

La historia desde abajo como recurso ante el nuevo currículum LOMLOE

Javier Virto Garayoa

Resumen -Abstract

Entre las novedades introducidas por la LOMLOE en los currículos de las asignaturas de historia en ESO y Bachillerato se encuentran numerosos términos relativos a sujetos históricos hasta ahora ausentes en la legislación, además de mencionar el papel del sujeto colectivo en la historia. Para el desarrollo de estos términos la historia política-institucional que ha hegemonizado la enseñanza de la historia en secundaria no ofrece las herramientas adecuadas, mientras que la historia desde abajo, junto a otras corrientes historiográficas que ponen el foco en las clases subalternas, sí que lo hace. Por ello se propone aplicar los conceptos de la historia popular, acercando la labor historiográfica de las últimas décadas a la educación secundaria, que permitan incluir a los grupos invisibilizados en el aula tomando una perspectiva desde abajo. Se realiza un análisis del origen y las características de esta corriente histórica y se proponen una serie de trabajos que permitan analizar distintos procesos históricos del mundo contemporáneo. Para terminar, se incluye un ejemplo de aplicación en el aula de una de estas obras.

Palabras clave – Key words: Historia desde abajo, Clases subalternas, LOMLOE, Historiografía, Pensamiento histórico

1. Los agujeros de la historia tradicional

Es habitual encontrar en artículos o capítulos dedicados a la historia desde abajo el clásico poema de Bertol Brecht en el que se preguntaba, sin encontrar respuesta, quién construyó Tebas. Brecht escribió las *Preguntas de un obrero que lee* en 1934. Noventa años después, sus preguntas siguen sin respuesta para el público general. Pese a la universalización de la enseñanza de la historia (se estudia en todas las etapas de la educación obligatoria) y a pesar de las renovaciones historiográficas de innumerables corrientes, la historia de la mayoría de la población sigue siendo desconocida para el gran público. La historia político-institucional sigue constituyendo la estructura en torno a la cual se enseña la historia en la educación

secundaria¹. Los manuales y libros de texto siguen dominados por cronologías y secuenciaciones políticas, creando marcos históricos de referencia en los que insertar a posteriori el resto de historias. El aprendizaje de la historia a partir de una sucesión de acontecimientos relativos a los cambios a corto plazo y pequeña escala espacial dificulta al alumnado la comprensión del mundo actual² y no hace sino transmitir y reproducir los conocimientos históricos hegemónicos. Como mucho podemos encontrar la exposición de las diferentes estructuras en las que se mueve una civilización, pero únicamente compartimentadas, obviando las relaciones entre unas y otras, quedando éstas como apartados inconexos³ siguiendo un esquema narrativo repetitivo: población, sociedad, economía, política y cultura⁴.

Esta tradición contrasta con el hecho de que hoy en día, los y las docentes, disponemos de numerosas herramientas para completar esos huecos dejados por esta historia. Los intentos innovadores de romper con el modelo hegemónico de enseñanza histórica han sido numerosos desde los años 70 y 80 del siglo XX, cuando surgieron una variedad de proyectos educativos que trataban de incluir las nuevas corrientes historiográficas en la enseñanza secundaria⁵. Ya en la actualidad, el I Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación fue una muestra de propuestas e iniciativas que buscan transmitir la memoria democrática a las futuras generaciones.

No se propone en esta comunicación una renovación metodológica de la didáctica de la historia, sino cambiar la perspectiva desde la que se enseña. Son muchas las propuestas docentes que introducen innovaciones metodológicas, que sin embargo no incluyen una

¹ Olga DUARTE PIÑA, «La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores», *Panta Rei*. 16 (2022), pp. 137-161, esp. p.138.

² Ivo MATTOZZI, «La historia desde abajo en la historia escolar», en Ana María HERNÁNDEZ CARRETERO, Carmen Rosa GARCÍA RUIZ y José Luis DE LA MONTAÑA CONCHIÑA (eds.): *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* Cáceres, Universidad de Extremadura: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2015, p. 259-267.

³ Pedro Antonio AMORES BONILLA y Sergi SANCHIZ TORRES, «Prácticas contrahegemónicas en tiempos de crisis. Una propuesta de trabajo para la Historia de 2º de ESO», *Clío History and History Teaching* 42 (2016).

⁴ Cosme Jesús GÓMEZ CARRASCO y Pedro MIRALLES MARTÍNEZ, «La enseñanza de la Historia desde un enfoque social», *Clío: History and History Teaching*. 39 (2013).

