continuar en la investigación.
- Estimular el planteamiento de problemas e hipótesis de trabajo, así como la búsqueda de soluciones.
- Aprender a leer, a decodificar los mensajes audiovisuales.
- Expresarse a través de las imágenes.
- Acercarnos a escenarios y situaciones que por su lejanía y complejidad quedan más intuitivamente expuestos utilizando los M. A. V.
- Desfossilizar la cultura y los conocimientos contenidos en los libros de texto, contribuyendo a completar, actualizar y relativizar algunos de sus mensajes.

Sin hacer un dogma de que una imagen vale más que mil palabras, una imagen puede facilitar la interiorización del lenguaje conceptual y contribuir a la construcción de redes semánticas. No se aboga por la marginación de la galaxia Guttenberg, sustituyéndola por la de Mac Luhan, sino por la complementariedad de ambas y su mutuo refuerzo, estableciendo entre todos los M. A. V. —los libros y la prensa también lo son— una acción dialéctica, que permita superar las contradicciones de los mensajes recibidos por los distintos canales, acercándonos en la medida de lo posible a la consecución de juicios ponderados.

Elección, justificación y diseño de algunos núcleos del currículum de Ciencias Sociales e inserción de los M. A. V. en ellos

En nuestro plan de centro se diseñaron varios núcleos, todos bajo el denominador común de “La vida como problema”, que se desglosaban en una serie de interrogantes y de planteamientos de hipótesis de trabajo, que partiendo de la realidad actual, nos permitiese retrotraernos a situaciones pretéritas.

Todos estos núcleos fueron elegidos:

- Porque creíamos que podían tener una amplia significación y un valor formativo para el alumnado, no sólo desde el punto de vista del conocimiento, sino desde el punto de vista de la conducta social, cooperando a formar una escala de valores y un juicio ponderado sobre los acontecimientos.
- Porque también estos problemas se contemplan en los cuestionarios oficiales y se abordan en los libros de texto. Lo que varía es el modo de plantearlos, la actitud que se genera en el alumnado y los métodos y recursos utilizados en su desarrollo.

Dado que los M. A. V. hacen más intuitiva, más realista la comprensión del problema, el análisis del contexto, de las situaciones y de las motivaciones humanas, etc., es por lo que dentro de la programación de algunas unidades didácticas han tenido una amplia cabida los multimedia, porque la acción conjunta de todos ellos puede favorecer el aprendizaje, habitúa a tener en cuenta diversas fuentes informativas y contribuye a formar el pensamiento relativista.

Este ha sido el denominador común para plantearnos “La vida como problema”, y decimos “vida” y no “Historia” para conexasarlo más con la realidad actual.

¿Existen o han existido sociedades represivas?

Uno de los interrogantes que nos planteamos fue si existen o han existido *sociedades represivas*, que no permiten al individuo la libertad de pensar, de creer, de expresarse y de informarse. De qué medios y con qué finalidad se ha valido el poder o un grupo con poder para la imposición de sus criterios.

Con este planteamiento abordamos la proyección de un montaje que hicimos con las secuencias del proceso inquisitorial de la película “El nombre de la rosa”.

Al alumnado se le dio una breve síntesis de la novela, en la que quedaban reflejados los problemas que en ella se plantean, los personajes más significativos, describiendo el tipo de mentalidad que explica sus conductas individuales. Se les entregó también una relación de las principales secuencias que se iban a proyectar.

Posteriormente a la proyección se realizó un debate sobre los procedimientos para arrancar la confesión a los reos.

Se realizaron una serie de actividades, todas ellas incluidas en la programación, como la búsqueda y comentario de pinturas sobre procesos inquisitoriales; comentarios de texto sobre la Inquisición; lectura de un fragmento de la carta del hijo del inquisidor Manrique a Juan Luis Vives, en la que queda patente la persecución a los intelectuales; la lectura de un fragmento de la novela "Cándido" de Voltaire, en la que se satirizan los autos de fe; búsqueda en la Constitución española de los artículos que defienden los derechos y libertades del individuo; recogida de noticias de prensa que pongan de manifiesto la existencia de la tortura en la sociedad actual y referencia a películas que traten el problema de la represión y de la utilización de la tortura.

¿Tienen los pueblos derecho a ser libres?

Este fue otro de los problemas planteados. Si se rastrea en la prensa y a través de la historia vemos que existe y ha existido el afán de los pueblos poderosos de sojuzgar a los más débiles y, como contrapunto, el deseo de éstos de liberarse, de independizarse, de reafirmarse y de buscar señas de identificación.

En la programación de la unidad didáctica correspondiente, referimos este problema esencialmente a un imperio colonial: el inglés; y a un país de los que sometió: la India.

Articulamos la unidad en cuatro núcleos:

- I. El colonialismo como constante histórica.
- II. El colonialismo inglés y su área de expansión.
- III. Aproximación al conocimiento de la India en los aspectos físicos, económicos y humanos. La India como colonia inglesa y su lucha por la independencia. La figura de Gandhi.
- IV. El Indostán, espacio geográfico en el que se desarrolló una cultura milenaria surgida de las aportaciones de diversos pueblos.

La vertebración de estos núcleos está hecha desde la lógica de la disciplina; el orden de presentación se hizo teniendo en cuenta lo que pudo ser más motivador para el alumnado. El motivo concreto fue un recorte de prensa traído a clase por una alumna sobre "El día escolar de la no-violencia" y un concierto que tenía programado el centro con participación de todo su alumnado para conmemorar esta efemérides.

En la programación procedimos a establecer una relación entre contenidos, objetivos y actividades. Diseñamos la metodología, así como los medios y recursos que debían elaborarse y utilizarse, y así es por lo que en nuestro diseño curricular hemos utilizado:

- El cine.
- El vídeo.
- El diaporama.
- El reportaje gráfico.
- La prensa.
- Los textos históricos y literarios.
- Transparencias con estadísticas, mapas, gráficos.
- Libros de texto, de consulta, revistas...

