



baliabideak
material de aprendizaje



La guillotina ¿Cosa de brutos?

Alex Ibáñez Etxeberria

Cuaderno del estudiante

IKD baliabideak 2 (2011)

LA GUILLOTINA ¿COSA DE BRUTOS?

Lunes, 26 de abril de 2009. Como cualquier otro lunes, Pepe Ramosna se dirigía en metro a su trabajo de maestro en Barakaldo, Bizkaia, País Vasco. La víspera, mientras corregía unos trabajos de 6º curso, donde dentro de la asignatura de Conocimiento del Medio, con la Ilustración y la Revolución Francesa como fondo, había realizado un proyecto en torno al reciente bicentenario de la abolición del calendario republicano francés (1806-2006), vio que el texto de uno de sus más aplicados alumnos concluía diciendo: “*En resumen, hablaban de adelantos, filosofía y cultura, pero al final, todos a ver sangre en la guillotina*”. En su asiento, Pepe era consciente de no haber conseguido que sus alumnos contextualizaran los hechos y se preguntaba: “¿Entro a clase y afronto el tema o lo dejo correr? ¿Modifico la programación y profundizo en este tema?”.

Itinerario profesional de Pepe

Nacido en Bilbao, Pepe era un joven profesor de Educación Primaria. Contaba que, como la mayoría de los docentes en la enseñanza pública, sus inicios habían venido marcados por la intermitencia, la itinerancia y la multifuncionalidad, derivadas de un complicado y largo sistema de acceso a la estabilidad en la docencia. Tras unas primeras sustituciones de unos pocos días en cualquier centro de la Comunidad Autónoma Vasca, asistiendo niños de cualquiera de los tres ciclos educativos de primaria (6-7, 8-9 y 10-11 años), poco a poco había ido logrando, que la espera entre contrato y contrato fuera menor, y las estancias de sustitución, cada vez más largas, y con el tiempo más cercanas a su casa. Primero, cuando empezó a disfrutar de sustituciones anuales completas, desapareció la intermitencia, y ocho años después la itinerancia, cuando al principio del curso 2003-04, con 30 años recién cumplidos, logró una plaza vacante en el colegio Santa Teresa-Bagaza de Barakaldo.

A raíz de las necesidades del centro, Pepe se fue especializando en el tercer y último ciclo de primaria, en 5º y 6º, asumiendo la tutorización de cada grupo que se le asignaba en los dos cursos, de tal manera que, poco a poco, esta estabilidad le permitió optimizar sus conocimientos y experiencias en una propuesta propia que abarcaba esos dos años. En el curso 2008-09, en su sexto año en Santa Teresa, y segundo consecutivo con el mismo grupo, Pepe era tutor de 6ºA.

Conocimiento del Medio y Educación Primaria: Competencia social y ciudadana

En la Educación Primaria en el País Vasco, que era una administración con competencias en política educativa, el currículum constaba de seis áreas de conocimiento: *Educación artística, Educación física, Lenguas, Matemáticas, Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y Conocimiento del medio natural, social y cultural*. A esta última, según el *Horario de referencia por curso*, en 6º le correspondían un total de 3 horas lectivas, lo que suponía un 12% de un total de 25 semanales (**ver Anexo 1**). En el momento del curso en el que Pepe y sus alumnos se encontraban, tan solo quedaban seis semanas completas de clase, antes de que comenzara, en junio, la jornada reducida de mañanas, los exámenes y las recuperaciones (**ver Anexo 2**).

Atendiendo a las competencias básicas a obtener por el alumnado, se apreciaba que el área de Conocimiento del Medio se relacionaba estrechamente con la *Competencia social y ciudadana*, que se sintetizaba en “*comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores*”.

y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas¹”.

Más adelante, en esta descripción de la competencia social y ciudadana se citaba textualmente que *“esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y fundamentados sobre situaciones reales, y utilizar el diálogo para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad”*.

Empatía y empatía histórica: Niveles

Para conseguir las competencias arriba descritas, una de las actividades que Pepe utilizaba era la realización de pequeños proyectos con motivo de efemérides donde, a través de diversas actividades, trabajaba nociones básicas del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, geografía e historia como el tiempo, el espacio, la causalidad y otro tipo de nociones sociales, como las económicas o las identitarias. En este tipo de proyectos, los ejercicios empáticos, en los que los alumnos interpretaban personajes y roles históricos, tenían una gran presencia.

