

Caballos de Troya en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales

Andrés PALMA VALENZULA

Datos de contacto:

Andrés Palma Valenzuela
Universidad de Granada
Departamento de Didáctica de las
Ciencias Sociales
andrespalma@ugr.es

Recibido: 17/06/2019
Aceptado: 19/07/2019

RESUMEN

Asumida la importancia de las finalidades educativas del currículo de ciencias sociales en la formación del profesorado en esta área, se efectúa una aproximación a ello atendiendo a su riesgo manipulativo. Se busca identificar tales riesgos respecto a dos aspectos curriculares de la misma: uno de orden epistemológico y otro disciplinar, en campo histórico. La metodología utilizada identifica y define en primer lugar los elementos estructurales del mito del Caballo de Troya, como estrategia de control; siendo ello precedido por dos cuestiones propedéuticas, y seguido de una doble propuesta de actualización y aplicación concreta. El análisis de los resultados logrados tras su aplicación se efectúa en tres niveles: identificación de los elementos nucleares de la estrategia del mito, valoración de sus posibilidades reales de actualización e incidencia en el control del currículo y examen de los resultados obtenidos en los aspectos indicados. Ratificada la presencia de caballos e ingenios diversos en la «Troya» que hoy forma al profesorado, y confirmada su capacidad de influjo en ella, se sintetizan finalmente los elementos de discusión y conclusiones alcanzadas tras el análisis de las principales percepciones adquiridas mediante las aplicaciones reseñadas.

PALABRAS CLAVE: Didáctica; Finalidades educativas; Historia; Mito.

Trojan horses in the initial formation of teaching staff in social science

ABSTRACT

Taking into account the educational role of Social Sciences' curricula in the training of teachers in this area, we perform an approximation to this reality paying special attention to the risks of manipulation inherent to it. Our objective is to identify such risks in relation to two curricular aspects: one is epistemological in nature and the other is disciplinary, pertaining to the field of History. In terms of methodology, we identify in the first place the structural elements of the myth of the Trojan horse as a control strategy. This is preceded by two issues of propaedeutic nature and followed by a proposal for the update and application of this strategy in two concrete cases. The analysis of results obtained after its application is implemented at three different levels: identification of the nuclear elements of the Trojan myth's strategy, an assessment of the actual possibilities of its being updated as well as having an effect in the control of curricula; and lastly, an examination of the results obtained regarding the aforementioned aspects. Once the presence of a range of both horses and wits in the "Troy" comprised by the teaching staff is ratified - and their capacity to influence it confirmed -, elements of discussion and conclusions are synthesised through the analysis of the main perceptions obtained from the aforementioned applications.

KEYWORDS: Didactics; Educational purposes; History; Myth

Introducción

Tras la reforma educativa introducida en España con la LOGSE en 1990, que influyó sobremanera en el sistema educativo y la formación del profesorado, quedó establecido que el sistema debe siempre distinguir entre fines o finalidades de la educación y objetivos educativos. De ahí que ninguna reflexión sobre la formación docente en Didáctica de las Ciencias Sociales, DCS, pueda ya ignorar que «la concreción de un modelo metodológico y didáctico sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales va a depender [...] de qué finalidades persigamos con su enseñanza» (Galindo, 2016, p. 73), qué contenidos se enseñen, qué concepción del conocimiento social oriente la docencia y del concepto que el profesorado posea del aprendizaje y de la enseñanza.

Mientras los objetivos indican las metas de la enseñanza y el aprendizaje desde enfoques didácticos, los fines remiten «al tipo de persona que se desea llegue a ser el alumno [...] finalizado el proceso educativo [...] y al tipo de sociedad [deseada...] para el futuro» (Rodríguez, 2011, p. 98), desde un punto de vista social, político y filosófico.

Tras ser los objetivos centro de interés durante años, nos ocuparemos aquí de las finalidades del conocimiento histórico, buscando identificar las metas perseguidas con la enseñanza de la DCS y el conocimiento social en

el Grado de Educación Primaria de nuestra Universidad.

Pero antes, recordaremos cómo el debate sobre la selección de finalidades y contenidos, supone un eje de todas las reformas educativas implantadas en España desde 1975 y espacio de confluencia de intereses. Un ámbito en que ciertas finalidades recibieron el influjo sociopolítico e ideológico del Estado, editores, gestores de centros, profesorado, familias y alumnado, como cuestión siempre solayada por los políticos pero ineludible para la DCS (Palma, 2018, p. 70-72) por verse ésta obligada a pensar por qué estas disciplinas y, sobre todo, «la historia como materia educativa, se ha prestado con [...] frecuencia a múltiples usos y abusos por parte del poder» (Gómez y Miralles, 2017, p. 9).

Ello se explica desde una sociedad en transformación que propone nuevas finalidades al conocimiento y frecuentes respuestas educativas emanadas del relativismo postmoderno, cual rémora que debilita la idea de Historia como conocimiento veraz (Vattimo, 1989) e instrumento para comprender el presente y fundamentar el futuro. Un contexto que reclama además al educador capacidades para percibir las falacias ocultas en posturas «objetivas» y actitudes de hipercrítica deconstructiva junto a la aceptación de que, más allá de ingenuidades, toda formulación de finalidades educativas genera conflictos en DCS.

Todo esto explica además porqué en contextos sociales marcados por intereses diversos cuesta hallar respuestas definitivas y aceptables; mostrando ello la necesidad de asumir un amplio margen de desencuentros y diferencias solo superables desde el consenso y la autocrítica.