Así tuvo cabida la proyección de un documental sobre Teresa de Calcuta para visualizar los graves problemas de subsistencia que padece la India y analizar si son suficientes los medios que utiliza Teresa de Calcuta para salir de la pobreza; la proyección de la película "Gandhi", un ejemplo de lucha por la independencia contra el poder inglés y la relevancia de su figura dentro de este contexto. Esta proyección fue acompañada de una guía didáctica que se entregó a cada alumno, que le permitía encuadrar la película y los principales problemas que planteaba, reduciendo el largometraje a nueve secuencias fundamentales. La realización de un diaporama para acercarnos al conocimiento de la cultura milenaria de la India; de reportajes gráficos, realizados por el alumnado, la recogida de noticias en la prensa diaria referentes a la India; los textos; la elaboración de transparencias, etc.

El modelo es aplicable en la segunda etapa de E. G. B., puesto que en los cuestionarios oficiales se aborda el fenómeno colonial en 6.º, 7.º y 8.º curso. Variará el nivel de profundización, la complejidad de las actividades, los materiales empleados y el imperio colonial que se analice, pero el planteamiento es básicamente similar, lo cual nos permite el desarrollo del aprendizaje "en espiral", del que habla Ausubel, y adquirir el conocimiento en grados sucesivos de profundización.

Taller de prensa

En el taller de prensa —al que dedicamos una hora semanal— nos planteamos abordar el conocimiento de algunos acontecimientos mundiales, nacionales o locales que tuviesen cierta relevancia. Nos acercamos primero a su conocimiento a través de las viñetas y comics que aparecen en la prensa, para pasar posteriormente a la búsqueda de información escrita mediante la selección y recorte de “cabeceras” y “entradillas” de los periódicos que ampliasen esa información icónica y buscarle la posible asociación con los núcleos que forman parte del programa. El taller lo titulamos *Prensa y humor político*.

Creímos que abordar la aproximación a determinados temas mediante la imagen, mediante el comic, iba a ser más ameno, más fácil de comprender al estar expresado en un lenguaje más sintético y no tan farragoso por lo específico, como a veces es para el alumnado el lenguaje periodístico.

Así recogimos comics sobre asuntos económicos, sociales, políticos, etc. referentes al desarme, a los impuestos, al terrorismo, a la presencia artística de España en el mundo... Esto nos permitió aproximarnos al conocimiento de la realidad nacional e internacional, pasando a analizar tanto los aspectos formales como en mensaje semántico y su decodificación.

¿Son importantes los problemas económicos?

Un hecho coyuntural —la caída de la bolsa a finales de octubre— despertó una gran curiosidad en el alumnado. Era un “boom” de noticias en televisión, en la prensa, en la radio y desconocían las claves para una primera aproximación a su conocimiento.

La hipótesis de trabajo la formulamos así: *¿Son importantes los problemas económicos?* ¿Los problemas económicos tienen que ver con las cuestiones políticas y sociales? Iniciamos así un debate cuyos puntos de reflexión se dieron por escrito a cada uno de los alumnos. Estos problemas versaban sobre asuntos de consumo, de la producción, de la comercialización y de la distribución de la riqueza. En definitiva, iniciábamos el análisis de un modo de producción: el capitalismo, deduciendo a través de estas reflexiones los preconceptos que el alumnado tenía sobre esas cuestiones. Esto enlazaba con el epígrafe general de “La vida como problema” y con los núcleos de los programas oficiales de “Capitalismo y revolución industrial”.

Como siempre, se programó una unidad didáctica, y se articuló en cinco núcleos:

- I. Un tema para debate: ¿Son importantes los problemas económicos?
- II. Un revuelo de noticias: La caída de la Bolsa de Nueva York y su repercusión en las bolsas de otros países.
- III. Aclarando ideas para una mejor comprensión de la bolsa. El papel del dinero. El mercado. Las instituciones financieras: bancos y bolsa.
- IV. El capital, el dinero, condición necesaria para la Revolución Industrial. La Revolución Industrial, coyuntura favorable para el auge del capitalismo. El sistema capitalista: caracteres que lo definen y su evolución.
- V. Problemas que conlleva el capitalismo. Las crisis periódicas del sistema. Los mecanismos compensatorios de las desigualdades dentro del sistema capitalista.

Además de la prensa como elemento fundamental, pasamos un vídeo realizado el curso anterior en el taller de imagen sobre "Países ricos y países pobres", en el que queda patente la desigualdad de las relaciones de intercambio entre ellos. Unas secuencias de la película "Tiempos modernos", en las que se refleja el proceso de deshumanización y alienación del trabajo en cadena. El "Informe Semanal" sobre el proceso de fusión de los bancos Banesto y Central, analizando las causas que explican estas fusiones. Un vídeo cedido por la Delegación de Hacienda titulado "Para qué sirven los impuestos". Realización de transparencias sobre modelos de modo de producción, formas de concentración empresarial, funciones de la banca, etc.

Pese a la dificultad del tema, lo abordamos, intentando buscar fundamentación psico-pedagógica en las investigaciones llevadas a cabo por Delval en "La representación infantil del mundo social" sobre las nociones de rico-pobre y de cómo acceder a la riqueza; en la influencia del aprendizaje social del que habla Vigotsky y el clima de la calle y los medios de comunicación nos bombardeaban con este problema; en los trabajos llevados a cabo por Furth sobre la comprensión del dinero y su papel social y en el de Strauss sobre el análisis de las relaciones de intercambio.

Quisimos abordar el estudio de esos núcleos con los mayores respaldos científicos posibles, confirmando así que el abordar su aprendizaje puede resultar significativo para el alumnado, porque le ayuda y le inicia en la comprensión del funcionamiento político, social y económico del mundo en que vive.

No es, ni mucho menos, nuestra intención agotar el campo del conocimiento, sino actuar sobre esas “zonas de desarrollo potencial” de las que habla Vigotsky, y decir, siguiendo a Bruner, que la dificultad no está tanto en el tema como en la capacidad motivadora que tengamos, en las estrategias y recursos que utilicemos.