⁵ Olga DUARTE PIÑA, «La enseñanza de la historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad». Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, 2015.

ampliación de los sujetos estudiados. No es extraño encontrar en las actividades y proyectos propuestos los mismos grandes personajes como protagonistas, perpetuando la mirada histórica tradicional desde la que se enseña en el aula. Por ello, para superar las limitaciones de la historia tradicional, se propone aplicar una perspectiva con larga tradición en la historiografía como es la *historia desde abajo*.

2. Orígenes y características de la historia desde abajo

No es fácil encontrar unanimidad entre los historiadores para determinar el nacimiento de la historia desde abajo⁶. Puesto que la principal característica de la historia desde abajo, o historia popular, es el estudio de las clases populares invisibilizadas en la historia, su origen lo encontramos en el momento en el que éstas empiezan a hacerse visibles. Dicho momento no es sencillo de establecer, aunque de forma generalizada se entiende que son los movimientos de masas del siglo XVIII los que por primera vez ponen a las clases populares en el centro de los procesos históricos, al darse los primeros pasos democratizadores con la Revolución Francesa como primer gran acontecimiento histórico. Según Eric Hobsbawm, autores como Jules Michelet o George Lefebvre serían los primeros en establecer los objetos de estudio y métodos que después tomaría la historia desde abajo⁷. Esta génesis de la historia desde abajo no es sin embargo la más aceptada, puesto que es en Gran Bretaña y no en Francia, donde la mayoría de los autores sitúan el origen del concepto. La influencia de la historia social británica y francesa en el grupo de historiadores del Partido Comunista de Gran Bretaña dio lugar, a partir de los años 40 y 50 del siglo XX, a una gran producción de estudios que se consideran el inicio de la historia popular marxista que acabaría denominándose “historia desde abajo”⁸. En este grupo encontramos precisamente a quien se

⁶ Numerosos historiadores han reflexionado y escrito sobre esta forma de hacer historia. Algunas referencias de interés son: Peter BURKE, «People’s history or total history», en Raphael SAMUEL (ed.): *People’s History and Socialist Theory* Nueva York, Routledge, 2016; Eric J HOBSBAWM, *Sobre la historia*, Barcelona, Crítica, 2002; Marcus REDIKER, «Reflections on History from Below», *Trashumante* 20 (2022), pp. 296-298; Jim SHARPE, «Historia desde abajo», en Peter BURKE (ed.): *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 1993, pp. 38-58.

⁷ Eric J HOBSBAWM, *Sobre la historia...* p. 205.

⁸ Alejandro ESTRELLA GONZÁLEZ, «Las ambigüedades de la “historia desde abajo” de E. P. Thompson: las herramientas del historiador entre la forma, el compromiso político y las disposiciones sociales», *Signos históricos* 22 (2009), pp. 76-108, esp. pp. 89-91. En este grupo se incluye a historiadores como E.P. Thompson, Dona Torr, Eric Hobsbawm, Christopher Hill, Rodney Hilton, George Rudé, Victor Kiernan, Geoffrey E.M. de Ste. Croix o Maurice Dobb.

atribuye la sistematización del modelo: E. P. Thompson publicó en 1963 *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, estableciendo una fórmula de estudio de las clases populares y convirtiéndose en un clásico de gran influencia durante las décadas siguientes y uno de los autores más citados del último cuarto de siglo⁹. En esta obra Thompson no solo rescata a los grupos olvidados, sino que redefine el concepto de clase obrera, su objeto de estudio, respondiendo a cómo la veían las ortodoxias positivista y marxista. Esta última entendía la clase obrera como algo dado por las fuerzas productivas y sus relaciones de producción. Thompson por su parte defiende en *La formación...* que la clase es un fenómeno histórico que tiene lugar en las relaciones humanas, cuando de las experiencias comunes de algunos hombres se articula la identidad de sus intereses frente a los intereses de otros, que son opuestos a los suyos. Esta noción de clase implica una relación dialéctica con los otros opuestos, y para conocer las aspiraciones, experiencias y vivencias de estas víctimas de la historia respecto a esos opuestos, se toma una perspectiva desde abajo, desde el punto de vista de esos tejedores, tundidores y artesanos cuyas tradiciones empiezan a morir, al tiempo que el nuevo industrialismo transforma y configura su mundo¹⁰. Thompson continuaría esta labor al estudiar las tradiciones y culturas preindustriales inglesas en *Costumbres en común* o las formas de protesta en *Tradición, revuelta y consciencia de clase*¹¹. Esta misma perspectiva thompsoniana se puede aplicar también en otros contextos históricos y a diferentes grupos de población, al tomar como objeto de estudio las relaciones sociales en su conjunto desde un determinado punto de vista. Para ello exige una relectura de fuentes de información, ya que las fuentes históricas que disponemos son producidas por las clases dominantes.