Abundando en ello, añadiremos que el nexo entre conocimiento social y relativismo, surge del paradigma humanista-hermético al negar éste la objetividad de la ciencia por ser una interpretación humana del mundo. Surgiendo así un relativismo generador de situaciones límite, reveladoras de saberes condicionados por perspectivas individuales, que implica el cuestionamiento de su contenido ideológico y la carga crítica de toda interpretación de la realidad si cualquier tesis resulta indemostrable.

Así, una vía de superación de ciertas limitaciones existentes sería la teoría comunicativa de Habermas, asumido que un currículo basado en la comunicación capta las limitaciones del pensamiento y utiliza la negociación y el diálogo como instrumentos de confirmación dialéctica; siendo de gran utilidad para desarrollar el diálogo la aportaciones como las de Freire, cuando indican que enseñar no es sólo transferir conocimientos o definen el diálogo como acceso a las personas (Palma, 2018, p. 71).

Otra cuestión a considerar es que, desde tal premisa, toda construcción del conocimiento social, responde a intereses, necesidades y visiones previas. Explicando ello la dificultad de la DCS para ofrecer conocimientos acabados y su necesidad de asumir el reto de orientar las finalidades del conocimiento a la preparación del alumnado para desentrañar los mecanismos del saber y sus limitaciones.

Esto plantea a nuestro criterio la necesidad de fomentar actitudes

favorecedoras de aprendizajes interactivos basados en el diálogo y la negociación para mejorar la comprensión y construcción del conocimiento. Y propiciar además visiones docentes abiertas dirigidas que excluyan todo apriorismo, conscientes de la imposición de nuevos axiomas, hoy asumidos desde la irreflexión, el mero hecho de provenir de la propia orilla ideológica o por adoptar rutinarias «coherencias» refractarias a la autocrítica y alienadas intelectualmente.

Juzgamos por ello que una finalidad de la DCS debe ser la iniciación del alumnado en el desarrollo de estrategias para superar riesgos e incertidumbres y modificar procedimientos desde las informaciones y conocimientos elaborados; conscientes además de que la tensión sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia siempre marcará el currículo (Gómez y Miralles, 2017, p. 13). Asimismo, vemos necesario afrontar el problema de la especialización y la fragmentación del saber como rémoras que aíslan objetos, desunen problemas, difuminan perspectivas y alteran informaciones impidiendo la comprensión mediante artificios reductores de lo complejo y fraccionadores de la realidad.

Experimentado el poder comunicador del discurso mitológico como acceso a lo real, acudimos a su imaginario desde el relato del «Caballo de Troya», para identificar riesgos y crear estrategias preventivas y defensivas ante las amenazas latentes en los «caballos» instalados en las «Troyas» que hoy forman al profesorado entre estériles debates sobre la cientificidad, objetividad y neutralidad del conocimiento, asumido que la enseñanza de la Historia ejerce una función informadora y formadora desde la idea ciceroniana de Historia como *magistra vitae* (Gómez y Miralles, 2017, p. 38).

Previamente ha de advertirse que, más allá del mito como explicación de realidades complejas, también se concibe hoy éste como posibilidad de la historia humana y ciertas realidades conformadas por sus protagonistas. Revelando esto que ningún mito puede ser objeto de investigaciones empírico-descriptivas ni encarnar manifestaciones de absolutos históricos, como premisas que le asimilen a modos de ser o formas de conciencia solo analizables epistemológicamente, excluidas las vías empírica y metafísica.

Al ser la conciencia mítica una de las formas de la conciencia humana, creemos que el examen del discurso mitológico mejora la percepción de la realidad y estructura de la conciencia como instancia que la aprehende. Al fin y al cabo lo que aquí se analiza es la función del mito en la conciencia y en la cultura; siendo esta la razón que justifica nuestra propuesta desde la seguridad de que «la formación de mitos obedece a [...] la necesidad de la conciencia cultural» y la certeza de que, estos, «pueden ser considerados [...] supuestos culturales» (Ferrater, 2008, p. 284)

Identificaremos algunos elementos subyacentes al referido mito precisando después algunas de sus concreciones actuales para mejorar la formación inicial del profesorado mediante la valoración y análisis de ciertos esquemas explicativos de la realidad hoy dominantes, atendiendo a

su origen e implantación en las estructuras de la conciencia individual y colectiva.

Método

El itinerario establecido se concreta en un proceso de caracterización de los elementos estructurales del mito troyano desde su marco histórico; siendo ello precedido de dos cuestiones propedéuticas, y seguido de una propuesta analítica de sus posibles actualizaciones.

Omitido el debate sobre fuentes, protagonistas, cronología y transmisores del relato, y dada la complejidad del empeño, asumiremos para ello aportaciones previas de autores como Graves (2012), Vernant (2000), Borrel & Gómez (2016), Gómez & Miralles (2016) o González (2002 y 2019).

La primera cuestión introductoria sugiere que, excluida su veracidad real, resulta evidente que, como en otros mitos, su texto y relato contiene información diversa, también histórica, siendo «labor del investigador no [...] rechazar el mito como fuente de datos [...] sino analizarlo para interpretar [sus] elementos, descifrar su significado y extraer [...] los fragmentos de Historia que pudiera contener» (González, 2019, p. 16).

Ello admitido, se destacará a continuación cómo el forjador del mito -consciente de las circunstancias históricas que circunscriben la rivalidad entre Grecia (*Helena*) y el reino de Troya-, interpreta y mitifica su significado y trascendencia. De igual modo, e identificados los elementos estructurales y rasgos esenciales del mito, proponemos su relectura para valorar algunas consecuencias derivadas de sus actualizaciones en ámbito educativo constatadas en nuestra experiencia docente.