El arte en la escuela

Dentro del programa *El arte en la escuela*, tendente a despertar la sensibilidad estética en el alumnado, la necesidad de conocer, valorar y respetar el patrimonio artístico como señas de identificación de los pueblos y las culturas, de dotarles de posibilidades de utilización de un tiempo de ocio rico y formativo, de expresarse a través de sus propias creaciones plásticas, de desarrollar los núcleos que sobre manifestaciones artísticas y sus principales representantes están recogidos en los cuestionarios oficiales, el centro organiza visitas a museos, exposiciones, conciertos, proyecciones de cine y monta también sus propias exposiciones dentro del ámbito escolar realizadas por el alumnado.

El tema de Picasso fue desarrollado a través del taller de plástica y de imagen. Los resultados fueron el montaje de una exposición sobre Picasso, su vida y su obra, y la realización de un vídeo didáctico. Este vídeo trata de recoger, por una parte, el ambiente que rodeó el estudio del tema, y por otro, presentar sintéticamente las características personales del artista, sus estilos pictóricos, los temas más tratados, las distintas facetas artísticas cultivadas.

La selección de las imágenes, de la música, la elaboración del guión y de los textos, la ejecución de los rótulos, la realización de obras pictóricas y escultóricas por parte del alumnado les llenó de entusiasmo.

Hay que decir que, a veces, las reiteradas grabaciones debidas a dificultades técnicas y problemas acústicos produjo un cierto cansancio en alumnado y profesores.

Conclusiones

Haciendo un balance de lo realizado, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- Los resultados son muy positivos, mejoran la motivación y el aprendizaje.
- Crea un clima propicio a la colaboración y a la aportación personal y de grupo.

Pero también se detectan problemas y dificultades:

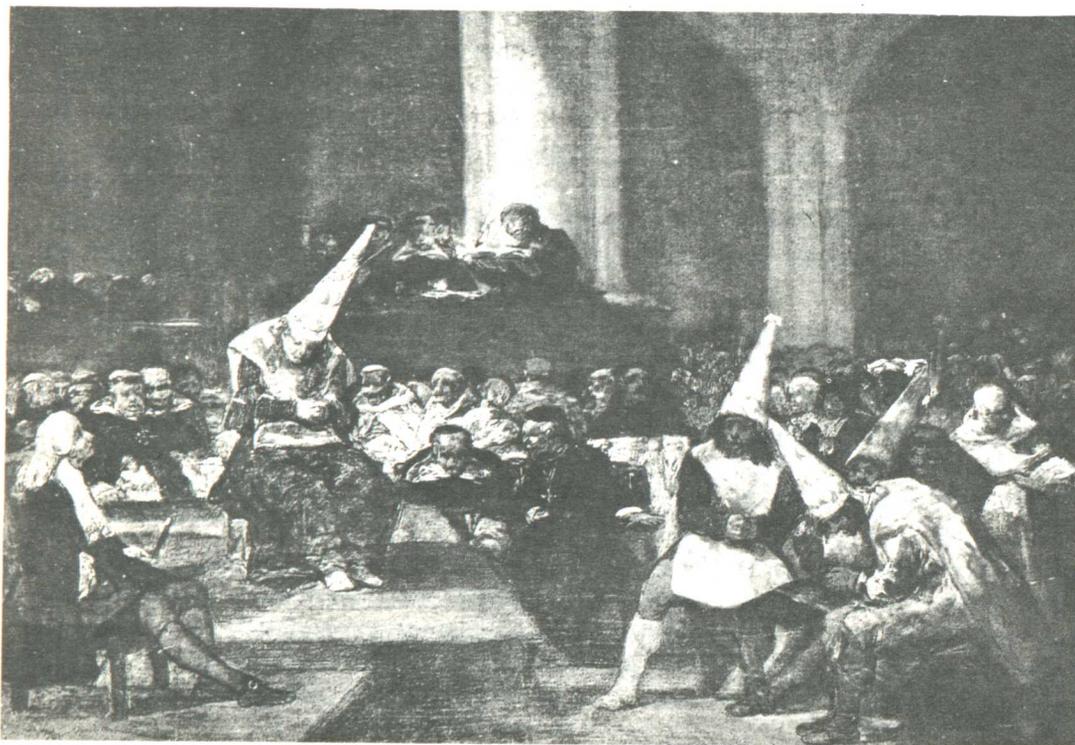
- Falta de fondos documentales, que se subsanan a nivel personal si el profesor cuenta con una amplia biblioteca, catálogos, revistas, diapositivas, vídeos...
- Dificultades legales para la utilización de los recursos del mercado.
- Gran número de horas que el profesor tiene que dedicar a esta tarea.
- La deficiente calidad técnica que pueden tener los documentos elaborados por carencia tanto de aparatos idóneos como de formación adecuada para utilizarlos.

Por tanto, es necesario:

- Que los Centros de Profesores, los ICEs, el I. T. E. y otras instituciones pudiesen contar con fondos documentales catalogados conforme a determinados criterios.
- Que se solucione el problema de la "piratería" que el profesorado realiza sin ningún fin lucrativo, sino exclusivamente didáctico y que puede originarle contratiempos.
- Que se constituyan equipos estables, en los que se pueda llegar a una diversificación de tareas para que los trabajos sean menos absorbentes y de más calidad.
- Que los técnicos solventen las cuestiones de tecnología y los profesores las pedagógico-didácticas, para no hacer de éstos unos robinsones.
- Que se realicen cursos con alumnado reducido y equipamiento suficiente para conocer, manejar y mejorar el uso de estas nuevas tecnologías.
- Que se potencien los foros en los que podamos exponer nuestras inquietudes, nuestros trabajos, nuestras experiencias para un enriquecimiento mutuo, y poder cada vez más hacer una enseñanza-aprendizaje de calidad.

LA VIDA

como problema



**¿EXISTEN, O HAN EXISTIDO,
SOCIEDADES *REPRESIVAS*?**

Proceso de elaboración de la unidad

Detección de un problema

Dentro de los cuestionarios oficiales se contemplan los mecanismos utilizados por las monarquías autoritarias desde la Baja Edad Media para mantener el dominio ideológico de sus súbditos: represión de la heterodoxia religiosa, expulsión de los disidentes, encarcelamientos, tortura y hasta muerte; creando un tribunal especial: el de la Inquisición.