Pepe jugaba mucho con la empatía, esa disposición y capacidad por la cual la persona se identifica con los sentimientos y estados de ánimo de otros grupos (González, 2001) . Ante esa labor de estimular esa habilidad humana para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar, y respondiendo equilibradamente a sus reacciones emocionales (De la Peña, 2009), Pepe gustaba de ver en qué grado de desarrollo, de una capacidad que se va adquiriendo con los años, se encontraban sus alumnos.

Para ello, y ciñéndose a la empatía histórica, que era su campo de actuación, Pepe trataba de medir la capacidad de sus alumnos de trasladar el análisis correcto desde la actualidad, a otro periodo histórico, con sus características, condicionantes y valores. Esta situación, hacía imprescindible el conocimiento de los hechos de ese pasado que se quería analizar y comprender (Domínguez, 1986), ya que para explicar su acción, no basta con ponerse en el lugar del agente histórico, sino que hace falta conocer las condiciones o los puntos de vista de otras personas del pasado, para lo que el conocimiento del aparato conceptual que los historiadores han elaborado, se hacía imprescindible (Lopez Filardo, 2009). Pepe gustaba trabajar este tipo de conocimientos con ejercicios empáticos explicativos (Shemilt, 1984), con preguntas del tipo de: “¿Qué harías tú si fueras...?”.

Para analizar las respuestas, tenía siempre muy presentes los niveles de evolución en la adquisición de la empatía histórica, que según los estudios clásicos de Shemilt (1984) y

¹ Tomado de DECRETO 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establecía el currículo de la Educación Básica y se implantaba en la Comunidad Autónoma del País Vasco Anexo III Competencias Básicas (Boletín Oficial del País Vasco Suplemento al nº 218 de 13 de noviembre de 2007, 22-23)

Ashby y Lee (1987) eran cuatro, y se resumían en juzgar el pasado: desde el presente, desde los estereotipos convencionales de su actualidad, desde su propia experiencia, sin apreciar las diferencias entre sus propias creencias y las del pasado, y la comprensión final de las acciones pasadas en su contexto (**ver Anexo 3**).

El proyecto “El Calendario Republicano”

Dentro de su sistema de trabajo aprovechando distintas efemérides, ese año Pepe abordaba en el último trimestre, un pequeño proyecto titulado “El Calendario Republicano”, que giraba en torno al periodo histórico comprendido por la Ilustración y la Revolución Francesa, y que trataba de acercar a sus alumnos conceptos básicos relacionados con el tiempo histórico, la cronología y la causalidad.

Para realizar el trabajo, Pepe utilizaba una sesión en clase, y trabajo personal en casa del alumno. En la primera sesión, entregaba al alumno un pequeño texto elaborado por él mismo a partir de textos escolares y divulgativos (**ver Anexo 4**), titulado “*Notas sobre la Ilustración y la Revolución Francesa: el Calendario Republicano*”, donde explicaba de manera rápida y sencilla parte de las claves generales de este periodo, para posteriormente introducir referencias específicas al Calendario Republicano como representante y ejemplo de ese espíritu revolucionario presente en la época. El objetivo de esta lectura, era ofrecer una base teórica enfocada al conocimiento del periodo ilustrado, a la vez que ofertar un contexto histórico a la reflexión, sobre un elemento concreto como era el calendario.

La secuenciación de la tarea, comenzaba con una lectura individual en la que se tomaban notas, para posteriormente, discutir en grupos de 4-5 alumnos y acordar entre todos los cinco puntos más importantes a su entender que les aportaba el texto. Una puesta en común final, entre los 5 grupos que se formaban por aula, proporcionaba a cada alumno, un listado final, discutido y compartido por todos, de los elementos más interesantes del periodo y del tema tratado en clase.

La segunda sesión de trabajo era individual y en casa, y en ella, el alumno, con los materiales resultantes de la primera sesión (lectura y listado de temas), más aquellos otros resultantes de la búsqueda de información complementaria en libros o Internet que pudiera realizar, debería hacer un trabajo escrito en torno a las 500 palabras (1 hoja), en el que respondiera aportando argumentos y contextualización histórica a la pregunta “¿Qué crees que representa el Calendario Republicano?” Este trabajo se entregaba posteriormente.