Es un error habitual ceñirse únicamente al ámbito inglés e industrial para encontrar ejemplos en los que poder aplicar una perspectiva desde abajo. Sin embargo, antes que Thompson C.L.R. James recuperaba la memoria de los revolucionarios haitianos en *Los Jacobinos*

⁹ Eric J HOBBSAWM: *Sobre la historia...*, p. 21

¹⁰ E. P. THOMPSON, *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Madrid, Capitán Swing, 2012, p. 27-30.

¹¹ E. P. THOMPSON, *Tradición, revuelta y consciencia de clase: Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, Barcelona, Crítica, 1979. y E. P. THOMPSON, *Costumbres En Común: Estudios Sobre La Cultura Popular*, Madrid, Capitán Swing Libros, 2019.

*Negros*¹², y Christopher Hill nos recordaba en *El mundo trastornado*¹³ cómo los radicales ingleses *levellers* y *diggers* cuestionaban la propiedad privada y la tiranía en la Inglaterra del siglo XVII. También debemos citar a Silvia Federici cuestionando el origen del capitalismo y el Estado moderno a través del estudio de la caza de brujas¹⁴ o los trabajos de Marcus Rediker y Peter Linebaugh sobre las clases subalternas en el Atlántico durante los siglos XVII y XVIII¹⁵. Esta es solo una pequeña muestra, que ampliaré más adelante, de la aplicación de la *perspectiva thompsoniana* a distintos contextos, incluyendo en sus estudios la esclavitud, la raza, las mujeres o los movimientos anticoloniales.

Otro error es entender la historia desde abajo como una nueva temática histórica. Es cierto que lo que diferencia al modelo es el objeto de estudio, pero no es éste simplemente las clases populares, sino la relación social “arriba-abajo” de estas clases, adoptando una perspectiva desde abajo para “reconstruir la experiencia de las clases populares con el fin de renovar y refinar la explicación de los procesos históricos”¹⁶. A través de esa relación dialéctica, puesto que no existe un abajo si no hay un arriba, se puede construir una historia que vaya más allá de los períodos políticos estandarizados y los grandes personajes. La historia desde abajo es, por tanto, el estudio de esa relación dialéctica entre las clases subalternas y las clases dominantes: las vivencias, las formas de pensar y vivir, las formas de resistencia de los oprimidos y las formas de poder de los opresores. La historia popular ve a las clases populares como sujetos activos de los procesos históricos en los que participan y son fundamentales en

¹² C. L. R. JAMES, *Los jacobinos negros: Toussaint L'Ouverture y la revolución de Haití*, Madrid, Turner, 2003.

¹³ Christopher HILL, *El Mundo trastornado: el ideario popular extremista en la revolución inglesa del siglo XVII*, Madrid, Siglo XXI, 1983.

¹⁴ Silvia FEDERICI, *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación primitiva*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2010.

¹⁵ Peter LINEBAUGH y Marcus REDIKER, *La hidra de la revolución: marineros, esclavos y campesinos en la historia oculta del Atlántico*, Madrid, Traficantes de sueños, 2022. De la obra de Rediker podemos destacar también *Barco de esclavos: la trata a través del Atlántico*, Madrid, Capitán Swing, 2021 y *Entre el deber y el motín: lucha de clases en mar abierto*, Valencia, Levanta Fuego, 2022. Linebaugh ha abordado otros temas como las prácticas y tierras comunales, que se enlazan con la temática atlántica en PETER LINEBAUGH, *Roja Esfera Ardiente: Una historia en la encrucijada de lo común y los cercamientos, del amor y el terror, de la raza y la clase, y de Kate y Ned Despard*, Madrid, Akal, 2021.

¹⁶ George RUDÉ, *La multitud en la Historia: los disturbios populares en Francia e Inglaterra: 1730-1848*, Madrid, Siglo XXI de España, 2009, p. XVII.

su desarrollo, cuestionando la ambición totalizadora del relato histórico oficial que invisibiliza a estos grupos¹⁷.