Tal planteamiento metodológico se enmarca en la necesidad, advertida por López, Gómez, Miralles y Prat, de lograr «una educación histórica que sirva para que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen destrezas útiles para orientar éticamente su vida» (2017, p. 7) y contribuya a la investigación e innovación en la enseñanza de la Historia y demás ciencias sociales del currículo; y, en segundo lugar, en la exigencia de constatar también que, si durante décadas la educación histórica insistió en la formación patriótica de la ciudadanía, durante los últimos años puede haberse dado el riesgo de que tal educación, y por efecto pendular, haya sido instancia deconstructora y transformadora de ciertas ideas y realidades, incluida la propia identidad de la ciudadanía, como opción asumida por historiadores y didactas al servicio de paradigmas definidos que, al no gozar de consensos unánimes, sólo cosechan la aprobación de sus afines.

Resultados

Descritos los rasgos del mito desde sus actualizaciones contemporáneas, vistas por algunos como estrategias colonizadoras de la Troya formadora de docentes desde intereses a veces inconfesables, asombran los resultados alcanzados (González, 2019).

En primer lugar, el hecho de que controlar Troya, mediante distintos ingenios, supone un objeto de deseo de las diversas sensibilidades político-ideológicas, interesadas en sumar profesionales cercanos a sus paradigmas de comprensión para convertir las aulas en exclusivas cajas de resonancia de sus visiones de la realidad y de la educación, excluidas otras posibilidades.

El segundo rasgo descubre la implementación de una doble acción: diseñar e iniciar acciones para introducir en Troya «atacantes de élite» que, aprovechando la confianza de sus habitantes les derroten desde dentro; generando confusión en las relaciones sociales, explotando divisiones y discrepancias, para elevar su inestabilidad y vulnerabilidad, sirviéndose para ello también del cansancio generado por «largos asedios» y penosos años de enfrentamientos.

El tercer rasgo sería la intención de rentabilizar la inseguridad, el miedo e incertidumbres generadas por el deseo de no perturbar realidades y fuerzas que inquietan al ser humano por escapar de su control; entonces identificadas con creencias mítico-religiosas y hoy asimiladas a instancias ideológicas, políticas o psicológicas sacralizadas, no controlables que se tornan en muchos fuente de temores y amenazas en contextos sociales inestables y líquidos -en expresión de Bauman (2003)-, definidos por situaciones de quiebra de humanidad, donde crece el número de quienes identifican su existencia con reinterpretaciones del *carpe diem* reductoras de la identidad del ser humano a la de mero consumidor.

Constata el cuarto rasgo cómo los estudios existentes concluyen que, más que de un caballo, de lo que se trata es de ingenios, aún con forma equina, para atacar los muros de Troya y vencer mediante su derribo o ruptura parcial. O de armas cuyo inventor deviene «destructor», pues eso significa *Ulises*, y cuya construcción requiere el apoyo del «proveedor» que, como el carpintero *Epeo*, materialice al equino.

En continuidad con ello, conectan otros autores el fondo histórico del relato con el fin de confundir a los troyanos mediante tal argucia, según este plan: explotar la mala relación entre griegos y fenicios; fingir una rendición griega para abandonar las costas de Troya y retirarse a la Isla de Tenedos; camuflar allí un barco griego adaptando a su mascarón una efigie en forma de caballo para emular un navío fenicio que logró entrar en la ciudad sorteando dificultades y cumplió así su cometido.

El sexto rasgo consiste en la novedad de su concepto, con paralelos en las culturas hebrea y egipcia (González, 2019, p. 7). Su originalidad es tal que la expresión *Caballo de Troya* vino a designar, en términos de espionaje, a individuos infiltrados en objetivos que, encubierta su identidad son aceptados por los mismos; y, más recientemente -en su forma abreviada de *troyano*-, a virus informáticos que, instalados ocultamente en los sistemas, entrañan alto riesgo por su capacidad invasiva y destructora.

El séptimo rasgo se liga a la interpretación de la acción invasora como gesto de rebeldía ante los troyanos que explotaban su cercanía estratégica

al estrecho del Bósforo gravando a los navíos griegos que requerían atravesarlo a la búsqueda de refugio en su costa ante los fuertes vientos y frecuentes tempestades de la zona.

Tendríamos así que la estrategia griega diseñada frente a sus adversarios, para confundirlos, vencerlos y dominarlos, supone una acción múltiple integrada por elementos diversos que generan una secuencia aleatoria ligada a marcos sociales, históricos y culturales concretos.

Extrapolando su contenido y dinámica a nuestro contexto, tal secuencia conformaría un itinerario concretado en cinco acciones que no siempre siguen similar orden de aplicación: 1. Generar actitudes de rechazo y rebeldía ante realidades o paradigmas establecidos. 2. Crear ingenios e instrumentos, versátiles y actualizables en distinto formato, para socavar al adversario teórica y prácticamente en diversos niveles, con el apoyo de diseñadores, proveedores y ejecutores. 3. Proyectar y realizar acciones y actividades dirigidas a turbar, desestabilizar, desacreditar sin fundamento y socavar al adversario. 4. Generar falta de información noticias falsas, desorientación, duda, cansancio y debilidad en el rival. 5. Rentabilizar las inseguridades, miedos e incertidumbres de éste, originadas por fuerzas, poderes e instancias difíciles o imposibles de controlar.

En la tercera etapa del itinerario se ofrecen dos ilustraciones de la aplicación de tal estrategia que, dada la limitación de espacio, sólo se valorarán parcialmente, reseñando ciertos efectos producidos en la «Troya» de hoy por estas cinco acciones.