Habíamos comprobado que el alumnado de octavo curso de E. G. B., al comentar el texto de la novela "Cándido", de Voltaire, y el papel de los ilustrados en la crítica a la superstición con motivo del terremoto de Lisboa, conocían la palabra —Inquisición—, pero no su contenido conceptual, ni establecían redes semánticas, ni lo contextualizaban históricamente, ni sabían la función que cumplía.

Cabía suponer que en el curso anterior se había analizado una institución tan decisiva como fue el Tribunal del Santo Oficio, pero aún contando con una dosis de olvido —que nos plantea la necesidad de retomar los temas a lo largo de toda la segunda etapa de la E. G. B., rompiendo con el esquema de cursos cerrados, por edades y no conexiones— la situación que reflejamos nos hacía pensar que el tratamiento didáctico no fue lo suficientemente clarificador o no se presentó con la necesaria individualización, tal vez por no haber considerado la cuestión de relevancia suficiente.

Todo ello nos llevó a plantearnos nuevas estrategias de aprendizaje y la utilización de otros recursos que permitiesen visualizar el problema, ejemplificarlo, contextualizarlo y transferir determinadas connotaciones a otras situaciones y otros contextos —puesto que en el fondo lo que se persigue es borrar las diferencias y dominar mejor en unas mentes homogéneas y controladas—.

Búsqueda de soluciones

Considerábamos muy importante esta institución tanto por lo que persigue como por los medios que utiliza, para ver así las luces y las sombras de esa época, contraponiendo a las glorias de las conquistas el infierno de las persecuciones.

Nada más ejemplificador que las secuencias de la película “El nombre de la rosa” para recrear el ambiente, y analizar las características de algunos personajes representativos y las motivaciones que justifican sus conductas.

Concebimos, pues, esto dentro de la unidad “La vida en el Renacimiento”, y para ella buscamos la documentación que nos permitiese una mejor aproximación al problema. En los libros de texto aparecía el cuadro de Alonso Berruguete sobre un Auto de Fe, y en libros de pintura buscamos cómo otros autores habían plasmado en sus telas esos hechos. Con todo ello rastreábamos a lo largo de la Historia del Arte y de la Literatura la larga vida del tribunal; enlazando con épocas en las que, no existiendo ya el Santo Oficio, se instituyen otros mecanismos para seguir persiguiendo a los disidentes, y hasta el momento actual, a través de la prensa.

Así pues, partimos del cine, pasamos después a la representación icónica mediante el análisis de cuadros (Goya resulta muy significativo por la expresividad de los personajes), para ir posteriormente a lecturas de las que extraemos los conceptos básicos.

El proceso era partir de lo más intuitivo para llegar a lo más abstracto, a través también de los juicios críticos que hicieron personajes de distintas épocas (la carta del hijo del inquisidor general Manrique a J. L. Vives; las posturas de Galileo y Giordano Bruno en el juicio inquisitorial a que se ven sometidos; la crítica de Voltaire a los “sabios” de la Universidad de Coimbra, acusándolos de ignorantes y supersticiosos, etc.

Así que el diseño de la unidad, la selección de la documentación y el montaje cinematográfico surgieron como parte de un todo que se iba conformando sincrónicamente, sin que ninguna de sus partes fuera anterior a las demás, y éstas subordinadas a la primera, sino buscando la mayor conjunción entre ellas. Por ejemplo, el montaje nos sirve para visualizar un proceso y unos medios utilizados para conseguir confesiones, pero adquiere su máximo valor dentro de un análisis global de los mecanismos de represión en la historia. Si hubiésemos hecho primero el montaje, y sólo a partir de él el resto de la unidad, podía suceder que toda ella no fuera más que la explicación de unas imágenes muy concretas. Y al contrario, si diseñamos antes la unidad y luego buscamos las imágenes más adecuadas, éstas quedarían como ilustración o ejemplo de algo que se ha estudiado y trabajado de otra forma, con lo que estaríamos perdiendo potencialidades de los M. A. V.

La práctica en el aula

Una vez terminada la unidad, se le aplicó al alumnado.

Aunque para el final preparamos una prueba individual de evaluación, ésta ya se iba

haciendo sobre el trabajo cotidiano, en sus dos vertientes: evaluación de la unidad y de los alumnos.

La evaluación se realizaba sobre las distintas actividades desarrolladas, y así podíamos saber en todo momento lo asimilado por los alumnos, lo que se comprendía y lo que no, dónde era necesario reincidir, qué textos había que recortar, si eran clarificadores o no, etc.

La intervención de los alumnos en los debates, la asociación con otras situaciones, la elección de noticias de prensa, el desarrollo de unas mínimas categorías de temporalización, la ordenación temporal del material, el ritmo de trabajo, la curiosidad e iniciativa para buscar otros materiales, el subrayado, las palabras síntesis, etc.; todo ello, como es habitual, nos va conformando la evaluación, que se verá completada con la prueba individual (en la que también podían utilizar documentación y sus cuadernos de trabajo, como en el resto de las actividades) específica para esta unidad, más la evaluación que se vaya haciendo para todo el bloque en el que estaba integrada: La vida en el Renacimiento.

Guía didáctica para el montaje “La Inquisición”

1. Introducción: Planteamiento de un problema

La existencia a lo largo de la Historia de sociedades que no permiten ninguna libertad individual, todo el mundo tiene que:

- pensar lo mismo,
- creer lo mismo,
- leer lo mismo,

con la finalidad de someter mejor al pueblo, no sólo económicamente, sino también en ideas y pensamiento, para que así no se rebele contra el orden establecido.

Para conseguirlo se utilizan diversos medios, entre ellos:

- la persecución,
- el encarcelamiento,
- la muerte,
- el convertirse a una religión por la fuerza,
- la destrucción del libro porque a través de él se propagan ideas liberadoras.

El encargado en la Edad Media y Moderna de llevar a cabo estas acciones fue el tribunal de la Inquisición o Santo Oficio.

Vamos a ver unas escenas de un proceso inquisitorial, extraídas de la película "El nombre de la rosa", basada en la novela del mismo título de Umberto Eco.