3. La LOMLOE como oportunidad para introducir la historia desde abajo en el aula

En el año 2020 se aprobó la Ley Orgánica 3/2020, más conocida como LOMLOE¹⁸, y pasaba a ser la ley educativa vigente que, tras unos años de progresiva aplicación, regula las enseñanzas de la educación secundaria en el Estado español. Tanto la ley como la aprobación de los currículos autonómicos han continuado con las líneas educativas de las leyes anteriores (principalmente el aprendizaje competencial), introduciendo novedades como las competencias específicas o la personalización del aprendizaje. En historia se han introducido competencias específicas basadas en la idea del pensamiento histórico. El pensamiento histórico se entiende como el proceso llevado a cabo por historiadores para interpretar las fuentes y generar una nueva narrativa histórica a raíz de éstas. Implica el uso de fuentes primarias, tener en cuenta cambios y continuidades en la historia, analizar causas y consecuencias, identificar la relevancia de los hechos históricos, la adopción de distintas perspectivas y la relación del pasado con el presente¹⁹. Esta aproximación al análisis de fuentes y a la adopción de distintas perspectivas permite la aplicación de la historia desde abajo en las aulas de secundaria al exigir una relectura de las fuentes y un cambio de perspectiva histórica que ponga en el centro del estudio a las clases populares.

Junto a las competencias específicas y los criterios de evaluación asociados a éstas, la ley incluye los saberes básicos como los contenidos propios de cada área que contribuyen a la adquisición de esas competencias específicas. En historia vamos a encontrar saberes y conceptos que podemos asociar directamente a la historia popular al tener como objeto de estudio las clases subalternas²⁰. A diferencia de las leyes anteriores, que mencionaban conceptos más genéricos, en esta nueva ley se explicitan los sujetos colectivos y su

¹⁷ Alejandro ESTRELLA GONZÁLEZ, «Las ambigüedades de...», p. 85.

¹⁸ *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE nº 340, de 30 de diciembre de 2020

¹⁹ Peter SEIXAS y Tom MORTON, *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013.

²⁰ *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE nº 76, de 30 de marzo de 2022.

importancia en el desarrollo de los procesos históricos. En los saberes básicos de primer y segundo curso de Geografía e Historia ya se habla de “personas invisibilizadas de la historia: mujeres, esclavos y extranjeros. Marginación, segregación, control y sumisión en la historia de la humanidad. Personajes femeninos en la historia. La resistencia a la opresión.” También se hace referencia a la “desigualdad social y disputa por el poder desde la Prehistoria y la Antigüedad hasta la Edad Moderna”²¹. En los cursos tercero y cuarto es donde encontramos mayor cantidad de estos contenidos y una mayor insistencia en el enfoque competencial alrededor del pensamiento histórico. En estos saberes básicos se mencionan las “transiciones, revoluciones y resistencias” de la época contemporánea; los “movimientos por la libertad, la igualdad y los derechos humanos”; las nuevas “subordinaciones económicas y culturales” del sistema capitalista; y la “acción de movimientos feministas y sufragistas”. Destaca la referencia al “contraste entre interpretaciones de historiadores” y resulta interesante cómo se reconoce una “perspectiva emancipadora” a la interpretación del pasado²².

En Bachillerato la ley ahonda más en este enfoque. Si nos fijamos en el currículo de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, se hace de forma evidente en las competencias específicas de la materia, especialmente en la 3, la 4 y la 8. En la competencia específica 4 se explica la necesidad de analizar la construcción histórica de conceptos como el de clase o nación y las conciencias colectivas que se crean con ellos. Se resalta la necesidad de “comprender la importancia de las identidades colectivas” (también las de clase) y reconocer su capacidad transformadora de la historia a través de los movimientos políticos y sociales que articulan²³. En la asignatura de Historia de España encontramos pocas diferencias respecto a las anteriores, adaptándose al contexto del Estado español. Es inevitable al leer estas competencias acordarse de la descripción que hemos hecho de la historia desde abajo, y reconocer cómo esta perspectiva no sólo puede ayudar a una mejor comprensión de los procesos históricos que la de la historia política-institucional, sino que además está presente en la nueva legislación.

²¹ *Ibid*, p. 104

²² *Ibid*, p. 108

²³ *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. BOE nº 82, de 06 de abril de 2022, pp. 194-197.

4. La historia contemporánea desde abajo en el aula

Como he descrito antes, la historia desde abajo se puede aplicar a diferentes contextos históricos y geográficos, si bien es cierto que por cuestiones de disponibilidad de fuentes e intereses de los historiadores ha sido más frecuente ver su desarrollo en los estudios desde el siglo XVIII hasta el XX²⁴. Por ello nos centraremos en los cursos que estudian los contenidos correspondientes a esta cronología.