Formularemos para ello un elenco de tesis divulgadas sin el consenso que ello hubiera requerido y sin más argumento que su reiteración, su defensa por algunos docentes, el descrédito sistemático y carente de rigor de sus críticos, la presión social (redes sociales e instancias mediáticas) y la voluntad de imponer determinadas concepciones de la realidad.

Tales principios han sido aceptados por un amplio sector del alumnado, entre otras razones, por el influjo de ciertos prejuicios, la gradual ausencia de hábitos lectores, la carencia de capacidades de debate y análisis crítico, la falta de diálogo y la falta de autocrítica o reconocimiento de cualquier momento de verdad en el otro.

El primer ejemplo se sitúa en ámbito epistemológico e incide en la formación inicial del profesorado; en particular, mediante el debate suscitado sobre asuntos tales como el sentido, la científicidad-objetividad, la neutralidad, los límites de la ciencia o las posibilidades del conocimiento social y humanístico. El segundo caso de aplicación de tales estrategias se concreta en el uso y abuso didáctico del concepto histórico de Al-Andalus, distorsionado desde ámbitos diversos, cuya existencia temporal transcurre entre el 711 y el final del Califato de Córdoba, en 1031; extendiendo algunos este periodo a los reinos de taifas, las invasiones norteafricanas y el Reino nazarí de Granada hasta 1492.

Las percepciones más significativas en campo epistemológico, derivadas del influjo de las estrategias desarrolladas en el primer caso, y asentadas

con cierto éxito en esta nueva Troya, podrían quedar así formuladas siguiendo a Tudela & Cambil (2016) y Lorca (2018):

1. La primera percepción revela un proceso causa-efecto desplegado gradualmente en las últimas décadas; inapreciable por gran parte del alumnado al inscribirse su joven existencia sólo en la parte final del mismo. Este se inició, sobre todo en Occidente, con la llegada del nihilismo como triunfo de la nada y del vacío y perspectiva que omite los valores últimos y las grandes preguntas del ser humano, desmitifica la razón, rechaza la verdad objetiva, sustituye la religión por cosmovisiones fantasiosas, ciencias reduccionistas y la renuncia al sentido a la existencia y a la realidad por ser «la historia de un desfondamiento de la cultura y de la autocomprensión humana» (Lorca, 2018, p. 23). Fue su principal efecto la llegada de la «posmodernidad», descrita por Vattimo y Rorty como tiempo del pensamiento débil (que argumenta más con el corazón que con la razón), la identidad fragmentaria (que divide a las personas en su interior), el vitalismo social (como disfrute a toda costa) y el indiferentismo religioso (como exclusión de la cuestión de Dios); sintetizando Lipovetsky su esencia con la expresión «era del vacío», como realidad que ha transmutado al habitante medio de Troya en «una persona superficial [con] cuatro ingredientes: hedonismo [...], consumismo [...], permisividad [...] y relativismo [...]» (Lorca, 2018, p. 24).

2. Se constata en segundo lugar que en ciencias sociales, todo conocimiento incluye un alto nivel de autoconocimiento con el riesgo que ello implica respecto al patrón exigido al saber científico. Por ello, y al no garantizarse la objetividad del área, sólo cabe una voluntad de acercamiento a su ideal, siempre influida por los intereses, sentimientos, motivaciones e ideología del docente o investigador. En consecuencia, y discutida la objetividad del conocimiento social por todo ello, crece el número de quienes admiten la imposibilidad de saberes seguros o firmes; reduciéndose todo a respuestas temporales derivadas de la mutabilidad del ser humano y sus creaciones sociales pues, el fin y al cabo el hombre, y cada persona en particular, son la medida de todas las cosas.

3. Otra idea adquirida por muchos con la llegada de tales caballos, es la oposición creada entre saberes «humanísticos» y «científicos», unida a la exclusión de actitudes desnaturalizadoras de la esencia de la Universidad, ligada a la búsqueda de la verdad, el aprecio de la sabiduría y el ejercicio de la racionalidad, como vía que deriva en estériles polémicas nacidas más de servidumbres ideológicas que de interés real por el conocimiento.

4. Se constata en cuarto lugar la convicción, sostenida por ciertos autores y parte del alumnado, de que no hay «neutralidad» en este campo del saber. Con lo cual, todo es relativo al asentarse el conocimiento en diversos modelos de comprensión, ideologías, valores pasajeros, intereses varios (personales, políticos, sociales...) y la propia formación del docente; no existiendo por tanto posturas neutrales desde el momento en que todo saber mantiene dependencias socio-políticas y busca intereses específicos.

5. Reafirma en quinto lugar la falta de neutralidad de historiadores y didactas el hecho de que, las tradiciones antipositivistas (marxismo, teoría crítica y humanismo), que han impregnado la formación del profesorado español las últimas décadas, hayan asumido que «trabajo intelectual y praxis transformadora forman [...] un dispositivo que busca la comprensión de la realidad para cambiarla [...]» (Tudela y Cambil, 2016, p.39).

6. Como ya se anticipó, desde el discurso postmoderno de autores como Feyerabend y su «tratado contra el método» o Lyotard, con su tesis de la «crisis de los grandes relatos», objeto de valoraciones contradictorias, crece el número de quienes renuncian a los grandes metadisursos, persuadidos de que sólo cabe «actuar de manera local en espacios [...] concretos y diversos, para generar desde la defensa de la diversidad y la pluralidad cultural y de pensamiento, [sólo] cambios locales y concretos» (Tudela y Cambil, 2016, p.39). Siendo ello para sus críticos una expresión de nihilismo abocada al vaciamiento de propuestas y actitudes de inacción, como dictamen inadmisibles para sus defensores.