2. Breve SINTESIS de la novela

- Una serie de misteriosos crímenes en un monasterio italiano.
- Al mismo tiempo, hay allí una reunión de frailes para discutir cuestiones de la Iglesia:
 - La riqueza de la Iglesia: si es una iglesia de los pobres o no.
 - La autoridad del Papa: si todos tienen que hacer o decir lo que él diga.
- Con motivo de esta reunión se juntan personas de muy distinto pensamiento:
 - Unos más modernos, más científicos y tolerantes: Guillermo de Baskerville.
 - Otros más medievales, más supersticiosos, intransigentes e intolerantes: el Inquisidor general.
- Estos dos tipos de personas chocan, por una parte, en las discusiones religiosas; y por otra, en la solución que proponen para los crímenes que suceden en la abadía.

- En este enfrentamiento, frente a los *razonamientos* de Guillermo, el Inquisidor utiliza la maquinaria inquisitorial para *imponer por la fuerza* sus ideas y castigar a los que él cree culpables:
 - *Salvatore*: un fraile inculto y supersticioso.
 - *Una campesina*: que representa al pueblo llano, que padece hambre, ignorancia y explotación.
 - *Otros frailes*: a los que se acusa de herejes, de defender otras teorías y doctrinas distintas de las que defiende la Iglesia oficial.

3. Secuencias de la grabación sobre “la Inquisición”

(Extraídas de la película de Jean-Jacques Annaud: “El nombre de la rosa”)

- 1.^a Captura de la campesina a la que acusan de ser bruja, y del hereje, diciendo el *inquisidor*, Bernardo de Gui, que ambos tienen pactos con el diablo, y que este hecho explica los crímenes del monasterio.
- 2.^a Guillermo de Baskerville explica a su discípulo Adso de Melk que él también fue inquisidor y cómo fue torturado y encarcelado por perdonar a un *traductor de libros* griegos. Y cómo por miedo a la tortura se retractó (se volvió atrás) de sus ideas (ausencia de libertad de pensamiento).
- 3.^a Tortura de Salvatore, fraile subnormal: Usan la tortura para obtener la confesión de que había cometido los crímenes.
- 4.^a Juicio a los procesados; análisis de comportamientos:

Defienden sus ideas con firmeza, pero luego, por miedo a la tortura, pues no quieren volver a padecerla, cambian y admiten que han cometido todos los crímenes.
- 5.^a Procesión y ejecución.

4. Actividades

A partir de la proyección:

Anota los aspectos que más te han impresionado y por qué.

Debate: sobre los procedimientos que emplean. ¿Hierde tu sensibilidad estas escenas? ¿Prefieres conocer esas cosas o ignorarlas? Razona tu respuesta.

Otras actividades posteriores al visionado:

1. Buscar reproducciones de cuadros y diapositivas que pongan de manifiesto el desarrollo de procesos inquisitoriales (Auto de Fe y Quema de libros, de Pedro Berruguete, Escenas de la Inquisición, de Goya y Pérez Villamil, etc.).
2. Leer y comentar el texto de Turberville sobre la Inquisición española, contestando a algunas cuestiones:
 - ¿Qué era la Inquisición?
 - ¿En qué épocas existía?
 - ¿A quién juzgaba?
 - ¿Qué métodos utilizaba?
 - ¿Cómo iban vestidos los condenados?
 - ¿Cómo se realizaba la ceremonia del espectáculo?
 - ¿La Inquisición funcionó sólo en España o en más países?

3. Buscar datos biográficos sobre Juan Luis Vives.
4. Hacer una descripción sobre el cuadro de Berruguete "Auto de fe".
5. Leer y comentar el fragmento de la carta del hijo del Inquisidor General a Vives. ¿Qué opinión tenían los *humanistas* sobre ese tribunal? ¿Por qué?
6. Pintar y comentar la simbología del sello inquisitorial.
7. Recortar y pintar un sambenito y una coroza.
8. Hacer un pequeño diccionario descriptivo de los siguientes conceptos, utilizando el vocablo en la construcción de una frase:
morisco,
judaizante,
hereje,
blasfemo,
auto de fe,
tribunal del Santo Oficio o tribunal de la Inquisición,
coroza,
sambenito,
9. Buscar en la Constitución española los artículos que defienden el derecho a la libertad de creencias y opiniones.
10. Traer noticias de prensa que pongan de manifiesto la existencia de torturas en la actualidad.

NOTA: Para la realización de estas y otras actividades se podrá utilizar la documentación que se adjunta.

5. Evaluación

De lo que es la evaluación en esta unidad ya hemos hablado en otra parte, pero conviene remarcar una vez más un par de cosas sobre ella:

La evaluación no se limita, como ya dijimos, a la prueba que a continuación exponemos, sino que ya se ha ido conformando con las observaciones, intervenciones, trabajos, etc., que se han ido realizando a lo largo de toda la unidad.

Por otra parte, puesto que esta evaluación ha de estar en consonancia con las actividades realizadas en el trabajo diario en clase, las cuestiones aquí propuestas serán muy parecidas a aquellas, pudiendo incluso repetirse alguna, variando algún factor, como el hacerlas individualmente en vez de grupos.

Prueba de evaluación

- RESUME en diez líneas el argumento del montaje.
- LOCALIZA en qué TIEMPO se desarrolla la acción, en qué LUGAR se desarrollan los acontecimientos.
- DESCRIBE los personajes más significativos de la película.
- ANALIZA sus posturas y su forma de actuar.
- COMPARA al inquisidor general (Bernardo de Guí) con Guillermo de Baskerville: ¿en qué se diferencian?
- ¿JUSTIFICAS el uso de la tortura para obtener una confesión? ¿Por qué?
- ¿QUE ES la Inquisición? ¿Para qué se instituyó? ¿Qué medios empleaba?
- LEE el texto de Henry Ch. Lea. ¿Deduces por su lectura que el tribunal de la Inquisición siguió funcionando con posterioridad al tiempo de la película? ¿A qué tiempo se refiere el texto? ¿A quién perseguía?
- LEE el texto de la novela "Cándido" y redacta:
 - ¿Qué sucedió?
 - ¿Qué medios utilizan para evitar que vuelva a repetirse el hecho?
 - ¿Quién decide utilizar esos procedimientos?
 - ¿Son aceptables las soluciones? ¿Por qué?
 - Subraya las ideas principales.