A continuación presento una selección de obras que podrían llevarse al aula en el 4º curso de la ESO o 1º de Bachillerato a partir de cinco procesos históricos relacionados directamente con problemas actuales, fundamentales para entender la construcción del mundo contemporáneo: 1) la acumulación de capital, 2) el comercio atlántico, 3) la formación de la clase obrera, 4) las revoluciones del siglo XIX y 5) la expansión colonial. No obviamos que la selección de estos temas se corresponde también con una secuencia cronológica y que corremos el riesgo de caer en el error de establecer una sucesión de procesos históricos sin relación entre sí. De nuestra labor depende trabajar estos procesos y los textos contenidos en las obras de forma que el alumnado comprenda la confluencia y la relación entre los distintos procesos, relacionados entre sí, y no como una secuencia de hechos que se suceden uno detrás de otro.

La acumulación de capital aparece descrita desde el siglo XV y toma forma, ya en el siglo XVIII, con la privatización de tierras comunales y expulsión de población de las tierras expropiadas. Se puede analizar a través de casos concretos como el de la duquesa de Sutherland que Marx explica en *El Capital*²⁵ o los modos de disciplinamiento que desde el poder se llevan a cabo mediante el concepto de *tanatocracia* de Linebaugh. En esta idea Linebaugh hila tres estructuras de opresión de las clases populares: los cercamientos, la

²⁴ Sobre las posibilidades y experiencias de hacer una historia desde debajo de la edad antigua: Pablo IJALBA PÉREZ, «¿Una “historia desde abajo” de la antigüedad es posible? El análisis de la historiografía sobre la Roma antigua», *Studia historica. Historia antigua* 29 (2011), pp. 237-249. Estudios desde abajo en la edad media son más frecuentes, especialmente desde un punto de vista micro. Se pueden citar clásicos que abrieron el camino de la disciplina como los de Natalie ZEMON DAVIS, *El regreso de Martín Guerre*, Madrid, Akal, 2013; Emmanuel LE ROY LADURIE, *Montaillou, una aldea occitana. De 1294 a 1324*, Madrid, Taurus, 2019; o ya sobre el siglo XVI Carlo GINZBURG, *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*, Barcelona, Muchnik, 1981.

²⁵ Karl MARX, *El capital. Tomo Primero. Libro 1. Proceso de producción del capital*, Moscú, Ed. Progreso, 1990, pp. 666-669.

esclavitud y la mecanización, a la vez que recoge cómo el ahorcamiento público mantenía la división de clase entre ricos y pobres y se utilizaba para “imponer disciplina en las relaciones de clase”²⁶. La idea de la economía «moral» de la multitud que Thompson recoge en varias de sus obras es útil para mostrar los modos de resistencia de los grupos subalternos, pero sobre todo para evitar caer en un reduccionismo económico que muestre a estos grupos como sujetos pasivos que actúan de forma mecánica. La forma de estudiar los motines de subsistencia de Thompson nos descubre este acto de protesta como una forma compleja de acción popular directa relacionada no solo con las condiciones materiales (el hambre, la subida de precios, las malas cosechas) sino con la defensa de derechos o costumbres tradicionales legitimadas por la comunidad²⁷. Una economía moral de la población que se contrapone a la lógica de la economía de mercado, que en la educación secundaria a menudo se enseña como la única lógica existente de funcionamiento de la economía.

El comercio triangular o atlántico es un tema inicial en casi todos los libros de texto para explicar la economía del siglo XVIII. En los textos escolares se mencionan los productos que se intercambian, los continentes y países que participan del comercio y sus consecuencias. No se recoge sin embargo a los protagonistas de dicho comercio, y cuando se hace se incluye a las personas esclavizadas como objetos comerciables por parte de los europeos. La perspectiva de las personas que participan en el comercio, de marineros y trabajadores de los barcos, y especialmente de las personas esclavizadas, rara vez se recogen. Sobre el primer grupo Linebaugh y Rediker han recogido cómo se articula la masa proletaria marítima que pone en marcha la *hidrarquía* que permite el transporte forzado de millones de seres humanos de un continente a otro en este siglo. La construcción de tradiciones y concepciones propias de justicia a través de “las luchas de los marineros por la subsistencia y sus derechos, y en contra del reclutamiento forzoso y la disciplina violenta” del mar es explicada en *La hidra de la revolución*²⁸. En la misma obra podemos estudiar la labor de leñadores y aguadores para expropiar bosques, talar árboles y construir puertos que hicieron posible la construcción de imperios marítimos intercontinentales²⁹. En cuanto al segundo grupo, son numerosos los trabajos que han estudiado la diáspora africana, recuperando las voces de las personas que

²⁶ Peter LINEBAUGH, *Roja Esfera Ardiente...* pp. 79-81.