7. Desde similares coordenadas, insisten autores como Marina (2016) en los límites de la inteligencia humana, concluyendo al respecto, como idea compartida por muchos troyanos postmodernos sobre la «verdad» del conocimiento, que no existen verdades esenciales por ser todo relativo; al tiempo que definen el diálogo como «la mejor manera de hacer justicia al gran pluralismo de pensamiento y la racionalidad crítica como la única herramienta para acceder a la realidad» (Lorca, 2018, p. 18).

8. Como octavo rasgo del perfil de esta ciudadanía, reseñamos que, junto a quienes aceptan que carece de sentido «proponer un paradigma alternativo a los conocidos y por ella abandonados» (Tudela y Cambil, 2016, p. 43), como criterio muy difundido entre el alumnado, sostienen otros, espoleados por la invitación horaciana, *sápere audem*, popularizada por Kant, o el aforismo del templo de Delfos, *γῶθι σεαυτὸν*, *Conócete a ti mismo*, que «la racionalidad no se agota en la ciencia pues, al ser poliédrica, abarca también la inteligencia filosófica, emocional y religiosa» (Lorca, 2018, p. 83), como vías hacia una visión holística de la realidad.

Las principales percepciones sobre la realidad de Al-Andalus, derivadas de la aplicación de las estrategias desarrolladas, y quizá asentadas con mayor éxito que las de primer ejemplo entre amplios sectores de la ciudadanía de la nueva Troya, podrían quedar así formuladas, recogiendo aportaciones previas de Insua (2018), Gómez y Miralles (2017) y González Alcántud (2002 y 2014):

1. De entre las diversas interpretaciones posibles sobre la llegada del Islam a Hispania y el concepto de Al-Andalus (como realidad geográfica, histórica y política o civilización musulmana, árabe, hispano-árabe o andalusí), recreado historiográficamente desde enfoques ideológicos diferentes, se ha impuesto en los últimos años una visión acuñada por diversos autores al socaire de ciertas corrientes de pensamiento del siglo XIX y determinados elementos de la leyenda negra (Juderías, 2003; Vélez,

2014 y Roca, 2016). Una interpretación que ve la «pérdida» de Al-Andalus y su «legado» por el Islam, como realidades que exigen continuidad y plantean la restitución de tal legado como heredad arrasada y expropiada por la ocupación castellana e infiel, cuya devolución es exigible en virtud de una justicia conculcada y los derechos atropellados de sus legítimos herederos (González Alcantud, 2002, p. 193). Siendo esta la demanda planteada en 2001 en el discurso de Bin Laden, tras el atentado de Nueva York y sus actualizaciones de 2004 y 2017, con ocasión de los de Madrid y Barcelona, o en las posteriores invitaciones realizadas desde medios digitales proislámicos (Insua, 2018, p. 33-35).

2. Supone un error desde tal premisa creer que el concepto de España surge «en torno a un bagaje de nociones y conceptos sociales, culturales y políticos que proceden del área de difusión cristiana» (Insua, 2018, p. 28). Por ello, y ante los defensores de la posterior idea de España, como realidad conformada frente al paradigma musulmán, por encarnar nociones diferentes respecto al mismo en ámbito antropológico, legal, político, social y religioso, lo que en realidad debe plantearse es que «Al-Andalus no es un paréntesis, sino una parte de las más honorables y dignas de la narración histórica española» (González Alcantud, 2014, p. 60). Radicando la esencia de nuestros signos identitarios actuales, y en particular los de Andalucía, en la realidad surgida tras la llegada del Islam en el 711 y extinguida en 1492 con el fin de Reino de Granada; y no tanto en el modelo «de sociedad que se origina en las montañas de las cordilleras cantábrica y pirenaica [...] en el 722» (Insua, 2018, p. 29).

3. Del mismo modo hay quienes sostienen que la realidad política de Al-Andalus, que alcanzó gran esplendor durante años en el conjunto de la Península Ibérica, existió antes de las posteriores realidades de España y Portugal, a excepción de una pequeña parte del norte de dicha Península.

4. En coherencia con ello, creen otros que el concepto de España y, en particular el de la Comunidad Autónoma andaluza, nacida en 1978, no surge de la superación del Islam andalusí, sino de su continuidad en diversos aspectos que justifican, por ejemplo, la expresión esgrimida frente al resto de Europa de que «España es diferente». Explicando esto la necesidad de reconocer que los restos andalusíes, más que elementos de su patrimonio nacional, son una evidencia del nexo entre la actual realidad hispana y andaluza y el mundo andalusí que las produjo. Ratificándose tal interpretación con el apoyo de autores que señalan cómo lo que en realidad sucede es un *quid pro quo* anacrónico, muy semejante a si se considerase a la Troya de Homero como una ciudad turca o al hombre de Atapuerca como [...] un burgalés» (Insua, 2018, p. 33). Quedando en tal sentido la duda de si ello se debe a la ingenuidad de nuestros contemporáneos, a su ignorancia histórico, como precisa Insua, a estrategias impulsadas por el

actual «yihadismo [como] elemento constitutivo del islamismo político» dirigidas a legitimar nuevas expansiones territoriales para recuperar el «legado andalusí» en el único lugar del mundo que logró ser deseslamizado en el curso de la historia. Siendo hoy este un tema de gran actualidad en plataformas digitales y redes sociales islámicas.