Al afrontar el proyecto con sus 21 alumnos de 6ºA, Pepe siguió la programación sin sobresaltos, y pudo constatar la función de “*gancho*” (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995) que esperaba generara el tema revolucionario en sus alumnos². También advirtió, que la breve referencia encontrada en el texto al ajusticiamiento de Luis XVI, provocó una cascada de intervenciones, sustentadas básicamente en ideas previas inconexas de cada alumno, extraídas de películas, series televisivas u oídas a sus mayores, que les empujaban a intentar discernir entre “buenos” y “malos” absolutos, otorgándoles posturas éticas sin matices en torno al bien y al mal. Estas ideas, trufaron la discusión de intervenciones que caracterizaban a los “buenos” y a los “malos” con sus acciones. Así,

² En el modelo ideal de aprendizaje de Csikszentmihalyi, el primer paso siempre es un gancho, que tiene una clara función excitadora, y que siendo un enganche con los conocimientos previos, tiene una mayor vinculación con el aspecto emotivo que con el intelectual. (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995)

se escucharon afirmaciones como que “*a los revolucionarios (buenos), aunque no querían, no les quedó más remedio que acabar con todos, porque no les dejaban hacer lo correcto*” o que “*el rey (malo) se ganó a pulso que le cortaran la cabeza, ya que era un tirano y un fascista*”, que terminaron derivando en posturas éticas enfrentadas entre sus alumnos, en torno a la falsa idea de buenos-malos absolutos. Al final Pepe, tuvo que intervenir, añadiendo un texto sobre el Dr. Guillotin (ver **Anexo 5**), que contextualizaba el surgimiento de la guillotina y la caracterizaba como un logro social. Con todo, y pese a ciertas dudas que le surgieron en torno a lo adecuado del diseño del ejercicio para el nivel medio empático de su grupo, Pepe valoró la sesión de manera satisfactoria, y mandó a sus alumnos el trabajo para casa que le entregarían a los dos días.

Al recibir los trabajos, Pepe recibió con sorpresa el de Telmo, uno de sus más aplicados alumnos, al ver que persistía en su razonamiento basado en ideas previas, y concluía diciendo: “*En resumen, hablaban de adelantos, filosofía y cultura, pero al final, todos a ver sangre en la guillotina*”. Era solo un ejemplo, pero para Pepe era significativo por el rol de liderazgo que jugaba Telmo dentro del grupo. Pepe, recordó que en la discusión, Telmo había estado atento, pero poco participativo, y que, acercándose al momento de las conclusiones, había comentado lacónicamente que “*si estos eran los buenos, con tanto asesinato de por medio, no sé yo...*”. Revisando el resto de trabajos, no encontró ninguna afirmación tan explícita y elaborada, pero percibió, también en otros alumnos, más indicios de problemas de comprensión empática y persistencia de ese tipo de ideas previas, confirmando la alarma que había hecho saltar el trabajo de Telmo. Le parecía claro que en este caso, el ejercicio no había conseguido sus objetivos al completo, por lo que podría existir un problema de diseño, o de ejecución del ejercicio, o de influencia de factores ambientales, pero lo que parecía claro es que en este caso concreto, la comprensión empática no había funcionado: “*¿Sería una situación generalizada?*”, se preguntó.

Pepe creía que, al trabajar por proyectos, cada curso los retos que ofertaba a sus alumnos, eran parecidos, pero las situaciones específicas surgidas en torno a cada proyecto, diferentes, sin recetas previas. También era consciente, que un problema, se añadía al escenario, cual era la premura de tiempo existente al encontrarse en abril, a tan solo seis semanas del final de curso y antes de que comenzara la jornada continua, los exámenes y recuperaciones y las fiestas de fin de curso, de manera que profundizar en el tema, restaría sesiones a una programación escolar, de por sí intensa.

Al día siguiente, Pepe se dirigía al colegio en metro. En la estación de Barakaldo subieron los últimos viajeros. En Bagatza, la siguiente, Pepe se bajaría y en cinco minutos llegaría al colegio. Pronto se encontraría de nuevo en el aula frente a sus alumnos. Mientras el metro arrancaba en su último trayecto, Pepe se preguntaba: “*¿Afronto este problema de comprensión o mantengo la programación preestablecida? Si me decido por el cambio, ¿cómo lo hago?*”.