²⁷ E. P. THOMPSON, *Costumbres En Común...* pp. 273-277.

²⁸ Peter LINEBAUGH y Marcus REDIKER, *La hidra de la revolución...*, p. 222.

²⁹ *Ibid*, pp. 73-79.

sufren el traslado forzado y la esclavitud. Entre estas obras tenemos la del propio Rediker³⁰ que al mismo tiempo que explica los distintos elementos que hacen posible este gran traslado forzado de población, pone nombre y da voz a estas personas, contando sus historias en los viajes a través del atlántico. Más adelante podremos ver un ejemplo de cómo trabajar esta obra en el aula.

En cuanto a la formación de la clase obrera, las transformaciones sociales son habitualmente estudiadas como consecuencia de los avances tecnológicos de la industria y de las nuevas estructuras económicas creadas, en una secuencia de causa-efecto que, si bien no se puede considerar errónea, deja de lado la participación de la propia población en la formación de la nueva división social. Como el propio Thompson escribe, la clase obrera “estuvo presente en su propia formación”³¹. Esta idea implica entender a la clase trabajadora como un agente histórico que participa de forma activa en los procesos históricos en los que está inmersa. Entender la *clase* como relación, como algo que tiene lugar en las relaciones humanas, y no como una imagen estática de un grupo de personas en un momento determinado de la historia³², facilita la comprensión de futuros procesos históricos, fundamental en el desarrollo de la competencia del pensamiento histórico. Al igual que en el estudio de los cercamientos y el comercio atlántico, las formas de opresión y resistencia son útiles para comprender la participación de las masas en los procesos históricos. Junto al trabajo de Thompson, podemos utilizar la obra de Hobsbawm y Rudé sobre los trabajadores agrícolas ingleses del siglo XIX³³ que reconstruye su mundo mental, sus formas de resistencia: formación de asambleas, redacción de textos, actos de violencia... Una gran diversidad de acciones llevadas a cabo por estos sujetos que, si bien no invalida, al menos enriquece la visión de las revueltas como respuestas automáticas a las crisis económicas.

Para evitar caer en el estudio de una mera sucesión de procesos históricos, tratamos de tender puentes entre ellos, relacionarlos y encontrar las conexiones entre sí. El fin de las tierras y costumbres comunitarias, el comercio de esclavos y las formas de resistencia de las clases

³⁰ Marcus REDIKER, *Barco de esclavos...*

³¹ E. P. THOMPSON: *La formación...* p. 27.

³² *Ibid*, pp. 27-30

³³ Eric J. HOBBSAWM y George RUDÉ, *Revolución industrial y revuelta agraria: el capitán Swing*, México, Siglo Veintiuno, 1985.

subalternas confluyen en las revoluciones políticas del siglo XIX, desde el Caribe hasta Europa. El estudio de las revoluciones modernas se suele iniciar con la independencia de los Estados Unidos y la Revolución Francesa, dejando de lado la revolución de Haití, a pesar de que es en esta última donde confluyen las ideas ilustradas de las anteriores y las primeras ideas emancipadoras de la población esclavizada. Publicado en 1938, *Los jacobinos negros* de CLR James aún en sus páginas la explotación colonial, las dinámicas de las revoluciones políticas del siglo XIX y la lucha anticolonial. El estudio de la revolución de Haití en el aula no sólo sirve de ejemplo de revuelta de esclavos insertada en el amplio período revolucionario que se inicia en Francia en 1789. Sirve también para descentralizar nuestros objetos de estudio, aportar diversidad a los sujetos históricos que llevamos a las aulas y poner en el centro otras geografías como protagonistas, abandonando el papel pasivo, de víctima, que la enseñanza tradicional se asigna a la población no occidental. James recoge detalladamente el carácter violento de las formas de opresión desde el viaje atlántico hasta el trabajo en las plantaciones de azúcar, igual que explica cómo la revuelta se tiñó de la misma violencia contra quienes la habían ejercido en la isla durante dos siglos³⁴.

Los otros procesos revolucionarios fundacionales del mundo moderno, las ya citadas revoluciones francesa y americana, junto a las oleadas que atraviesan todo el siglo XIX, tienen sus propios estudios realizados desde abajo. Si buscamos una perspectiva global sobre la participación de las masas tenemos como ejemplo el trabajo de Rudé sobre los disturbios en Inglaterra y Francia en los siglos XVIII y XIX. De nuevo si miramos desde abajo, recuperando las experiencias de los protagonistas de las revueltas, aquellos que participan activamente en la transformación de su mundo, podemos apreciar lo que Rudé llama las “caras de la multitud”, para dejar de ver a las masas como algo abstracto, sin identidad y conocer las circunstancias de los campesinos y artesanos de las revueltas rurales, la destrucción de máquinas por parte de tejedores y mineros, el papel de las mujeres en las grandes *journalées* de la Revolución Francesa o el de trabajadores ferroviarios en el París en 1848³⁵.