5. Frente a los datos de las fuentes históricas, siempre cuestionables por hallarse al servicio de los conquistadores del norte según algunos, debe relativizarse el hecho de que el Reino de Granada nazca como reino vasallo de Castilla, tras las operaciones militares que culminan con el triunfo de las Navas de Tolosa en 1212 o las conquistas de Córdoba y Sevilla en 1236 y 1248. Muy al contrario, el centro de interés deben ser siempre los momentos de esplendor de tal época, ejemplificados en la construcción de la Alhambra y el próspero negocio de la seda, cuya fuerza significativa diluye la posibilidad de un final anunciado junto a toda reseña de las disputas internas que tanto dañaron a la dinastía nazari.

6. Se insiste también en el hecho de que el empuje conquistador de los reinos del norte acarreó la desaparición y el genocidio de su población desde la conquista de Toledo, en 1085. Asimismo, y para subrayar esto, no hay inconveniente alguno en ignorar evidencias sobre como tal proceso «no supuso la aniquilación de su población, sino que ésta se fue incorporando a la sociedad cristiana a través del pacto (capitulación) [surgiendo así] la población *morisca* que pasó a formar parte de los reinos cristianos» (Insua, 2018, p. 30), hasta su expulsión en 1609. Del mismo modo, y frente a las fuentes que indica, lo contrario, plantean otros que la realidad histórica de Al-Andalus en el Medievo se halla muy descrita en los textos difundidos por los viajeros románticos de finales del XVIII y comienzos del XIX, cuyas páginas dieron celebridad a lugares como Granada o La Alhambra; siendo un ejemplo de ello autores como W. Irving, R. Ford, A. Dumas y G. Borrow, entre otros (Viñet, 1999 y 2007).

7. Una idea habitual en muchos de estos viajeros, modernamente rescatada por J. Goytislo, sostiene que el atraso de la España decimonónica se debe a la expulsión de la civilización musulmana y a su sustitución por un catolicismo fanático y retrógrado que hundió al país en la pobreza y el aislamiento del resto de Europa y lleva a figuras como R. Ford a definir en 1845 a los españoles como «turcos» de Occidente. Generando así un pugna entre la España oriental e ilustrada, como realidad natural, y la ulterior catolización como acción tenebrosa impuesta a sus habitantes tras la derrota del Islam. «Un descubrimiento [...] de la España mora que, fundamentado en [...] la ignorancia [...] y anticatolicismo con la que estos viajeros enfocan las cosas [...] entra en conflicto con el al-Andalus histórico [...]» (Insua, 2018, pp. 39-40), como etapa histórica analizada por Fanjul (2000), en que «este anticatolicismo europeísta [...descubre] ese exquisito al-Andalus que ahora el islamismo [...] quiere

«recuperar» devolviéndolo a la península a su «lugar natural» pero ya no [sólo...] de una manera estética [...por estar ahora] dispuesto [a poner a España] en el punto de mira del actual yihadismo» (Insua, 2018, p. 43). O episodio interpretado como un nuevo Caballo de Troya legado al actual imaginario por estos viajeros que definen la enfermedad del país como patología sin remedio desde el momento en que esa «España eterna [...] ha rechazado con arrojo su forma europea de ser [...] aún a costa de vivir en la más absoluta de las miserias» (Insua, 2018, p. 47).

8. Tampoco faltan quienes, como Nietzsche, oponen la vitalidad del superhombre árabe a la decaída realidad del resentido judeo-cristianismo: «El cristianismo nos arrebató la cosecha de la cultura antigua, más tarde volvió a arrebatarnos la cosecha de la cultura islámica. El prodigioso mundo de la cultura mora de España que, en el fondo es más afín a nosotros que Roma y [...] Grecia [...] porque decía sí a la vida...» (2011, p. 106). U otros que, como el Rilke (1912), ilustren tal oposición confrontando la luminosa Alhambra al tétrico Escorial o la Mezquita de Córdoba a la oscura catedral allí incrustada; mostrando tales planteamientos además la pervivencia de ciertos postulados del deísmo ilustrado galo y del puritanismo inglés del XVIII que indican cómo España perdió el tren del progreso por un mal gobierno y una mala religión; proponiendo como única salida de tal laberinto la vuelta a la Europa anticatólica e ilustrada.

9. Tales premisas explican la expresión «África empieza en los Pirineos», atribuida por unos a A. Dumas y otros a Stendhal en su variante de «si el español fuese musulmán sería un africano completo» (Gelaber, 2018), cuyo eco pervive en la independencia de las colonias americanas, en las relaciones hispano-africanas de fines del XIX y en la propaganda antiespañola de EEUU en las Guerras de Cuba y Filipinas, insistiéndose siempre en el tópico de que «la Iglesia católica y el fanatismo religioso han contribuido [...] a promover la situación de precariedad y estancamiento de España [...] frente a las excelencias del al-Andalus» (Insua, 2018, p. 51).

10. Como síntesis final del efecto derivado de la colonización ideológica producida por los sucesivos caballos llegados a la Troya contemporánea y las estrategias desplegadas desde su interior respecto a diversos aspectos del mito y realidad de Al-Andalus cabría realizar, siguiendo de nuevo a Insua (2018, p. 51-62), tres grandes constataciones respecto a ideas que ejercen un alto influjo social, político y educativo:

A. Inclusión del mito de Al-Andalus en la política española desde mediados del XIX por una triple vía: justificación de la expansión española en el norte de África desde 1859; desarrollo de la industria turística desde mediados del XX, bajo el lema *Spain is different*, difundido al final del franquismo; y en tercer lugar, incorporación durante la Transición del «ideal andaluz» como soporte de la autonomía política de dos zonas del sur

de España (antiguo Reino de Granada y Andalucía Occidental) que diseñan un proyecto común que pretende equipararse a lugares como Cataluña, Valencia, Galicia o País Vasco, cultivando el hecho diferencial y una cierta asimilación de la Comunidad Autónoma Andaluza, creada en 1978, a la realidad surgida el 711 con el nombre de Al-Andalus.