Fuentes citadas en el texto

ASHBY, R., y LEE P. J. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. En C. PORTAL (Ed.), *The history curriculum for teachers*, Basingstoke: Falmer Press

- DE LA PEÑA, M.A. (2009) El uso de la empatía en los contenidos de Ciencias Sociales. *Eccleston*, 11. Recuperado febrero de 2009, de <http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar/revista.htm>
- DOMÍNGUEZ, J. (1986) Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía, *Infancia y aprendizaje*, 34, 1-21
- GARAIGORDOBIL, M. (2006) Relevancia de la empatía en el desarrollo de la personalidad durante la infancia y la adolescencia. *Infocop*, 28. Recuperado en Septiembre de 2010 de <http://www.cop.es/infocop/vernumero.asp?id=1360>
- GOBIERNO VASCO (2007) *Decreto 175/2007 por el que se establece el curriculum de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Recuperado el 15 de septiembre, 2010, de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10_curriculum_berria/es_5495/f10_c.html
- GONZALEZ, M.C. (2001) *La enseñanza de la historia en le nivel medio, situación, tendencias, innovaciones*, Madrid, Anaya
- LOPEZ FILARDO, M.G. (2009) Historia narrativa y empatía en la enseñanza de la historia, *Anales del Instituto de Profesores "Artigas"*, 3, 327-344.
- SHEMILT, D. (1984). Beauty and the philosopher. En A. K. DICKINSON, P. J. LEE y P. J. ROGERS (Eds.), *Learning history*. London: Heinemann Educational Books.

Anexo 1. Horario de referencia para sexto de primaria.

ÁREA	HORAS LECTIVAS SEMANALES	%
<i>Conocimiento del medio natural, social y cultural</i>	3	12
<i>Educación artística</i>	1,5	6
<i>Educación física</i>	1,5	6
<i>Lengua castellana y literatura</i>	3,5	14
<i>Lengua vasca y literatura</i>	3,5	14
<i>Lengua extranjera</i>	2,5	10
<i>Matemáticas</i>	3,5	14
<i>Educación para la ciudadanía y los derechos humanos</i>	1	4
<i>Religión</i>	1,5	6
<i>Tutoría</i>	1	4
<i>Recreo</i>	2,5	10
TOTAL	25	100%

Fuente. Suplemento al Boletín oficial del País Vasco (BOPV) n°218 de martes 13 de noviembre de 2007, página 3

Anexo 2. Calendario del tercer trimestre del curso 2008-09

Abril 2009						
Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sab	Dom
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

Mayo 2009						
Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sab	Dom
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
²⁴ / ₃₁	25	26	27	28	29	30

Junio 2009						
Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sab	Dom
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

En **ROJO** festivos
Sobre **FONDO GRIS**, jornada solo de mañana
24 de junio **FIN DE CURSO**

Fuente: Calendario escolar del CEIP Santa Teresa-Bagaza

Anexo 3. Niveles o categorías de comprensión empática.

Nivel	Categoría	Definición
1	<i>El pasado es presente</i>	El alumno juzga el pasado desde su perspectiva del presente
2	<i>Estereotipos</i>	Los alumnos tienden a entender acciones e instituciones pasadas siguiendo los estereotipos convencionales de la actualidad
3	<i>Empatía diaria</i>	Los alumnos buscan las explicaciones de las actuaciones de las personas en su propia experiencia, sin apreciar las diferencias entre sus propias creencias y las del pasado
4	<i>Empatía restrictiva</i>	Los alumnos entienden las acciones pasadas con relación a situaciones específicas en las que se encuentran

Fuente. Tabla realizada por C. FUENTES (2002) con base en los trabajos de Shemilt (1984) y Lee y Ashby (1987).

Anexo 4. Texto para trabajar en clase

NOTAS SOBRE LA ILUSTRACIÓN Y LA REVOLUCIÓN FRANCESA: EL CALENDARIO REPUBLICANO

La Ilustración fue un movimiento cultural europeo que se desarrolló –especialmente en Francia e Inglaterra- desde principios del siglo XVIII hasta el inicio de la Revolución francesa, aunque en algunos países se prolongó durante los primeros años del siglo XIX. Fue denominado así por su declarada finalidad de disipar las tinieblas de la humanidad mediante las luces de la razón. Los pensadores de la Ilustración sostenían que la razón humana podía combatir la ignorancia, la superstición y la tiranía, y construir un mundo mejor. La Ilustración tuvo una gran influencia en aspectos económicos, políticos y sociales de la época.

Desde Gran Bretaña, donde algunos de los rasgos esenciales del movimiento se dieron antes que en otro lugar, la Ilustración, difundida por Voltaire se asentó en Francia, y produjo aquí su cuerpo ideológico, el enciclopedismo, y sus más representativas personalidades (Montesquieu, Diderot, Rousseau, etc). También dio sus frutos, en ocasiones más o menos autónomamente, pero en la mayoría de casos dependientes de Gran Bretaña y, sobre todo, de Francia, en otras zonas europeas.

Las ideas básicas de la Ilustración presentaban como característica común una extraordinaria fe en el progreso y en las posibilidades de los hombres para dominar y transformar el mundo. El hombre ilustrado exaltó la capacidad de la razón para descubrir las leyes naturales y la tomó como guía en sus análisis e investigaciones científicas. Defendía la posesión de una serie de derechos naturales inviolables, así como la libertad frente al abuso de poder del absolutismo y la rigidez de la sociedad estamental del Antiguo Régimen. Criticó la intolerancia en materia de religión, las formas religiosas tradicionales y al Dios castigador de la Biblia, y rechazó toda creencia que no estuviera fundamentada en una concepción naturalista de la religión. Estos planteamientos, relacionados íntimamente con las aspiraciones de la burguesía ascendente, penetraron en otras capas sociales potenciando un ánimo crítico hacia el sistema económico, social y político establecido, que culminó en la Revolución francesa.

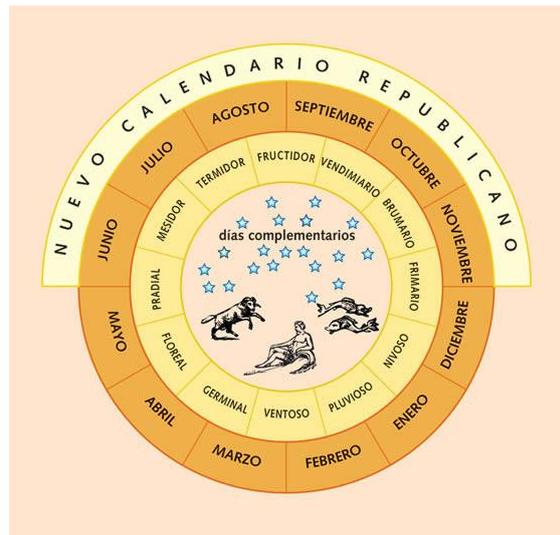
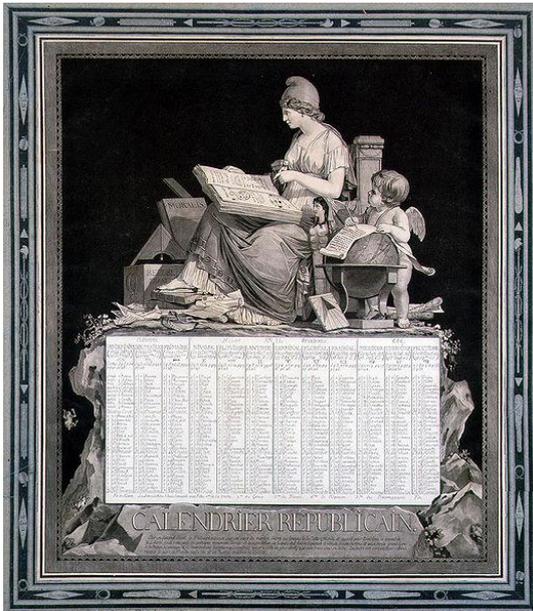
Consecuentemente, la Revolución francesa fue un conflicto social y político, con diversos periodos de violencia, que convulsionó Francia y, por extensión a otras numerosas naciones de Europa que enfrentaban a partidarios y opositores del sistema denominado del Antiguo Régimen. Se inició con la autoproclamación del Tercer Estado como Asamblea Nacional en 1789, y la posterior deposición como Rey de Francia de Luis XVI que sería guillotinado en plaza pública en 1792 y finalizó con el golpe de estado de Napoleón Bonaparte en 1799. Pese a la Primera República, lo cierto es que la revolución marcó el final definitivo del absolutismo y dio a luz a un nuevo régimen donde la burguesía, y en algunas ocasiones las masas populares, se convirtieron en la fuerza política dominante en el país. La revolución socavó las bases del sistema monárquico como tal, más allá de sus estertores, en la medida que le derrocó con un discurso capaz de volverlo ilegítimo.

Uno de los iconos gráficos del cambio que supuso este periodo, es la creación e implantación del Calendario Republicano (**ver Imagen 1**). Este calendario fue

propuesto durante la Revolución francesa y adoptado por la Convención Nacional Francesa, que lo empleó entre 1792 y 1806. El nuevo diseño, intentaba adaptar el calendario al sistema decimal y eliminar del mismo toda referencia religiosa. Este calendario, que comenzaba en el equinoccio de otoño, tenía 12 meses de 30 días cada uno, dividiéndose cada uno de ellos en tres décadas de 10 días, por lo que desaparecían las semanas. Los nombres de los meses adoptaron denominaciones de fenómenos naturales y de la agricultura.

Este calendario, instaurado por la Convención Nacional controlada por los jacobinos, fijó su inicio el 22 de septiembre de 1792, coincidiendo con la proclamación de la República y fue de aplicación civil en Francia y sus colonias hasta que Napoleón abolió su uso en 1806. Con este nuevo cambio o vuelta atrás, Napoleón buscó dar un golpe de efecto simbólico, tratando de eliminar los signos de la democracia republicana, ya que para diciembre de 1804, ya se había autoproclamado Emperador de los Franceses y creado la nueva nobleza imperial durante el año 1805, conceptos ambos, incompatibles con la naturaleza del Calendario Republicano.

Imagen 1. Representaciones gráficas del Calendario Republicano



Fuente. Texto elaborado por Pepe.

Anexo 5. Texto de apoyo en clase

APUNTES SOBRE LA GUILLOTINA

Si todo método de ejecución, en sí es reprobable, no se puede eludir el contexto en el que aparece la guillotina, cuyos promotores, imbuidos del espíritu Ilustrado, obraban movidos por consideraciones humanitarias. Antes de la guillotina, los métodos de ejecución legales implicaban altas e inevitables dosis de tortura y agonía. Además, hay que tener en cuenta que las ejecuciones eran también un espectáculo público muy aceptado, que había que hacer durar para gusto de los espectadores.

En este contexto surge la Guillotina, un instrumento compuesto por un armazón de madera con dos postes verticales unidos en su parte superior por un travesaño que sostiene en alto una cuchilla de acero con forma triangular con un lastre de plomo de más de 60 kilogramos en su parte superior, y que en su parte inferior dispone de un cepo de dos medias lunas para sostener la cabeza del reo.

El objetivo principal de la guillotina, en palabras de su impulsor el cirujano y diputado francés, Dr. Joseph Ignace Guillotin, era “evitar al condenado sufrimientos inútiles”, produciendo una muerte rápida e indolora. Su adopción por la Asamblea Nacional francesa, supuso el establecimiento de una pena de muerte *igual para todos, sin distinción de rangos ni clase social*, ya que hasta entonces sólo los miembros de la aristocracia tenían el privilegio de ser ajusticiados sin agonía. El primer ajusticiado de esta forma fue un bandido llamado Pelletier en 1792.

Fuente. Texto elaborado por Pepe, a partir del artículo de Fernando Eichenberg (2008) “El Dr. Guillotin, la guillotina y la pena de muerte” publicado Terra Magazine (<http://www.ar.terra.com/terramagazine/interna/0,,EI8860-OI3016813,00.html>, consulta 2 de marzo de 2010)



Ibáñez Etxeberria, A. (2011). La guillotina ¿Cosa de brutos?. <http://www.ikd-baliabideak/ik/Ibáñez-11-2011-ik.pdf>



Reconocimiento - NoComercial - CompartirIgual (by-nc-sa): No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.