³⁴ C. L. R. JAMES, *Los jacobinos negros...* pp.28-29 y pp. 93-94.

³⁵ George RUDÉ, *La multitud en Historia...*, pp. 231-232.

En cuanto a la Revolución Americana, y relacionados con el colonialismo del XIX, tenemos a nuestra disposición numerosos trabajos que se salen de la tradicional perspectiva política o de grandes personajes. La principal referencia es Howard Zinn y *La otra historia de los Estados Unidos*³⁶, una obra monumental por su ambición (abarca desde la llegada de Colón a América hasta el 11-S en sus últimas ediciones) y por su influencia en el mundo historiográfico y educativo³⁷. Zinn introduce el punto de vista de los nativos americanos, los afroamericanos, las mujeres, los migrantes y los trabajadores pobres para estudiar la colonización, la independencia, el control del oeste, el sufragio universal, los derechos de la mujer, la política exterior y la segregación racial. Desmitifica la expansión hacia el oeste al estudiarla a partir de los tratados y la destrucción de las costumbres comunitarias de la población nativa que permitieron la implantación de las fincas algodoneras explotadas con mano de obra esclava. Aunque de una ambición menor a la de Zinn por su cronología, Roxanne Dunbar-Ortiz ha realizado también una historia de los Estados Unidos desde el punto de vista indígena. Su repaso a la evolución del país a través de las vivencias de las naciones indígenas que poblaban el norte de América es un buen ejemplo de historia desde abajo reciente³⁸. No sólo es útil por mostrar una perspectiva diferente, sino que define conceptos que nos permite conectar la expansión americana con otros procesos históricos similares, como es el colonialismo de asentamiento. Es útil porque no se suele mostrar la expansión estadounidense como un proyecto colonial y porque se puede hilar con los proyectos coloniales europeos del siglo XIX y otras experiencias del siglo XX, como la creación y expansión del Estado de Israel, analizando el colonialismo desde el siglo XVIII hasta nuestros días.

La selección de estas obras es una mera exposición de las posibilidades que la producción historiográfica ofrece para trabajar en el aula, con la esperanza de que sirvan de ejemplo para una posterior selección más pormenorizada por parte de cada docente en función del contexto y las necesidades que exija cada grupo. La intención de la selección también es mostrar cómo

³⁶ Howard ZINN, *La otra historia de los Estados Unidos*, Logroño, Pepitas de calabaza, 2021.

³⁷ En 2008 se puso en marcha *Zinn Education Project*, una iniciativa para promocionar y difundir la historia desde abajo en las aulas. En su web proporcionan recursos educativos para profesores basados en el enfoque llevado a cabo por Howard Zinn en su obra: <https://www.zinnedproject.org/>

³⁸ Roxanne DUNBAR-ORTIZ, *La Historia Indígena de Estados Unidos*, Madrid, Capitán Swing, 2018.

los procesos traumáticos atraviesan toda la historia, desde Europa hacia África, Asia y América, y la *perspectiva thompsoniana* ayuda a la recuperación de la memoria de grupos invisibilizados.

5. Una propuesta: *Barco de Esclavos*

Un ejemplo de trabajo en el aula con estas obras es el análisis de extractos seleccionados de *Barco de esclavos* de Marcus Rediker. Se han seleccionado temas correspondientes a distintos capítulos del libro: el barco; vida, muerte y terror en la trata; el comercio de esclavos en África; el salario de los oficiales; el capitán como carcelero; y las sublevaciones de esclavos. La dinámica de trabajo, a lo largo de tres sesiones, es la lectura en grupos reducidos de los textos seleccionados. Se asigna la lectura de un texto a cada grupo de alumnos y la búsqueda y elaboración de los términos que no comprendan, para poder extraer las principales ideas del texto y explicarlas al resto de compañeros. Después se realiza un reagrupamiento de la clase, con el que en cada grupo se encuentre un alumno o alumna de cada grupo anterior. En este nuevo reagrupamiento, cada miembro explica las principales ideas de los textos al resto de compañeros de su grupo. Tras este trabajo, ya de forma individual, el alumnado debe redactar un resumen de todas las ideas puestas en común en el último reagrupamiento y contestar a un cuestionario sobre el conjunto de los textos leídos. A modo ilustrativo se muestra uno de los textos seleccionados. Tal y como se ha desarrollado a lo largo de la comunicación, cumple con el objetivo de mostrar a los sujetos activos en el proceso histórico estudiado (el comercio atlántico), desde el punto de vista de las personas esclavizadas en África. Concretamente se relatan los modos de resistencia ante la violencia de la trata:

Sublevarse:

La insurrección no era un proceso espontáneo y natural. Por el contrario, era resultado de un esfuerzo humano deliberado: una comunicación cuidadosa, una planificación detallada, una ejecución precisa. Cada insurrección, con independencia de si tenía éxito o no, era un logro notable, porque el barco esclavista estaba organizado en casi todos los sentidos para impedirlo. Los comerciantes, los capitanes, los oficiales y la tripulación pensaban en ella, se preocupaban por ella, adoptaban medidas prácticas contra ella. Todos y cada uno asumían que los esclavos se alzarían llenos de furia y los destruirían si se les daba la menor

oportunidad. Para quienes operaban el barco de esclavos, una insurrección era, sin dudas, la peor pesadilla. Podía dar al traste con ganancias y vidas en un explosivo segundo.

La acción colectiva comenzaba con la comunicación entre personas que identificaban problemas comunes y buscaban juntos soluciones comunes. Empezaban a conversar en pequeños grupos, probablemente en parejas y tríos, literalmente conspirando (respirando juntos) el aire estancado y fétido de la cubierta inferior, de noche, lejos de los oídos del capitán y la tripulación. (...) Una vez que formulaban un plan, el núcleo de los conspiradores podía hacer un sangaree, un «Juramento de apoyarse los unos a los otros que hacían sorbiendo unas gotas de sangre de cada uno». A partir de ese momento involucraban a otros conscientes de una peligrosa contradicción: mientras mayor fuera el número de personas involucradas en el complot, mayor sería la posibilidad de éxito, pero a la vez, también sería mayor la de que alguien los denunciara. Por tanto, muchos optaban por un grupo más reducido de militantes más comprometidos, apostando a que una vez que comenzara la insurrección, otros se sumarían. La mayoría de los conspiradores procedía con cuidado y esperaba el momento apropiado para dar el golpe³⁹.

Las preguntas del cuestionario formulado por el o la docente deberán ir encaminadas a la comprensión de la experiencia de los sujetos protagonistas, y como se describe en el texto seleccionado, no solo de las personas esclavizadas, también de marineros y oficiales ante la amenaza de la sublevación. Las respuestas a este cuestionario junto al texto producido por el alumnado serán las herramientas del docente para evaluar el resultado de la actividad.

6. La tarea pendiente del profesorado

A pesar de que el ejemplo propuesto utiliza únicamente una fuente secundaria, como es el trabajo del historiador tras el análisis de fuentes históricas, la práctica de la historia desde abajo en el aula también puede abarcar el análisis de fuentes primarias, el libro de texto habitual, medios audiovisuales u obras de arte⁴⁰. Dependerá del punto de vista que tomemos

³⁹ Marcus REDIKER, *Barco de esclavos...* pp. 387-388

⁴⁰ Un buen ejemplo en el que se analiza una obra de arte desde abajo se incluye en David McNALLY, *Monsters of the Market: Zombies, Vampires, and Global Capitalism*, Leiden, Brill, 2011, pp. 29-35; donde se analiza *La lección de anatomía del Dr. Nicolaes Tulp* de Rembrandt desde el punto de vista del cadáver, Adriaan Adriaanszoon, un condenado a muerte por el robo de un abrigo. Existe traducción al castellano: David McNALLY, *Monstruos del mercado: zombis, vampiros y capitalismo global*, Levanta Fuego, 2022.

y la lectura que queramos hacer de la fuente que tenemos ante nosotras. Aprovechar la oportunidad que brinda la inclusión de las clases subalternas en la LOMLOE para articular una enseñanza desde abajo en la educación secundaria dependerá de la iniciativa de un cuerpo de docentes convencido en llevarla a cabo. Es poco probable que las editoriales responsables de los libros de texto modifiquen sus contenidos y abandonen la historia institucional. El profesorado consciente de las carencias de estos materiales y convencidos de cambiar la perspectiva desde la que se enseña la historia deberá realizar el esfuerzo de buscar, trabajar y preparar los recursos, sean fuentes primarias, trabajos realizados por historiadores como los expuestos aquí u otro tipo de materiales, que incluyan a las clases subalternas y su mirada como protagonistas.