B. Diseño y aplicación desde finales del siglo XX por la Junta de Andalucía del proyecto «Legado andalusí»; cuya proyección cultural y educativa, bien dotada económicamente, asume «la revalorización y difusión de la civilización hispano-musulmana a través de sus manifestaciones artístico-culturales y las relaciones históricas y sociales con el mundo árabe, en el entorno mediterráneo e Iberoamérica» (2019); como realidad que logra gran difusión socio-educativa y que, lejos de ser un acercamiento integral al complejo mundo andalusí, opta por una constante exaltación del pasado musulmán; omitida toda referencia a realidades también presentes en la Península como los colectivos mozárabes o hebreos y sus respectivas aportaciones. Asimismo, y por si ello no bastara, gran parte de las acciones y publicaciones efectuadas plantean invariablemente, el esplendor, tolerancia, creatividad artístico-literaria y superioridad de Al-Andalus frente a la intolerante, atrasada y oscura mozarabía andalusí y demás rumíes (Palma, 2015).

C. En sintonía con lo anterior, y por influjo de movimientos etnologistas y ciertos sectores de la izquierda, a los que se unen figuras al servicio del poder establecido, se plantea con escaso rigor histórico una idílica imagen de Al-Andalus como lugar de convivencia de las tres culturas, a pesar de que expertos en el periodo como Domínguez Ortiz, Fanjul, García San Juan, Ladero Quesada, Sánchez Saus, Sotomayor o Valdeon, cuyas referencias bibliográficas omitimos por brevedad, demuestran que sólo hubo una difícil coexistencia entre tales colectivos que concluyó con el exterminio de judíos y cristianos desde el siglo XII, con la llegada de Almorávides y Almohades.

Discusión y conclusiones

Ratificada la presencia de caballos e ingenios en la actual «Troya» formadora del profesorado de Primaria, y confirmado su influjo por las vías reseñadas, sintetizaremos de forma concisa los elementos de discusión y conclusiones obtenidas del análisis de las percepciones alcanzadas.

Sobre el campo epistemológico y su incidencia en aspectos como el sentido, la científicidad-objetividad, la neutralidad, los límites de la ciencia o las posibilidades del conocimiento social en la formación docente, surgen múltiples cuestiones que, por su complejidad, justifican un debate que las características de este artículo impiden desarrollar; demandando esto la síntesis de tales elementos mediante las siguientes afirmaciones:

1. Aunque no todos son conscientes, muchos docentes en formación y parte del profesorado, abordan desde la DCS los aspectos antes citados en

el marco de un pensamiento débil, una identidad fragmentaria, un intenso vitalismo y un indiferentismo propios de la «era del vacío» como origen de vías alternativas para afrontar la existencia y la formación.

2. Cuestionada la objetividad del conocimiento social, se admite la imposibilidad de saberes seguros; pudiéndose sólo aspirar a respuestas relativas desde el axioma de que el ser humano es la medida de todo.

3. Desde aquí, se plantea la oposición entre saberes «humanísticos» y «científicos» junto a actitudes desnaturalizadoras de la esencia de la Universidad (búsqueda de la verdad, aprecio de la sabiduría y ejercicio de la racionalidad) que generan polémicas ideológicas poco interesadas en el conocimiento.

4. Al no haber neutralidad en este campo del saber, todo es relativo por depender de intereses particulares, visiones e ideologías diversas, valores coyunturales o la formación del docente.

5. Reafirma tal axioma la constatación de que las omnipresentes tradiciones antipositivistas, y en particular la teoría crítica, impregnan hoy la formación del profesorado y gran parte del sistema de enseñanza.

6. Junto al influjo de tales tradiciones, el horizonte de comprensión de parte del profesorado y alumnado viene condicionado por el rechazo de los metarrelatos, desde la certeza de que sólo caben acciones locales, concretas y multiculturales sin aspiración utópica o universal.

7. Al ser todo relativo, plantean otros la ausencia de verdades esenciales, quedando sólo el diálogo y la racionalidad crítica como acceso a la realidad.

8. Junto a ello, se mantiene el eco, imperceptible para muchos, de que la racionalidad no se agota en la ciencia experimental al ser ésta poliédrica y abarcar también la inteligencia filosófica, emocional y religiosa como vías también legítimas de acceso a la realidad.

Las conclusiones y elementos de discusión derivados de la relectura de la realidad de Al-Andalus planteada desde tales premisas, conforman en segundo lugar un paradigma alternativo de comprensión de la realidad española y andaluza. Una suerte de discurso cuyos elementos, nacidos más de la fantasía que de la razón o las fuentes históricas, se ha difundido en sectores de la ciudadanía que viven una gradual simpatía hacia el pasado musulmán de Al-Andalus, aún desconociéndolo, que con ulteriores realidades políticas y culturales. Un perfil cuyos rasgos vendrían a ser los siguientes:

A. La convicción de que la cultura cristiano-católica expulsó una civilización cuyo perfil conecta mejor con los valores de la España democrática surgida en la Transición que con los valores de la realidad política posterior a 1492 y la subsiguiente unión de los reinos peninsulares, asumida y manipulada por el franquismo.

B. La certeza de que los valores garantes de una sociedad armónica son la tolerancia y el diálogo de civilizaciones encarnados en la convivencia de las tres religiones propiciada por la sociedad multicultural andalusí,

desbancada por la intolerancia llegada tras la conquista de Granada.