- BUSCA en los libros de texto información sobre Voltaire:
 - ¿A qué época pertenece?
 - ¿Qué ideas defendía?
 - ¿Qué criticaba?
- DEDUCE si seguía funcionando la Inquisición en aquella época.
- BUSCA Y DESCRIBE dos cuadros en los que se reflejen los juicios o autos de fe:
 - Nombre del cuadro, autor y época.
 - Descripción de la escena: escenario o paisajes, personajes, vestidos.
 - ¿Contribuye la luz a dar patetismo? ¿Cómo?
- RESUME algunas noticias de prensa de las recogidas en que quede de manifiesto la persecución por ideas políticas, creencias o raza, en la actualidad.
- RECUERDA qué dice nuestra Constitución actual sobre estas cuestiones.

III. Documentos complementarios

Material complementario para el "Auto de fe" presidido por Santo Domingo de Guzmán" de Pedro Berruguete (Pieza n.º 2)

DOCUMENTO 2

[...] El gran acontecimiento público que demostraba el poder de la Inquisición era el "Auto de fe". Celebrado en España con más pompa que en la misma Roma, la ceremonia atraía a una enorme muchedumbre, llegada allí por un entusiasmo religioso, por simple curiosidad, o por el deseo de ganar los cuarenta días de indulgencia que se acostumbraba conceder por la asistencia. Generalmente se elegía un día festivo para la ceremonia y se hacía la proclamación con un mes de antelación. En la noche anterior al auto, desfilaba una procesión por las calles de la ciudad hasta la plaza en que se había montado el escenario; sobre el tablado, se depositaba la cruz verde, emblema de la Inquisición, y se llevaba otra cruz al lugar de la quema, conocido como quemadero o brasero.

A primera hora de la mañana se reunía a los condenados en la cárcel de la Inquisición, ataviados con los "sambenitos", y se les daba de comer para que resistiesen la prolongada ceremonia. Entonces se formaba la procesión; primero iban los que tenían que ser castigados levemente, y detrás los que tenían que ser relajados (relajación* al brazo secular). Se llevaban también en alto las efigies de los herejes que no era posible traer en persona, bien porque hubiesen logrado escapar, o porque hubieran muerto antes de que se descubriesen sus errores. Estas efigies tenían que ser quemadas a fin de que si la tumba o la fuga salvaba a los condenados de la pena de muerte, no librara a sus hijos de la vergüenza de tener unos padres que habían sido relajados, y de sufrir las consecuentes incapacidades. Luego venía el estandarte, cruz verde sobre fondo negro; a la derecha de la cruz, una rama de olivo, símbolo del perdón, y a la izquierda, la espada desenvainada, símbolo de la justicia. Detrás del estandarte venían los propios inquisidores.

El procedimiento empezaba con un sermón, después del cual se leía en voz alta el juramento de fidelidad al Santo Oficio, que se consideraba prestado por todos los presentes; seguía la lectura de las sentencias; normalmente era un procedimiento bastante largo. Mientras los reconciliados eran devueltos a sus celdas, los obstinados montaban sobre burros, bajo la vigilancia del oficial real, y acompañados por los confesores, eran conducidos al lugar de la quema.

(A. S. Turberville: *La Inquisición Española*.
Fondo Cultura Económica, 1932.)

RELAJACION: entrega de los condenados a manos del poder político para que éste ejecutara la sentencia penal impuesta.

[...] La inquisición fue fundada, hace ahora quinientos años, (año más año menos) como culminación de una serie de impotencias, tanto administrativas como eclesiásticas, en el manejo y "solución" del "problema judío". Cómo y por qué extendió su jurisdicción a esferas lejanas de esta preocupación inicial constituye uno de los puntos de estudio más fascinantes.

[...] El "problema judío" estaba disolviéndose hacia mediados del siglo xv en España, haciendo lugar al "problema converso"; y el odio religioso se continuaba en el odio racial, en el resentimiento ante la escalada social y el manifiesto éxito del converso en todos los órdenes que abarcaba: matrimonios con familias linajudas, episcopados, profesiones liberales.

[...] Las matanzas de conversos de las tres primeras décadas dejaron el poso del odio racial, siempre más agudo al converso judío que al morisco. Cuando van desapareciendo los judaizantes por exterminio o por su mayor cautela, esa preocupación por su caza se une a la obsesión antiprottestante. Era natural que les faltaran a los inquisidores criterios válidos para diferenciar al estricto luterano del erasmistas o del que, con influjo de Erasmo o sin él, aspiraba a una interiorización evangélica de su cristianismo.

[...] De menor crítica sería susceptible la Inquisición española si se hubiera mantenido dentro de los límites de su jurisdicción inicial de control de la oxtodoxia del converso. Ultimada su caza, y habiendo montado para ello una eficaz estructura jurídica y policial, era inevitable que se esforzara en aplicarla a otras muchas esferas de influencia. No sólo tras el judaizante, el morisco, el protestante, el erasmista, el alumbrado, el místico, el visionario, sino el lector de cualquier libro "sospechoso", el brujo, el astrólogo, el practicante de artes de magia, el jansenista, el masón, el adicto a las nuevas filosofías, el político adverso, el bigamo, el blasfemo, el sacerdote culpable o acusado de solicitud confesional, y, en ocasiones, el usurero, en Aragón más que en Castilla el dado al "pecado nefando", y por doquier, el acusado de proferir ciertas proposiciones particularmente ofensivas a los "píos oídos" de los sabuesos del Santo Oficio.

[...] Tal ampliación de jurisdicción inquisitorial hacía permeable a ella prácticamente el más íntimo rincón de la intimidad humana.

(Angel Alcalá: "La Inquisición y la sociedad española".
Del libro *La Inquisición*. Exposición organizada por el Ministerio de Cultura, 1982.)

De cómo se hizo un magnífico auto de fe para impedir los temblores de tierra y de cómo Cándido fue azotado.