C. La seguridad de que el derecho y la justicia, exigen recuperar el equilibrio perdido y la armonía rota por la identidad católica impuesta, mediante la crítica al actual sistema, la transformación de España en tierra de acogida y la conversión de algunos lugares en espacios multiculturales que cierren el paréntesis que destruyó la civilización andalusí. Inspirándose algunas de tales demandas en autores como Blanco White, Gala, Goytisolo, Benet, Caballero Bonal, otros ensayistas y novelistas, el Legado andalusí, el Museo y la Biblioteca viva de Al-Andalus, el Museo de la Memoria de Andalucía o iniciativas materializadas en La Alhambra o la Mezquita de Córdoba, entre otros lugares. Completando esto campañas informativas, programas internacionales, festivales y propuestas centradas en la tragedia de la pérdida de Al-Andalus convertidas, por la ingenuidad de sus creadores, en la mejor apología de estrategias y proyectos políticos islamistas dirigidos a islamizar el mundo «cuyo programa no es [...] la armonía de las tres culturas sino [...] propagar [...] la ley islámica allí donde se pueda» (Insua, 2018, p. 58) usando para ello el «mito bueno de al-Andalus como fuente de conciliación» (González Alcantud, 2014, p. 60).

Y, para concluir, un interrogante: ¿no será que lo que en verdad importa es aplastar la independencia, allá donde ésta surja e igualar en un pensamiento único? (Pérez-Reverte, 2019). Vivamos pues y dejémonos de Troyas, Ulises y Minotauros....*carpe diem*.

Referencias

- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Corregidor
- Borrell, E. y Gomez, P. (2016). *Canvi, transformació i pervivència en la cultura clàssica, en les seves llengües i llegat*. Barcelona: Universitat.
- Ferrater, J. (2008). *Diccionario de filosofía abreviado*. Madrid: Edhasa.
- Fanjul, S. (2000). *Al-Andalus contra España*. Madrid: Siglo XXI
- Galindo, R. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria (pp. 73-94) En A. Licerias y G. Romero, *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pirámide.
- Gelabert, J. (2018). Imperiofobia. *Revista de Libros, RdL* https://www.revistadelibros.com/articulo_imprimible.php?art=5392&t=articulos, Consultado el 2 de Junio de 2019.
- Gómez Cardó, P. y Miralles, C. (2016). *La mitología griega*. Barcelona: UOC
- Gómez Carrasco, C. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Unos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Murcia: Silex-Universidad.
- González, J. A. (2002). *Hombres, dioses y hongos*. Madrid: Edaf.
- González, J. A. (2019) Mito y realidad del Caballo de Troya. *Academia*,

https://www.academia.edu/31063742/Mito_y_Realidad_del_Caballo_de_Troya, Consultado el 25 de mayo de 2019.

- González Alcantud, J. A. (2002). *Lo moro*. Barcelona: Anthropos.
- González Alcantud, J. A. (2014). *El mito de al-Andalus*. Córdoba: Almuzara.
- Graves, R. (2012). *Los mitos griegos*. Barcelona: Ariel.
- Juderías, J. (2003). *La leyenda negra*. Madrid: Siruela.
- Insua, P. (2018). *1492: España contra sus fantasmas*. Barcelona: Ariel.
- Legado Andalusi. Fundación Legado andalusi, <http://www.legadoandalusi.es/>, Consultado el 02 de Junio de 2019.
- López, R.; Gómez, C.; Miralles, P. y Prats, J. (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias. En C. J. Gómez (coord). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 7-22). Barcelona: Graó.
- Lorca, F. (2018). *Los dedos de Miguel Ángel*. Burgos: Fonte.
- Marina, J. A. (2016). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Anagrama.
- Nietzsche, F. (2011). *El Anticristo*. Madrid: Alianza.
- Palma, A. (2015). La mozarabía andalusí: minoría invisible....En A. M^a Hernández; C. R. García y J. L. De la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro* (p. 279-288). Cáceres: UEX-AUPDCS.
- Palma, A. (2018). *Proyecto investigador*. Proyecto docente para el acceso a la plaza de profesor T.U. Granada: Universidad.
- Perez-Reverte, A. (2019). La niña que ama a Aquiles. *El semanal*. 09.05.2019, p. 4.
- Rodríguez, F. (2011). Los objetivos del currículo de Ciencias Sociales (pp. 96-121). En C. Domínguez (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson.
- Rilke, R. (1912). Carta a la princesa Marie von Thur und Taxis, Sevilla, 4.12.1912. En *Cartas y Diarios del Silencio*. Blog de Elizabeth Conte Chassin-Trubert, Disponible en <http://elizabeth-cartasydiariosenelsilencio.blogspot.com/2013/06/rilke-la-princesa-marie-von-thurn-und.html>
- Roca, M^a E. (2016). *Imperiofobia y leyenda negra*. Madrid: Siruela.
- Tudela, A. y Cambil, M^a E. (2016). Epistemología de las Ciencias Sociales (pp. 23-46). En A. Licerias y G. Romero, *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pirámide.
- Vattimo, G. (1989). *La sociedad transparente*. Milán: Paidós.
- Velez, I. (2014). *Sobre la leyenda negra*. Madrid: Encuentro.

- Vernant, J. P. (2000). *El universo, los dioses y los hombres*. Barcelona: Anagrama.
- Viñes, C. (1999). *Granada en los libros de viajes*. Granada: Ediciones Miguel Sánchez.
- Viñes, C. (2007). *La Alhambra que fascinó a los románticos*. Córdoba: Almuzara.