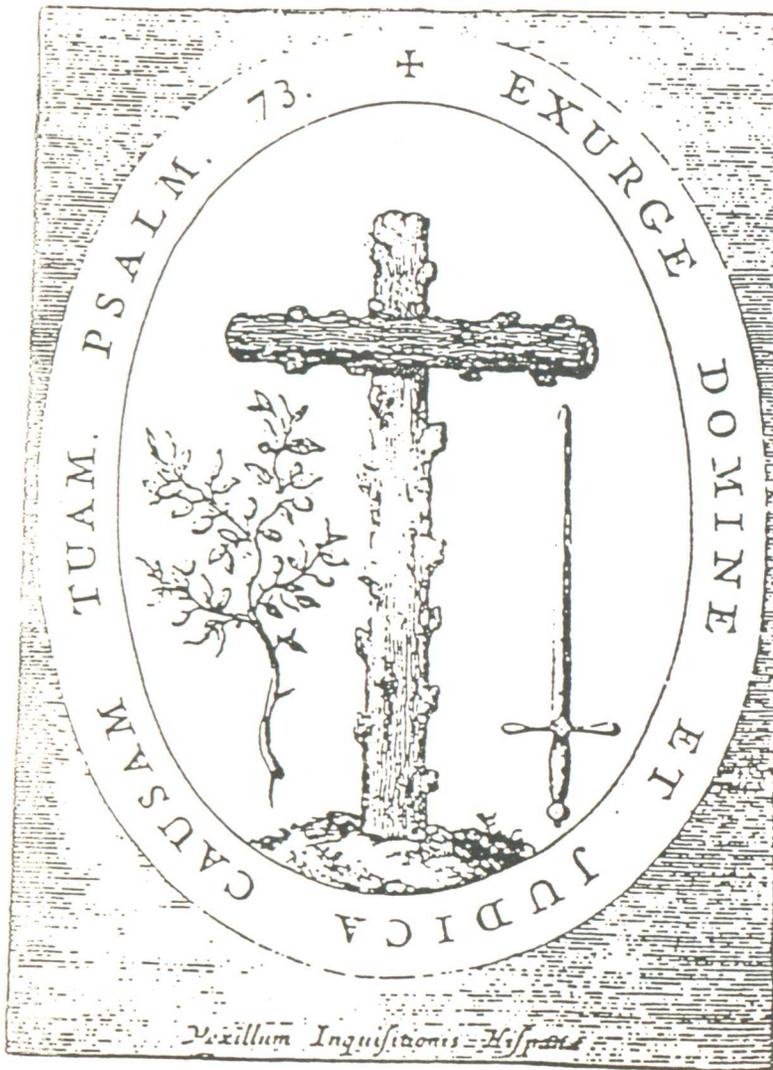
“Tras el temblor de tierra que había destruido las tres cuartas partes de Lisboa, los sabios del País no encontraron un medio más eficaz para impedir la ruina total que dar al pueblo un magnífico auto de fe: decidió la Universidad de Coimbra que el espectáculo de algunas personas quemadas a fuego lento y con grandes ceremonias era un secreto infalible para impedir que la tierra temblase.

En consecuencia se cogió a un vizcaíno convicto de haberse casado con su comadre, y a dos portugueses que, al comer un pollo, le habían arrancado la grasa...

Ocho días después pusieron a cada uno un sambenito, adornándoles las cabezas con mitras de papel... Así vestidos marcharon de procesión y oyeron un sermón patético... Cándido fue azotado... El vizcaíno y los dos hombres que no habían querido comer grasa fueron quemados...

El mismo día la tierra volvió a temblar con un estruendo espantoso...”

(Texto incompleto de la obra *Candido*, de Voltaire, escrita en el año 1759.)





Penitente con sambenito



Penitente con sambenito y corozza

“La Inquisición surgió en una época en que los descubrimientos geográficos revolucionaron el comercio mundial, en que alboreó la era del industrialismo, y en que el futuro iba a pertenecer a las naciones con menos obstáculos para adaptarse a las nuevas circunstancias. La posición de España era tal como para adquirir el control de sus ilimitadas posibilidades de futuro, pero echó ciegamente sus ventajas en el regazo de las heréticas Holanda e Inglaterra. Muchas causas, demasiado complejas para discutir las aquí, contribuyeron a esto, pero sin duda no fue la menos importante, entre ellas la sangría de las clases productoras hasta la anemia a través de siglos, y la inseguridad que el riesgo de las confiscaciones ponía en todas las operaciones de comercio e industria.”

(Henry Ch. Lea: *Historia de la Inquisición.*)

“Cada vez resulta más evidente que ya nadie podrá cultivar las buenas letras en España sin que al punto se descubra en él un cúmulo de herejías, de errores, de taras judaicas. De tal manera es esto así, que se les ha impuesto silencio a los doctos; y a aquellos que corrían a la llamada de la erudición, les ha inspirado, como dices, un enorme terror.”

(Carta del hijo del Inquisidor General Manrique a Juan Luis Vives.)

“El más proporcionado instrumento, y más eficaz medio, que pudo inventar el padre de la mentira y engaño; que es una desenfrenada inclinación, y gusto increíble, que les pone en escribir, y una prisa que les da publicar tantos y tan varios libros....”

(Prólogo del “Índice” del Inquisidor General Zapata, 1632.)



JUAN LUIS VIVES (1493-1540). Es el humanista español más asimilado al humanismo internacional. Nació en Valencia, pero vivió en París y en Brujas. Su padre murió quemado vivo por la Inquisición y los huesos de su madre fueron desenterrados para ser quemados también, al saberse que había judaizado en vida. Sin duda estos hechos debieron pesar en su rechazo a regresar a España para ocupar la cátedra de Nebrija.

Vives posee una obra extensísima que versa sobre temas diversos. En ella, todo queda subordinado al fomento de la virtud y la piedad cristianas.

IV. Videografía utilizada y/o recomendada para algunos núcleos

Las reseñadas que a continuación presentamos son *algunas* películas que nos parecen de sumo interés para el desarrollo de los siguientes núcleos:

¿Existen o han existido sociedades represivas?

- “El nombre de la Rosa”. Dir. Jean Jacques Annaud, 1986.
- “Galileo Galilei”. Dir. Liliana Cavani, 1968.
- “Sección especial”. Dir. Costa Gavras, 1975.
 - “Missing”. Dir. Costa Gavras, 1981.
 - “Yol”. Dir. Yilmaz Güney, 1982.
 - “Papá está en viaje de negocios”. Dir. Emir Kusturica, 1985.

¿Tienen los pueblos derecho a ser libres?

- “Gandhi”. Dir. Richard Attenborough, 1982.
- “La batalla de Argel”. Dir. Gillo Pontecorvo, 1966.
- “Queimada”. Dir. Gillo Pontecorvo, 1969.
- “Viva Zapata”. Dir. Elia Kazan, 1952.

¿Son importantes los problemas económicos?

- “Hermano, ¿me das diez centavos?”
- “Las uvas de la ira”. Dir. John Ford, 1940.
- “Natty Ghan”. Dir. Jeremy Paul Kagan, 1985.
- “Tiempos modernos”. Dir. Charles Chaplin, 1935..

V. Evaluación de la experiencia



Independientemente de cómo diseñéis una posible experimentación de esta propuesta de trabajo, nos gustaría recibir información homogénea sobre su uso. Por ello, rogamos a quienes lo trabajen que nos envíen esta encuesta y/o cualquier otra indicación, sugerencia, etc. sobre el tema.

Enviarlo a:

*Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
Gabinete de Integración Curricular de M. A. V.
C/ Torrelaguna, 58
28027 MADRID.*

¿EXISTEN SOCIEDADES REPRESIVAS?

Las doce primeras cuestiones puedes contestarlas: mucho, bastante, normal, poco o nada. Las otras cinco son de respuesta libre.

1. ¿Consideras adecuado el tema para el ciclo 12-16?
2. ¿Te parece adecuado para este tema el montaje de "El nombre de la rosa"?
3. ¿Es comprensible el montaje?
4. ¿Te ha resultado sugerente el planteamiento de la unidad?
5. ¿Ha facilitado el aprendizaje comprensivo de conceptos básicos como Inquisición, Auto de Fe, libertad de creencias, represión, tortura, etc.?
6. ¿La unidad así planteada permite y facilita establecer asociaciones y comparaciones con otras situaciones represivas?
7. ¿La introducción es adecuada para preparar el visionado de las escenas de la película?
8. ¿Te ha sido fácil la aplicación de esta unidad didáctica en el aula?
9. ¿Ha despertado o aumentado el interés de los alumnos por el tema?
10. ¿Ha facilitado el trabajo de equipo?
11. ¿Puede contribuir a mejorar las actitudes de tolerancia y pluralismo?

12. ¿Algunas escenas pueden resultar muy duras para niños de doce o trece años?
13. ¿Qué actividades de las propuestas has realizado?
14. ¿Qué otras actividades, no sugeridas en esta unidad, has realizado?
15. ¿Qué documentación, de la propuesta, has utilizado?
16. ¿Qué otra documentación has utilizado?
17. Valoración global de la unidad.
18. ¿Puedes hacernos otras sugerencias?

VI. Otras publicaciones de :

Publicaciones del área de Ciencias Sociales:

Juan José LETURIO RODRÍGUEZ:

Visión antropológica del hombre. Una propuesta de trabajo con M. A. V. para segundo grado de Formación Profesional. Integración curricular del vídeo en la enseñanza. Programa de Nuevas Tecnologías. Madrid, 1987; pp. 119-166.

Antonio CAMPUZANO RUIZ:

Videocine e Historia. Propuesta de trabajo para la enseñanza de la Historia con películas-vídeo comerciales". Integración curricular del vídeo en la enseñanza. Programa de Nuevas Tecnologías. Madrid, 1987; pp. 167-196.

Publicaciones de otras áreas:

Eladio BERGONDO LLORENTE:

Aplicaciones del vídeo a la enseñanza del dibujo.

Integración curricular del vídeo en la enseñanza. Programa de Nuevas Tecnologías.
Madrid, 1987; pp. 8-18.

Rodolfo GÓMEZ GARCÍA:

El vídeo en la realización de materiales didácticos para la asignatura de dibujo.

Integración curricular del vídeo en la enseñanza. Programa de Nuevas Tecnologías.
Madrid, 1987; pp. 19-38.

Carlos BARBACHANO, Santiago BLÁZQUEZ y Maite ODRISOLO:

Propuestas de trabajo en Lengua y Literatura Española.

Integración curricular del vídeo en la enseñanza. Programa de Nuevas Tecnologías.
Madrid, 1987; pp. 39-75.

Mercedes SOLÍS CARREÑO:

Aplicación didáctica de un documento-auténtico-vídeo en clase de francés.

Integración curricular del vídeo en la enseñanza. Programa de Nuevas Tecnologías.
Madrid, 1987; pp. 78-118.

Enrique CAMACHO y Luis del BLANCO:

Cine/Vídeo y Matemáticas. Una reflexión y algunos ejemplos.

Integración curricular del vídeo en la enseñanza. Programa de Nuevas Tecnologías.
Madrid, 1987; pp. 197-217.

Nieves DUEÑAS y Antonino GONZALEZ:

Propuesta para la utilización del vídeo en el área de Ciencias Experimentales.

Integración curricular del vídeo en la enseñanza. Programa de Nuevas Tecnologías.
Madrid, 1987; pp. 219-238.

Isabel ALONSO, Juan J. BLANCO y Paz GASTAUDI:

El mercado. Una propuesta de trabajo interdisciplinar.

Integración curricular del vídeo en la enseñanza. Programa de Nuevas Tecnologías. Madrid, 1987; pp. 239-284.

José Manuel BARRIO y otros:

Los medios audiovisuales en la educación infantil.

Integración curricular del vídeo en la enseñanza. Programa de Nuevas Tecnologías. Madrid, 1987; pp. 285-304.

87-88, y miembro del Seminario II de CC. SS. en dicho CEP. Profesor de CC. SS. en el Colegio de Prácticas número 2 de Salamanca, que está llevando a cabo el Proyecto Mercurio.

Notas



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación