

## «SANGRE Y ARENA»: UN PROGRAMA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA ENTRE MUSEO Y ESCUELA

### *Sangre y Arena*: a project in educational innovation bringing together museum specialists and school teachers

IGNACIO RODRÍGUEZ TEMIÑO<sup>1</sup>

Conjunto Arqueológico de Carmona, Junta de Andalucía. España

[ignacio.rodriguez.temino@juntadeandalucia.es](mailto:ignacio.rodriguez.temino@juntadeandalucia.es)

JOSÉ ILDEFONSO RUIZ CECILIA<sup>2</sup>

Conjunto Arqueológico de Carmona, Junta de Andalucía. España

[josei.ruiz@juntadeandalucia.es](mailto:josei.ruiz@juntadeandalucia.es)

Recibido: 26.11.18 / Aceptado: 26.06.19

---

**Resumen.** «Sangre y Arena» es un proyecto educativo del Conjunto Arqueológico de Carmona (CAC) dirigido al alumnado de sexto de educación primaria y de los primeros años de ESO. El CAC aprovecha que el anfiteatro romano más antiguo de los existentes en España forma parte de este, para explicar el sentido de la violencia de los juegos gladiatorios como medio de control social. La finalidad del proyecto no reside exclusivamente en ofrecer información sobre la época clásica, sino en propiciar una reflexión sobre la violencia en la sociedad actual; sobre todo aquella que, sin requerir una manifestación de agresividad notable, pasa desapercibida. Con esta reflexión se busca que el alumnado practique un uso crítico de la historia y observe que el conocimiento histórico no solo sirve para comprender qué pasó hace tiempo, sino también para cuestionar el presente. En este artículo se detalla el marco conceptual, el soporte historiográfico y la metodología del proyecto, así como los primeros resultados tras cuatro años de vida. El proyecto consta de dos fases, una en el aula y otra en el CAC, donde los alumnos participan en una actividad recreacionista sobre luchas gladiatorias.

**Palabras clave:** Educación, historia crítica, gladiadores, violencia, Conjunto Arqueológico de Carmona.

**Abstract.** *Sangre y Arena* ('Blood and Sand') is an educational project organised by the Conjunto Arqueológico de Carmona (Archaeological Ensemble of Carmona, CAC) and targeted at students in their final year of primary school and first years of compulsory secondary school. The CAC takes advantage of the fact that it is home to the oldest Roman amphitheatre in Spain to explain the meaning of the violence of the gladiatorial games. The project aims not only to teach students about the classical era, but also to prompt them to reflect on violence in today's society, especially the kinds that, because they do take the form of overt aggression, tend to go unnoticed. Students are thus encouraged to make critical use of history and see how historical knowledge can be used not only to understand what happened long ago, but to question the present. This paper describes the project's conceptual framework, historiographical material, and methodology, as well as the initial results following its first three years of life.

**Keywords:** Education, critical historiography, gladiators, violence, Carmona Archaeological Ensemble.

---

## INTRODUCCIÓN

La Necrópolis Romana de Carmona, conocida a partir de 1993 como Conjunto Arqueológico de Carmona (CAC), fue el primer yacimiento abierto al público en España —en 1885— y uno de los pioneros a escala europea. Durante la mayor parte de su existencia, esta institución ha centrado su atención al público en el mero hecho de garantizar su acceso mediante un horario de apertura y una somera explicación dada por los vigilantes (Rodríguez Temiño, Ruiz Cecilia y Mínguez García, 2015). Las únicas propuestas para dinamizar la visita han procedido de los gabinetes pedagógicos de bellas artes, que iniciaron su andadura a mitad de la década de los ochenta del pa-

sado siglo (Ravé Prieto, Respaldiza Lama y Fernández Caro, 1997; Valdés Sagüés, 1999). Por un lado, centraron su atención en los grupos escolares procurando incentivar la «visita descubrimiento», frente a la «visita excursión» tradicional. Para ello, se encargaron de la redacción de cuadernos de actividades para los alumnos y guías didácticas para profesores. No obstante, la «visita excursión» sigue siendo el modelo elegido por un importante porcentaje de docentes al visitar inmuebles pertenecientes al patrimonio histórico (Estepa Giménez, Ávila Ruiz y Ruiz Fernández, 2007).

Por otro, su atención al gran público derivó en el seguimiento de campañas internacionales de celebraciones

—como el Día Internacional de los Museos— o de carácter más local —como el Día de Andalucía—. La meritoria labor de los gabinetes no ha recibido mayor impulso desde entonces, siendo su principal logro la institucionalización de las campañas antes referidas a escala de las instituciones museísticas dependientes de la Junta de Andalucía. Por el contrario, la labor con escolares quedó estancada dejando al albur de cada museo qué hacer con las visitas de los colegios.

Aunque, de forma habitual, los museos llevan a cabo actividades que *sensu lato* cabría calificar de educativas informales, lo cierto es que esa sería una virtud añadida a estas y, desde luego, no producto de su propio diseño. La burocratización de la gestión museística se ha visto incrementada, paradójicamente, con la administración electrónica. En consecuencia, los conservadores han pasado de ser técnicos en las cuestiones museográficas que dan sentido a los museos, entre ellas la educación, a meros administrativos dedicados a cumplir objetivos (Díaz Balardi, 2010). Transformación que afecta sobre todo a las instituciones con poco personal. Otro problema a abordar para mejorar la calidad de nuestras actividades es la falta de plantilla especializada en didáctica. Si bien esta laguna se va supliendo con autoformación teórica en enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, con una continua actitud reflexiva y autocrítica sobre las actividades realizadas en el CAC para el segmento de público infantil (Rodríguez Temiño, González Acuña y Ruiz Cecilia, 2014). A pesar de esos inconvenientes, el CAC tiene en el público escolar uno de sus objetivos prioritarios. El programa «Sangre y Arena» (PSA) surge de esa experiencia y compromiso con la visita escolar.

El PSA es un programa educativo dirigido al público escolar del tercer ciclo de Educación Primaria y de ESO. Tiene como objetivo propiciar una reflexión crítica sobre las formas de violencia institucionalizada o consentida socialmente, a partir del análisis de los juegos gladiatorios de época romana (*munera gladiatoria*).

## REFLEXIONES DE PARTIDA

El PSA es fruto de una reflexión previa sobre nuestro trabajo en una institución museística, nuestra formación como arqueólogos, un acercamiento a los procesos de enseñanza-aprendizaje escolar que usan esta disciplina y, finalmente, la realidad social en la que estamos insertos. Creemos de interés exponer este proceso reflexivo materializado en cuatro temas relacionados con los campos mencionados con anterioridad.

## La violencia objetiva

Parece una obviedad señalar que vivimos en una sociedad cada vez más violenta debido, entre otras razones, a factores de estrés social que acompañan nuestro modelo de convivencia. Esta violencia ha permeado al mundo infantil y al escolar, lo que viene siendo objeto de preocupación desde hace ya bastantes décadas (Pereira y Rodríguez, 1997).

Los discursos sobre la prevención de la violencia se centran, sobre todo, en lo que Žižek (2009) llama violencia subjetiva. Es decir, aquella agresión física o psíquica que destaca por ser una respuesta anormal sobre un fondo de normalidad, compuesto por nuestro mundo de relaciones interpersonales pacíficas. Existe otra violencia, denominada por el filósofo esloveno como objetiva o sistémica, que resulta menos visible porque no destaca, al carecer de los perfiles agresivos de la anterior. Esta forma pasa desapercibida y por ello consentida o incluso alentada.

La urgencia de la lucha contra la violencia subjetiva provoca que no se recapacite sobre la objetiva: el drama es que esta retroalimenta de manera positiva a la primera. Creemos que la tarea educativa no es simplemente enseñar conocimientos sustantivos y procedimentales para manejar los síntomas externos de la violencia (Bickmore, 2008). Es necesario facilitar el cuestionamiento deconstructivo —*à la Derrida*— sobre las formas y los canales por los que circula el discurso de la violencia sistémica, para destacarlo del entramado de relaciones sociales con el que se identifica.

De los múltiples ámbitos contemporáneos en los que conviven ambas formas de violencia, hemos decidido centrarnos en los espectáculos deportivos, en concreto en el fútbol profesional. La violencia subjetiva en el fútbol, especialmente en lo que respecta al fenómeno de los *hooligans*, ha sido objeto de múltiples estudios (Spaaij, 2006). Incluso se han adoptado varios tipos de medidas para evitarlo y limitar sus efectos. A la objetiva, sin embargo, se le presta menor atención. Esta se manifiesta a través de diversos canales, como pueden ser los mecanismos de control social basados en la excitación de pasiones y de sentimientos frente al empleo de la razón, en la identificación irracional con un determinado equipo, con exacerbación de la competitividad o en la exaltación de los ganadores frente a la satisfacción de jugar. Tales comportamientos pasan desapercibidos dentro y fuera de la escuela, al haber sido normalizados por los medios de comunicación y convertidos en un componente básico de la sociabilidad contemporánea.

## El anfiteatro de Carmona y los nuevos conocimientos sobre los *munera*

El CAC cuenta con los restos visitables del anfiteatro más antiguo encontrado en la península ibérica que, recientemente, ha sido objeto de un estudio de conjunto (Jiménez Hernández, 2017). Esta investigación, además, ha permitido su valorización y acceso a la visita pública. Aparte de ello, la literatura clásica sobre el mundo gladiatorio (Beacham, 1999; Ville, 1981) se ha visto enriquecida por aportaciones que lo clasifican como el deporte romano por excelencia (Mañas, 2013), lo que nos permite conectar con los fenómenos deportivos actuales.

En efecto, en Occidente, la cultura del espectáculo de masas con sus dosis de violencia subjetiva y objetiva tiene un precedente inequívoco en el *munus gladiatorium*, aunque no pueda hacerse una comparación directa entre la violencia institucionalizada en época romana y la de hoy día. El respeto por el ser humano contemporáneo carece de parangón con el valor dado a la vida humana durante el periodo clásico (Pastor Muñoz, 2007). Ya en la antigüedad, se veían los *munera* como un instrumento para entretener y manipular la voluntad de la *plebs*. No solo la famosa locución latina *panem et circenses* (Juv. 4.X.81),<sup>3</sup> sino también los comentarios de Polibio (6.9.6) o de Tácito (*Dial.* 29.3), dan clara muestra de esa intención. Visión corroborada por la inmensa mayoría de la historiografía contemporánea. Por ejemplo, Gunderson (1996) sostiene que «[t]he arena plays an important role in the moralization and maintenance of Roman social roles and hierarchical relations» (p. 113).

Evidentemente, la relación de los *munera gladiatoria* y otros *ludi* con la reproducción de las condiciones sociales en Roma resulta un tema demasiado complejo para tratarlo en esta sede con la profundidad que amerita, pero tal complejidad no cuestiona estas ideas.

### La recreación histórica

El recreacionismo histórico también ha sido objeto de reflexión en el CAC, ya que se ha usado en actividades por sus valores didácticos, como ha ocurrido en otros muchos museos, yacimientos y sitios históricos. En el caso del PSA no era pensable hacerlo con el alumnado (Jiménez Torregrosa y Rojo Ariza, 2014), sino que debía recurrirse a una asociación de aficionados —concretamente al Grupo de Recreación Histórica de Úbeda— que cuenta con una sección dedicada a la gladiatura. Sin embargo, la forma de encajarla en el PSA requería cierta precaución.

Sus entusiastas entienden por recreación histórica una actividad en la que un grupo de personas se documenta sobre una época, o unos hechos históricos, con el fin de recrearlos asumiendo roles, indumentarias y objetos propios del momento histórico recreado (Cózar Llistó, 2013). En realidad, el recreacionismo histórico forma parte de un movimiento más amplio, el *cosplay*. Con él comparte varios aspectos: el gusto por vestirse con atuendos *ad hoc*; la necesidad de hacerlo en grupo (el *fandom*) en eventos o lugares específicos, y la investigación detallada sobre los personajes que representan. En uno y otro caso son actividades que provocan altas dosis de satisfacción personal manifestada en la sensación de pérdida cuando termina la *performance* (Lamerichs, 2011).

A recreacionistas y a *cosplayers* parece separarles un factor: los primeros dicen hacerlo, más que por la satisfacción personal de disfrazarse, por el ánimo de divulgar el evento o momento histórico que recrean (Barco Díaz, 2010; Cabrera Asensio, 2013; Cózar Llistó, 2013); algo que costaría mucho encontrar en el *fandom*. No obstante, este auto-proclamado interés por la difusión ha suscitado dudas importantes en profesionales (Sansom, 1996; Ucko, 2000). Estos no ven muestras de que el mero hecho de estimular la asistencia del público o hacerle partícipe de una actividad —realizando, por ejemplo, un taller sobre fabricación de puntas de flecha— sirva para adquirir conocimientos sustantivos sobre la época representada. Ciertamente, no hay estudios realizados sobre ese impacto positivo; antes bien, hay razones para pensar que sea justo lo contrario.

En efecto, cuando los recreacionistas tratan de explicar su actividad al público, suele ser muy habitual aprovechar la ocasión para verter toda su investigación y su conocimiento detallado sobre cada uno de los objetos y de las vestimentas que llevan. Ello conduce inexorablemente al aburrimiento. Se echa en falta, como veremos, un dominio en la práctica comunicativa que use las técnicas desarrolladas para la interpretación del patrimonio histórico y natural (Tilden, 2007). Es decir, en la práctica, recreacionistas y *cosplayers* están más cerca de lo que creen los primeros.

### El uso crítico de la historia

Debe tenerse presente que el PSA es una actividad extraordinaria desarrollada de forma complementaria al currículo de Ciencias Sociales. Lógicamente, quedan fuera de nuestras posibilidades y pretensiones proporcionar al alumnado instrucción sobre la estructura sintáctica del conocimiento y del pensar histórico. Eso es algo que han hecho o que están haciendo con sus profesores. No tener que lidiar con el currículo nos permite, sin embargo, enfocar el PSA en el uso de la historia.

Este enfoque crítico ha sido bien valorado por los profesores en las encuestas realizadas una vez terminada la actividad con cada colegio.<sup>4</sup> Son muchas las razones por las que la escuela no enseña a pensar críticamente, pero se trata más de una imposibilidad que de una renuncia (López Aymes, 2012). Quizás por ello se acojan iniciativas de este tipo de forma favorable.

El pensamiento crítico está relacionado con competencias básicas a adquirir durante la educación primaria, como el aprender a aprender, la social y la ciudadana, porque otorga la posibilidad de mejorar la formación de futuros ciudadanos. Además, la crítica de los datos transmitidos por las fuentes forma parte del quehacer de los historiadores. Voltaire, en lo que fue posiblemente el primer texto sobre historiografía moderna (Arouet [Voltaire], 1765), reclamaba la necesidad de analizar de forma racional el cúmulo de hechos transmitidos por las cróni-

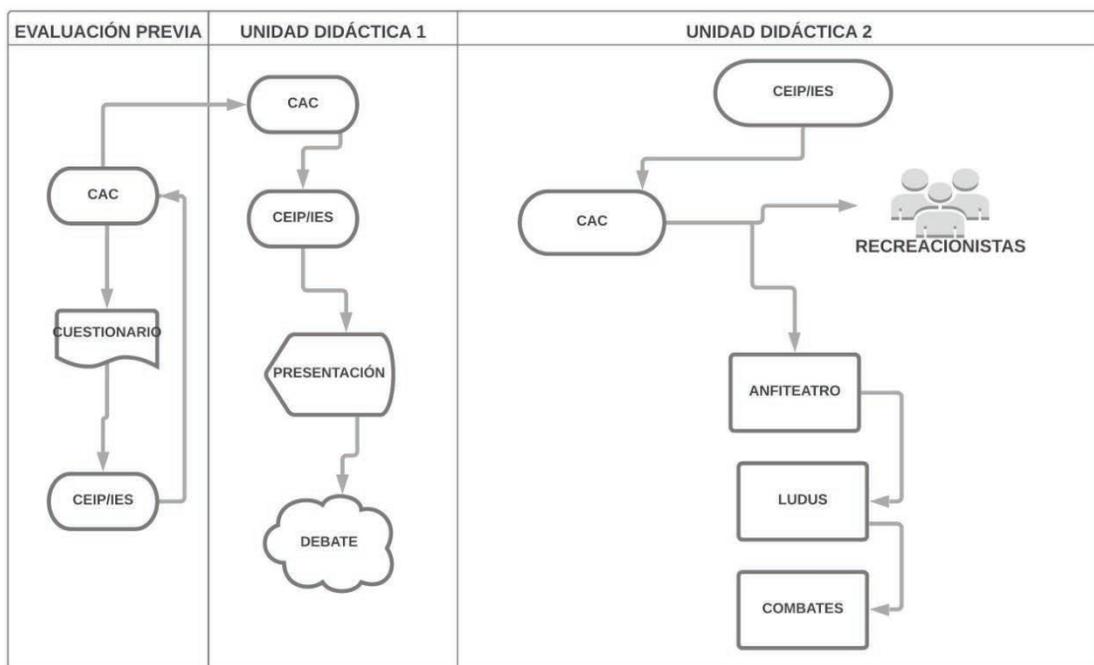
cas, con objeto de discriminarlos por su grado de fiabilidad. Solo así se podrían usar para hacer una historia cierta, distinta de los cronicones anteriores.

**EL PROGRAMA «SANGRE Y ARENA»**

**Descripción**

El PSA es un proyecto educativo en forma de unidad didáctica dirigido al alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, fundamentalmente de sexto, así como de ESO, aunque hasta el momento el grueso del alumnado que ha participado pertenece al primer nivel. Está dividida en dos fases y se inicia con un test de conocimientos previos. Las fases, que tienen lugar en días y escenarios distintos, se complementan en objetivos y estrategias metodológicas (Figura 1).

Figura 1. Diagrama del PSA, con indicación de fases, actores y espacios



La primera fase consiste en una charla, animada con una presentación y un visionado de fragmentos de documentales y películas. Normalmente se da una charla por clase. Los contenidos concretos de esta fase se explicarán más abajo, pero resulta importante señalar aquí que son los conservadores del CAC quienes se desplazan a los centros para desarrollarla, debido a la especialidad de la información transmitida. Otro día, agrupando de forma habitual a más de un centro, el alumnado viaja al CAC para desarrollar actividades consistentes en tres módulos: una

visita al anfiteatro con explicación, la participación en una simulación de entrenamiento de gladiadores en un ludus (en este caso, lugar específicamente dedicado a ese menester) y, finalmente, la asistencia como público a la recreación de combates entre gladiadores. En los dos módulos anteriores se cuenta con la participación de recreacionistas.

Inicialmente, la evaluación del PSA se desarrollaba una vez que los alumnos habían vuelto al centro, bajo la su-

pervisión de sus tutores. Sin embargo, la evaluación, que consideramos crucial, no se resolvía adecuadamente a pesar de las indicaciones dadas en la memoria del PSA. Tras los primeros ensayos, pudimos observar que la evaluación se materializaba en una expresión escrita sobre cómo se lo habían pasado en la «excursión» al CAC. Al desligar las dos fases de la unidad didáctica, se hacía imposible evaluar cualquier tipo de eventual resultado sobre la violencia. Por ello, al final de la primera se dedica un espacio de tiempo para un debate guiado sobre las conexiones entre la función de la violencia en los *munera gladiatoria* y otras formas de violencia consentida en la actualidad, especialmente en espectáculos deportivos multitudinarios. Solo queda como actividad posterior el envío de las opiniones de los tutores del alumnado que ha participado rellenando un cuestionario anónimo *online*. A pesar de la insistencia sobre la conveniencia de hacerlo, apenas el 20% de los tutores lo cumplimenta.

El PSA tuvo un periodo de prueba con algunos CEIP de Carmona durante 2014-2015. Se corrigieron algunos aspectos que no estaban bien resueltos, como las evaluaciones posteriores y, a partir de 2016, se ofertó como un programa educativo para CEIP e IES que quisieran participar en él. Desde 2017 aparece como actividad en el portal Séneca de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, lo que permite que llegue a todos los centros de la provincia de Sevilla. El número de estudiantes que han participado hasta ahora (febrero de 2018) es de 953. El programa experimenta en la actualidad un límite en su capacidad de reproducción porque la demanda es muy superior a la oferta que el CAC puede soportar sin afectar dramáticamente a sus otras funciones. Debe tenerse presente que en el CAC solo hay dos conservadores, incluido el director.

### Finalidad y objetivos

La finalidad con la que nació el PSA es la de contribuir a la formación y al uso de pensamiento crítico en el alumnado, a partir del conocimiento histórico. Cuando se diseñó, éramos conscientes de que pensar de forma reflexiva sobre hechos o comportamientos antiguos posiblemente sería complicado para los estudiantes de primaria —aunque fuesen de último año—; quizás, incluso para los de

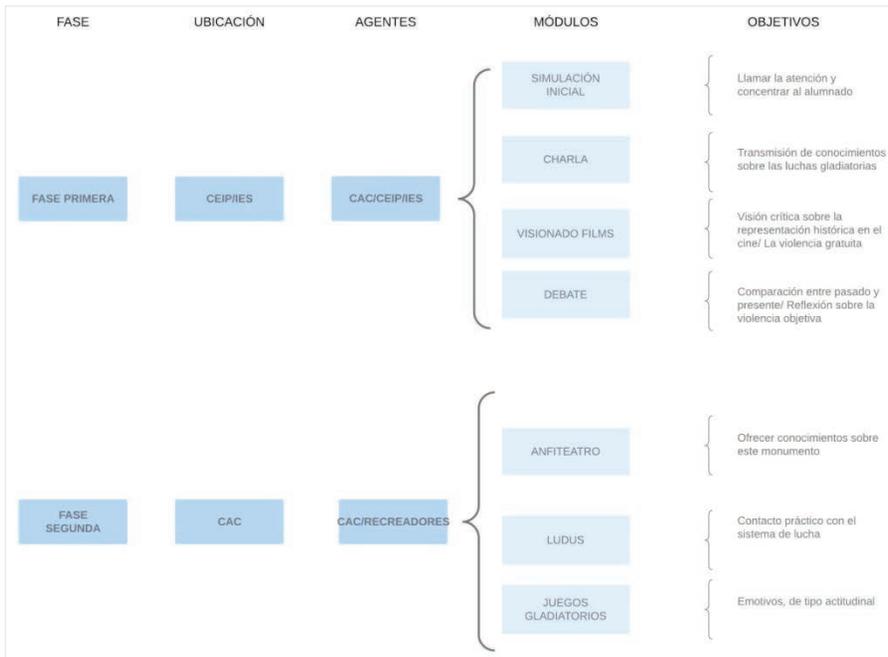
secundaria. Sin embargo, nos pareció plausible ofrecer la oportunidad de crear un ambiente favorable para la reflexión compleja y el cuestionamiento de la violencia social. Creemos en que, si bien no todos los participantes lleguen a comprender la totalidad de contenidos, al menos se genere en ellos una actitud de interrogación y sean capaces de enfrentarse a determinadas fuentes de información sobre el mundo gladiatorio (conversaciones informales, películas o videojuegos), con un instrumental acorde a su nivel de madurez para construir su propio relato alternativo.

No debe olvidarse que la relación entre la complejidad de una materia y la madurez intelectual del alumnado no es simple y directa; tampoco se produce de forma aislada, sino que se ve mediatizada por factores motivacionales (Domínguez Castillo, 2015). De ahí el interés en la participación de los recreacionistas, ya que suponen un valor añadido de atracción.

La finalidad perseguida por el PSA encaja con las resaladas por la normativa vigente sobre educación primaria, como producto de la enseñanza de la historia: identificar problemas históricos y comparar periodos históricos. A ello solo puede llegarse a través del pensamiento crítico. La reflexión metacognitiva está necesariamente en el corazón de las competencias claves (Domínguez Castillo, 2015). Este fin es producto de una serie de objetivos parciales asignados a las dos fases en las que se divide el programa: la charla en el aula y la actividad en el CAC.

La fase 1 se ha relacionado con tres competencias básicas: el aprender a aprender; la social, y la ciudadana. Con la primera mediante el planteamiento de problemas y retos (conectar la violencia en época romana con el presente) y, con relación a la segunda, analizando e interpretando problemas sociales. La fase 2 trabaja más los contenidos actitudinales comprendidos en la competencia básica cultural y artística. Con la experiencia de participación en las actividades del CAC, que refuerzan el componente lúdico de la visita, pensamos contribuir al surgimiento de una estima por el patrimonio arqueológico que retroalimente de manera positiva una actitud favorable a su conservación (Figura 2).

Figura 2. Diagrama del PSA con indicación de actividades y objetivos



### Contenidos y metodología

#### El test previo

Conscientes de la importancia de los conocimientos previos y de la teoría constructivista en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Delval, 1997; Goñi Grandmontagne, 1995), se planteó un cuestionario inicial para saber las ideas del alumnado sobre el mundo gladiatorio, la violencia en época romana y su comparación con la actual. El objeto era trabajar sobre estas para procurar superarlas en los contenidos erróneos de carácter conceptual, mediante el suministro de nueva información. Así mismo, se quería propiciar un proceso reflexivo a través de las dinámicas más adecuadas, dentro de las disponibles en nuestro caso concreto (Aisenberg, 1994).

El test se compone de diez preguntas con respuestas cerradas, salvo dos en las que se pide a los estudiantes razonar el porqué de la contestación elegida. Los interrogantes estaban divididos en tres bloques: uno, dedicado a conocer su consideración sobre el grado de violencia que atribuían a la sociedad romana y su comparación con la actual; otro, a los tópicos más frecuentes sobre las luchas gladiatorias (finalización con la muerte de uno de los contendientes, la existencia o no de reglas de combate, aspecto físico de los gladiadores, si había gladiadoras y, en caso de contestar negativamente, por qué), y, finalmente, si habían visto películas de gladiadores o habían usado algún programa ambientado en ese escenario.

Se han realizado test en todas las clases que han participado en el PSA. Las respuestas eran analizadas antes de asistir al centro a impartir la charla. Debido a diversas causas, de los 953 estudiantes que han participado, solo se ha recibido la contestación de 837. No obstante, 57 de ellos lo hicieron después de haber recibido la charla de la fase 1, y por ello no serán analizados con el resto. Esta circunstancia nos ha servido como grupo de control, para evaluar el grado de contenido de las charlas, aunque la muestra era muy pequeña.

La inmensa mayoría (810) eran alumnos de sexto de Educación Primaria. Los demás pertenecían al primer curso de la ESO. La composición por sexos es de 415 test realizados por chicos y 365 por chicas. El porcentaje de respuestas en blanco o inválidas es apenas despreciable, menos del 2%. *Grosso modo*, no existe un comportamiento con diferencias significativas en función del sexo.

El 84% de los test responden afirmativamente a la pregunta sobre si conocían la existencia de gladiadores en la antigua Roma, porcentaje similar al de quienes afirman haber visto una película o haber jugado con algún videojuego en los que aparezcan escenas de gladiadores (83%).

Las preconcepciones sobre los gladiadores tienden a imaginarlos como personas de composición fuerte y atlética (76%), que luchan unos contra otros hasta que solo quede uno (61%). Los combates siempre, o casi siempre, eran a muerte (73%) y no estaban regulados por jueces o árbitros (79%).

El 77 % considera que no había mujeres gladiadoras. Cabe señalar la constatación, cuando se pide explicar las causas de esta ausencia, de la mayoritaria alusión al machismo de la sociedad antigua (68 %), frente a otras explicaciones como la menor fortaleza física de las mujeres o un mayor rechazo hacia la violencia.

La pregunta sobre las razones por las que en la época romana gustaba ir a ver los combates entre gladiadores era abierta. Al analizar los motivos expuestos, un porcentaje significativo alude a argumentos en los que aparece la palabra violencia o algún sinónimo (43 %); aun mayor es el tanto por ciento que lo hace en torno al concepto diversión (47 %). En un 25 % se unían ambas justificaciones en la misma explicación. Entre las respuestas relativas a la ausencia de otras diversiones sobresalen las que usan argumentos presentistas, es decir que aún no tienen muy asentado pensar históricamente, algo que resulta bastante habitual en esta etapa (Aisenberg, 1994).

Su valoración sobre si la sociedad romana era violenta resulta bastante unánime: un 74 % la considera solo en las guerras y en las luchas de gladiadores. El otro porcentaje significativo, un 24 %, opina que era violenta en general. Un 71 % piensa que, en comparación con la actual, la época romana era más violenta. Cabe destacar uno de los centros participantes, de los denominados como de «difícil desempeño», situado en un barrio marginal de una localidad sevillana. La mayoría de las respuestas estaban en blanco, pero llamó la atención la masiva coincidencia en calificar a la sociedad actual y a la romana como igual de violentas.

### La fase 1

Esta fase del PSA se compone de cuatro unidades. Cada una de ellas, con sus propios objetivos parciales, responde a una estrategia de enseñanza-aprendizaje de unos contenidos concretos. Se combinan en conjunto los conceptuales, los actitudinales y los procedimentales. Lógicamente, en lo que sigue se expondrán las diversas partes de las que consta esta fase. De cada una de ellas se explicarán los objetivos, la metodología y los contenidos. De estos últimos se ofrece aquí el soporte historiográfico.

La primera unidad tiene como propósito despertar el interés por este nuevo tema y suscitar un aprendizaje de tipo emotivo. Su contenido se asemeja a las denominadas estrategias de simulación. Consiste en ataviar a dos alumnos voluntarios con algunos elementos de la indumentaria de un legionario romano y de un hoplómaco —un gladiador que recuerda en su armamento a los hoplitas griegos—. Para ello, se utilizan reproducciones fidedig-

nas de cascos, escudos y espadas. Se explica de esta forma que triario y hoplómaco están preparados para la lucha, pero de diferente forma. El armamento defensivo y ofensivo del primero le permite vencer en la lucha cuerpo a cuerpo de forma rápida, con efectividad y mínima exposición personal ya que lo hacía en formaciones cerradas. Por el contrario, el del segundo, con un *gladius* bastante más corto, un escudo (la *parma*) igualmente reducido, en comparación con el *scutum* legionario, y un yelmo pesado que limita el campo de visión por la visera, tiene menor eficacia en la lucha. Su equipo le obliga a un cuerpo a cuerpo más expuesto a las heridas. Además, el efecto de los golpes mutuos en los gladiadores debía ser visible, pues iban con el torso desnudo y la sangre brotaría libremente, mientras que el legionario estaba protegido con una coraza (*lorica segmentata*) o una cota de malla. La razón de esos cambios reside en que el gladiador no pelea para vencer de forma rápida y efectiva, sino para alargar el combate y así entretener a los espectadores.

La segunda unidad ofrece un contenido fundamentalmente cognitivo sobre diversos aspectos del mundo gladiatorio. Se asume que el alumnado ya domina determinadas destrezas propias del pensamiento histórico y, en consecuencia, que son capaces de situar *grosso modo* de forma cronológica la época romana. Asimismo, se asume un conocimiento, al menos aproximado, sobre los rudimentos básicos de la Hispania y la Bética. Con la información otorgada se pretende ayudarles a construir unos mínimos rudimentos conceptuales para cambiar (o matizar) sus concepciones previas sobre este tema. Rudimentos que, además, tendrán que usar después en la siguiente unidad.

Dado el espacio de tiempo limitado para desarrollar la fase 1, esta unidad es básicamente transmisiva, apoyada en una presentación en la que se combinan textos con conceptos clave, imágenes extraídas de la bibliografía y fragmentos de un documental dramatizado de la BBC y de France 2: *Colosseum: Rome's Arena of Death* (también conocida como *Colisseum: A Gladiator's Story*), dirigido por Tilman Remme en 2003 (Stamp y Rees, 2003). En él se narra la historia de Vero, un gladiador del que se conoce su combate contra Prisco en el Coliseo, hacia el 80 d.n.e. Su entrega en la lucha y su igualdad en el esfuerzo fueron recompensadas por el emperador Tito a ambos (*cum duo pugnarent, victor uterque fuit*) con una espada de madera (símbolo de la libertad para dejar de combatir) y con una palma de la victoria (*rudes et palma*) (Mart. *Sp.* 27). Lo más interesante de esta dramatización es la fidelidad a las condiciones y reglas de combate. Concretamente se han elegido dos cortes del documental: donde el propio Vero cuenta cómo devino esclavo de guerra y gladiador, y el enfrentamiento contra Prisco en el Coliseo.

Comienza con el origen social de los gladiadores, fundamentalmente esclavos de guerra. Esta procedencia, aunque no fuese única, resulta compatible con la supeditación a la opinión de sus amos, los *lanistae*, incluso cuando estaban rendidos por el combate (Cic. *Tusc.* 2.41). También a su aspecto físico. Contrariamente a como habían expuesto de forma mayoritaria en los test previos, no eran fuertes ni atléticos, sino más bien gruesos al llevar una dieta específica rica en carbohidratos (Lösch, Moghaddam, Grossschmidt, Risser y Kanz, 2014). De hecho, se les denominaba de forma despectiva como *hordearii* («comedores de cebada») (Plin. *HN.* XVIII, 14, 72). Es plausible pensar que la capa de grasa los adecuaba mejor a este tipo de lucha al proteger huesos, músculos y órganos vitales de los cortes dados por el contrincante. Eso les permitía seguir el enfrentamiento con sangrantes heridas superficiales. Para ilustrar este aspecto usamos fotogramas de vídeos de la asociación recreacionista Ars Dimicandi, donde aparecen individuos con físico semejante al de los gladiadores.

También se distingue entre los combates gladiatorios, propiamente dichos, y las cacerías de animales o las luchas entre animales, las *venationes*. Se ilustran con escenas de mosaicos donde aparece este tipo de enfrentamientos, así como los medios para forzar que dos animales se enfrenten entre sí (enlazamiento entre ellos, hostigamiento), ya que no está en su propia etología hacerlo a placer del público.

Se hace hincapié, además, en la existencia de gladiadoras, aunque se sepa poco de ellas (Mañas, 2011). Normalmente aquí suscitamos algo de debate, teniendo presente lo expuesto por la clase en el test sobre la condición de las mujeres en época romana.

Por último, se hace un repaso de las principales *armaturae*, poniendo especial atención en la distinción entre gladiadores ligeros (por ejemplo, el reciario) y otros pesados (como el *secutor*), en su alternancia entre armas largas y cortas, y en la exigencia de que todos llevaran un yelmo (salvo el reciario) y la desprotección del pecho.

El siguiente contenido está reservado para la organización de los *munera gladiatoria*, con la figura del *lanista* (propietario de una escuela o *ludus* de gladiadores) y la del organizador de estos (*editor*), así como su coste aproximado: gladiadores, animales, distribución de alimentos entre los espectadores y otros gastos varios. En Roma y en otras capitales del Imperio debían ser más frecuentes (al igual que la presencia de animales exóticos [Muñoz-Santos, 2016]) que en las poblaciones de medio rango, donde además se contentarían con fauna local para las *venationes*.

Otro bloque informativo está dirigido a las reglas de combate: el emparejamiento equilibrando las ventajas y desventajas de las *armaturae*, los golpes permitidos, las prohibiciones dentro del combate y la presencia imprescindible de, al menos, un árbitro sobre el terreno, el *summa rudis*, a veces acompañado de un *secunda rudis* (Mañas, 2013; Ville, 1981).

Un aspecto fundamental es explicar que todos no eran a muerte, aunque posiblemente fuesen más de los que algunos autores señalan para acercarlos a su concepción como deporte (Mañas, 2013). Se explica qué era la *missio* (petición de clemencia por parte del vencido) y la función del público para influir sobre el promotor de los juegos, de quien dependía la suerte del vencido. Resulta imposible no detenerse a explicar la inexactitud del gesto con el pulgar hacia arriba o hacia abajo para mostrar la suerte del vencido, algo que han popularizado los péplums. Aunque no se sabe con exactitud cuál era el gesto denominado *pollice verso*, parece que al grito de *iugula!* el público hacía con el pulgar el gesto de degollar; mientras que si querían que viviese, se pedía *missio* agitando un pañuelo (Post, 1892). En todo caso, en la propia *editio* del *munus* ya quedaba claro si los combates eran o no *sine missione*; esto es, a muerte.

En los combates *sine missione*, que habían sido restringidos por Augusto (Suet. *Aug.* 45.3), el golpe final rara vez se realizaba durante el propio decurso de la lucha. Los gladiadores eran profesionales y debían saber cómo evitar tales golpes. Los análisis de sus esqueletos muestran que los tajos mortales se daban en la base del cuello, lo que significa que se producían con el vencido indefenso y prostrado a los pies del vencedor. Pero también han puesto de manifiesto que, en bastantes ocasiones, el golpe fatal no fue por degüello sino en el cráneo con un martillo, lo que indica un remate de gracia para aquellos gladiadores que, sin haber sido decretada su muerte, no tenían muchas esperanzas de recuperarse de sus heridas (Kanz y Grossschmidt, 2006). Se estima que en los combates durante el siglo I d.n.e., la probabilidad de participar en un combate a muerte era 1:10 (Ville, 1981).

La función del público era decisiva (Ville, 1981). Séneca (*Ep.* 7.5) reprocha a la multitud ávida de sangre que grite en el anfiteatro: *occide, verbera, ure!*<sup>5</sup> En el mosaico con escenas gladiatorias que se exhibe en el Museo Arqueológico Nacional puede leerse: *simmanchi homo felix*<sup>6</sup> (Ville, 1981), en clara alusión a la preferencia del público. La existencia de facciones, a comienzos del Imperio, entre partidarios de los murmullos y de los tracios (*scutarii* y *parmularii*, respectivamente en función del tipo característico de escudos que llevaban), da idea de la rivalidad

del público (Ville, 1981). En ella militaban los propios emperadores que, para colmo, determinaron medidas para reducir el armamento de los murmillos.

Esta parte informativa se completa explicando el desarrollo de un *munus* con sus *venationes* matutinas; las ejecuciones de condenados por delitos contra el Estado, a mediodía; y las luchas gladiatorias vespertinas. Igualmente, se explica que estos espectáculos estaban incluidos en el calendario de festividades y los pagaban las personas importantes de su propio dinero, ya fuese el emperador o quienes ostentaban puestos de responsabilidad en la administración. Como ejemplo de un anfiteatro, el lugar donde tenían efecto preferentemente estos juegos, se analiza el de Carmona (Jiménez Hernández, 2017).

Por último, queda explicar la razón de ser de los *munera gladiatoria*. Su existencia responde a diversos factores, al igual que el mismo evergetismo (Beacham, 1999; Gunderson, 1996). Dentro del objetivo global del PSA interesa destacar aquellos elementos que apuntan a la violencia sistémica, aunque trasladada a época romana debe ser matizada para no caer en anacronismos.

Los *munera* no estaban al servicio del pueblo, sino de las élites que los usaban como demostración ideológica y para el mantenimiento del poder. Aunque el anfiteatro jugó un papel clave como lugar de reclamación ante los emperadores, su principal función fue otra. Los juegos gladiatorios ejercían una persuasión en la masa de población alentando la conciencia grupal y la pérdida de individualidad, llegando a convertirse en una de las señas de identidad de la romanidad (Ville, 1981).

Para ello, como señalaba Séneca, eran precisas las necesarias dotes de violencia, para que aflorasen las pasiones y se excitasen los instintos más irracionales. Esa violencia se transmitía de la arena al graderío, sin ser infrecuentes las peleas y alborotos entre los partidarios de uno u otro gladiador o, incluso, entre los asistentes de poblaciones distintas (Fernández Uriel, 2007). Ello iba unido al incremento de teatralización de la vida pública promovida por los primeros emperadores para generar cierto tipo de demagogia (Beacham, 1999). Desde un punto de vista sociológico, Plass (1995) advierte el uso de los *munera* como medio para canalizar la frustración y conjurar el miedo al desorden social.

Transmitir esta idea de control social al alumnado de primaria resulta complejo, ya que parece que tienen dificultad para trasladar al presente situaciones semejantes. Por eso esta parte se procura hacer con ejemplos sacados de su propio entorno.

La tercera unidad, comenzada tras un descanso, está dedicada al visionado de películas sobre luchas gladiatorias. Se han elegido cuatro escenas de filmes de distintas épocas. De *Spartacus* (Lewis y Kubrick, 1960), la que muestra el enfrentamiento entre Espartaco y Draba en el *ludus* capuense de Léntulo Batiato (Sp1). De *Gladiator* (Wick, Franzoni, Lustig y Scott, 2000), las luchas que tienen lugar en el anfiteatro de Zucchabar. Primero entre un grupo de *gregarii*, entre los que se encuentra Máximo Décimo Meridio, y otro de gladiadores (Glad1). Después el combate entre este —cuando ya se le conoce con el sobrenombre de Hispano— y otro grupo de gladiadores (Glad2). Finalmente, del episodio 5x1, «Shadow Games», de la serie *Spartacus: Blood and Sand* (Smith, Knight, Lam y DeKnight, 2010), una escena del enfrentamiento entre Espartaco y Criso contra Teocles (Sp2).

Esta unidad tiene un objetivo fundamentalmente procedimental enfocado hacia el desarrollo práctico de los conocimientos expuestos con anterioridad. Sin ánimo de perdernos en un detallismo inoperativo por pedante, se detiene la escena en el plano adecuado para que los estudiantes busquen anacronismos. Por ejemplo, la ausencia de yelmos en los protagonistas, aunque su *armatura* lo precisase (Sp1, Glad1, Glad2 y Sp2); la presencia de elementos no permitidos, como corazas (Glad1 y Glad2), armas de época medieval (Glad1) o tocados de cabeza inverosímiles, como el prótomo de un toro (Glad1); la ausencia de seguimiento de las reglas de combate, como recoger armas caídas en el suelo (Glad2), luchar dos o más contra uno (Glad1, Glad2 y Sp2), o la nula presencia del *summa rudis* (Sp1, Glad1, Glad2 y Sp2). Con ello se pretende transmitir cierta prevención a creer todo lo que se ve en una película de época, solo porque la escenografía, los decorados y las caracterizaciones parezcan reales. Los péplums, sin embargo, contienen muchos elementos que no son históricos porque para los guionistas el concepto de «ambientación histórica» es muy flexible (Coleman, 2005; Klima, 2015). Debe subrayarse que el interés por cierto valor pedagógico de las películas históricas, reinante en la segunda mitad del siglo pasado, ha desaparecido en la actualidad (Winkler, 2007). Este objetivo nos parece fundamental ya que las imágenes de las películas suelen formar parte de los referentes populares sobre sucesos y personajes históricos, y están presentes en las ideas previas transmitidas en los test.

Esta misma metodología se usa para incitar la reflexión en voz alta sobre la otra finalidad, detectar escenas de violencia gratuita, innecesarias para el argumento, aunque sí para conmover a los espectadores: «[i]t precipitates visceral and often vociferous enjoyment of the spectacle in the viewers» (Winkler, 2005, p. 101).

Si bien es cierto que la violencia ha estado presente en el cine como argumento desde sus inicios, nos interesa aquí su uso como recurso narrativo (Orellana Gutiérrez de Terrán, 2007). También analizar cómo va siendo más clara conforme las películas son más recientes. Proceso que corre parejo al acrecentamiento del gusto morboso por la recreación manifiesta del derramamiento de sangre con estética gore (Glad2 y Sp2), que tiene poco que ver con el desarrollo real de los *munera gladiatoria*. Este incremento por la violencia explícita contrasta, por ejemplo, con el cuidado en eliminar del guion de *Gladiator* secuencias con animales heridos, para no dañar la sensibilidad de los espectadores (Solomon, 2005). El correlato de esa tendencia es la vuelta a la *muscleman epic* predominante en los péplums de series B de la década de los sesenta, en detrimento de los argumentos, ya sean históricos ya ficticios, pero con un cierto interés intelectual.

Se abre entonces un debate sobre qué finalidad se persigue con esas escenas y por qué nos hacen experimentar las sensaciones de asombro, admiración o júbilo que se suceden durante su visionado en la propia clase. Aquí comienza la cuarta unidad. Llegado un momento adecuado, se exponen en la presentación imágenes relacionadas con el fútbol, no solo de violencia subjetiva, sino también de la objetiva: adherencia e identificación con un equipo determinado, transigencia con ciertas acciones de su propio equipo que, practicadas por el contrario, generan malestar y otras conductas semejantes. Se intenta exponer algún tipo de lección sobre lo tratado anteriormente: la violencia social como canalizador de la frustración cotidiana y, por eso, instrumento de manipulación. Capacidad que se ha visto aumentada conforme los profesionales del fútbol han devenido en auténticas *celebrities* del *Star system* (Cashmore, 2010).

El objetivo de esta unidad es fomentar destrezas relacionadas con la capacidad crítica para reconocer argumentos y realizar inferencias plausibles. La metodología es la de un debate dirigido con preguntas abiertas. Cuando es preciso, se forman grupos para que sostengan una u otra postura. Habida cuenta del carácter coyuntural del PSA, no se puede preparar el debate de una forma más planificada (López Aymes, 2012.); por ello, deben improvisarse argumentos e intervenir para que el alumnado elabore razonamientos sustentadores de sus opiniones. En general, manejan información relacionada con este deporte con bastante profundidad (precios de contratos, problemas judiciales de jugadores profesionales, normalmente por no pagar lo debido a la Hacienda española, etc.), lo que permite comentar situaciones que, en modo alguno, podrían plantearse hablando de otros aspectos sociales.

Debemos admitir que en cuestiones de fútbol ha sido muy difícil mantener una controversia sobre la violencia objetiva, ya que rápidamente derivaba en disputas partidarias. Las notas que tomamos tras los debates siempre coinciden en la reticencia a ver manipulación y la justificación de todas las situaciones. Sí ha ayudado centrar el debate en experiencias próximas, como, por ejemplo, que una buena parte de los conflictos de convivencia entre los estudiantes nace de los partidos de fútbol jugados en los recreos, o en el afán expansivo de los jugadores que arrinconan a quienes no les gusta practicarlos.

No obstante, si se hacen preguntas cuestionando determinados asertos, las respuestas se vuelven viscerales, elevando el tono de voz, ante la falta de argumentos. Cuando hemos trabajado con alumnos de ESO, el resultado no ha variado mucho, a pesar del mayor nivel de madurez. Hemos observado cierta diferencia actitudinal hacia el fútbol en razón del sexo: ellas aún se muestran menos interesadas en el mundo futbolístico que sus compañeros, pero esa separación es mucho menor de la existente hace una decena de años.

#### Fase 2

Como ya se ha explicado, se desarrolla en el CAC y se compone de tres módulos. Tiene como finalidad ofrecer contenidos de tipo cognitivo y actitudinal sobre el mundo de los gladiadores y hacia el patrimonio arqueológico. El alumnado asistente se divide en grupos de unas 25 o treinta personas; cada uno hace un módulo a la vez y van rotando.

Uno de los módulos se dedica a enseñar el anfiteatro. Gracias a los estudios realizados sobre el inmueble, en la actualidad tenemos una mejor idea de su funcionamiento (Jiménez Hernández, 2017). Un aspecto relevante de esta investigación ha sido la realización de un vídeo en el que este edificio de espectáculos aparece restituído a su forma original, con un lenguaje visual que recuerda al videojuego *Fortnite* (Epic Games Inc.). Este se visualiza a través de terminales de telefonía móvil instalados en gafas de realidad virtual 3D para *smartphone*. Se han realizado paneles explicativos, asimismo, con representaciones de cómo se celebrarían los combates entre gladiadores y las *venationes*.

Otro de los módulos revive el entrenamiento de un *ludus*. Es el momento en el que los asistentes pueden coger armas, probarse yelmos, grebas o *manicae* (mangas protectoras usualmente realizadas con telas acolchadas o láminas metálicas) y, además, se les enseñan prácticas de defensa y de ataque contra troncos de madera con espa-

da, tridente o red. Esto va acompañado de explicaciones a cargo de uno de los recreacionistas. El último módulo está dedicado a la recreación de una lucha entre gladiadores. A ella asiste el alumnado como público animando a los diferentes contendientes. Gracias a los estudios específicos sobre las técnicas de lucha gladiatoria (Battaglia y Ventura, 2010), así como de alguna *armatura* concreta —como la de los reciarios (Mañas, 2016; 2018)— se pueden explicar mejor los combates sin necesidad de improvisar.

Pensamos que la sensación de autenticidad transmitida por un grupo de recreacionistas no se refleja exclusivamente en la fidelidad de las *armaturae*, como se empeñan en repetir ellos, sino que es producto de la originalidad de la vivencia. Tal sensación sí resulta útil para suscitar en los participantes cierta actitud positiva hacia el pasado.

Las redacciones hechas en las primeras ediciones del PSA nos pusieron sobre aviso de un problema previsible. En los módulos guiados por los recreacionistas se empleaba mucho tiempo en explicaciones que aburrían a los estudiantes y los desmotivaban. Por ello, dado que debíamos contar de todas formas con su participación y sus saberes expertos, se decidió, de acuerdo con el Grupo de Recreación Histórica de Úbeda, impartir unos cursos básicos de formación en interpretación del patrimonio histórico, con objeto de facilitar recursos para llegar a un público infantil sin extenuar su capacidad de atención.

## CONCLUSIONES

En el mundo de la gestión cultural, en el que se incluyen los museos, la acción típica que relaciona la institución con el público se denomina difusión. El uso de este término, de contenido impreciso, es muy antiguo y siempre ha acompañado, como finalidad, al surgimiento de políticas públicas de tutela del patrimonio histórico. Lo característico de la difusión es que su éxito se mida por la amplitud de la respuesta, ya que las instituciones tienen un mero papel mediador entre la fuente de la información y el público. Desde este punto de vista, el PSA puede ser considerado como un programa exitoso, si se toma en consideración exclusivamente la amplia acogida dispensada en los centros escolares sevillanos. Eso ocurre con la presentación de muchas propuestas de actividades museísticas, en las que la valoración final se restringe a congratularse por la amplia aceptación en el público.

En nuestra opinión, ese reconocimiento no debe ocultar una valoración crítica sobre los logros objetivos que, eventualmente, pudiesen alcanzar actividades de esta naturale-

za. Frente a las actividades de difusión, las educativas *sensu lato* tienen un componente específico: su resultado se evalúa a través de los cambios operados en los discentes. La asistencia o las técnicas y estrategias empleadas por los docentes, siendo importantes para la consecución del fin, no marcan la efectividad del proceso de aprendizaje.

El PSA es un proyecto muy abarcador en cuanto a sus objetivos y no queremos evitar dedicar estas conclusiones a exponer las dudas e incertidumbres generadas por una unidad didáctica tan ambiciosa. O sobre si el objetivo finalista es realmente adecuado.

Los 57 test entregados por el alumnado que ya había asistido a la fase 1, nos permitieron ver la asimilación de la información básica sobre el mundo gladiatorio, a pesar de la limitación de la muestra. Eso es solo una parte de los objetivos.

Los debates mantenidos en las aulas ponen de manifiesto, especialmente cuando sale a colación el tema del fútbol y la violencia sistémica, que el mesomundo de los estudiantes, su ámbito familiar y de sociabilidad, retroalimenta de forma positiva esos comportamientos sobre los que se pretende advertir. Esta realidad nos enfrenta a una sensación de cierta inutilidad. Si se nos permite la comparación, esta situación nos recuerda la leyenda pía sobre Agustín de Hipona y el niño que quería verter el agua del mar en un hoyo.

No obstante, consideramos importante involucrarnos, como gestores de un equipamiento cultural, en procesos de sensibilización sobre la violencia objetiva a través de la reflexión crítica de los recursos arqueológicos. Este dilema no tiene fácil solución, ni existe un escenario óptimo para los procesos educativos no formales. A pesar de ello, nuestra principal conclusión no es negativa o de desánimo, sino que se abre como una línea de futuro. La experiencia nos refuerza en nuestra voluntad de seguir trabajando sobre esta unidad. Confiamos en que la práctica nos vaya no solo formando, de acuerdo con el adagio latino *docendo discimus*, sino también obligándonos a mejorar en diseño y eficacia, especialmente en el envoltorio pedagógico del mensaje para corregir deficiencias.

El PSA se ha mostrado como un programa innovador, que relaciona museo y escuela, para hablar de la violencia objetiva a través de una unidad didáctica que parte del análisis de los *munera*. Lo habitual en los programas desarrollados por escolares en ambientes museísticos es llevar a cabo actividades en estos espacios, con clara diferenciación de roles y ámbitos: docentes y escuelas, por un lado, y conservadores y museos, por otro. Ello limita

mucho la capacidad de coordinación y la búsqueda de objetivos compartidos y comunes. Por eso, entendemos que mejorar el PSA pasa por hacerlo en la interdependencia entre esos ámbitos.

De momento, tenemos la convicción de que uno de los principales obstáculos a los que se ha enfrentado el PSA ha sido su carácter aislado. En este sentido, pensamos que los efectos del PSA se incrementarían si pudiese encajarse dentro de campañas que llevasen los centros sobre la prevención de la violencia. De forma que el contexto en el que se desarrolle ya esté sensibilizado sobre esta cuestión. Por ejemplo, bastaría con que fuese sobre la violencia ejercida contra las mujeres, pero no solamente referida a golpes o abusos sexuales, sino también a otro tipo más sutil, de carácter psicológico como humillaciones o el control sobre la libertad de la pareja. En fin, algo semejante a la violencia objetiva.

## NOTAS

<sup>1</sup> Doctor en Arqueología, funcionario del Cuerpo Superior Facultativo de Conservadores de Museos de la Junta de Andalucía. Asesor técnico en el Conjunto Arqueológico de Carmona. [orcid.org/0000-0003-1711-6694](https://orcid.org/0000-0003-1711-6694).

<sup>2</sup> Doctor en Arqueología, funcionario del Cuerpo Superior Facultativo de Conservadores de Patrimonio Histórico de la Junta de Andalucía. Director del Conjunto Arqueológico de Carmona. [orcid.org/0000-0002-2880-9819](https://orcid.org/0000-0002-2880-9819).

<sup>3</sup> Como es habitual en los textos académicos que tratan sobre la antigüedad clásica, en las referencias a las obras de autores antiguos se siguen las siglas del léxico de Lewis y Short (1879). Cual-

A su vez, la búsqueda de marcos de trabajo más coordinados nos lleva a acciones con mayor implicación de los docentes. Cursos, talleres y charlas, dirigidas al profesorado, en los que se explique esta unidad didáctica y se elaboren recursos didácticos para ser usados por ellos a lo largo del año, resultan esenciales. Afortunadamente, no se trata de un desiderátum inalcanzable. El compromiso de la administración educativa provincial de la Junta de Andalucía de favorecer esta línea abre vías para la colaboración en un futuro cercano.

Albergamos dudas sobre si una sociedad de la que se hubiese erradicado todo tipo de violencia sería utópica o distópica, pero no las tenemos sobre la mayor libertad que nos ofrecerá la identificación de los mecanismos de los que se valen quienes la usan como medio de control social.

quier persona interesada en ampliar información sobre los textos citados puede consultar la página web de la Perseus Digital Library en el enlace <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/> [consultado el 11 de julio de 2019].

<sup>4</sup> Debemos aclarar que estas valoraciones no estaban entre las preguntas del cuestionario, sino que fueron indicadas como observaciones.

<sup>5</sup> «¡Mata, hiere, quema!».

<sup>6</sup> «Simmanco, vive tú».

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AISENBERG, B. (1994). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En B. AISENBERG y S. ALDEROQUI (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 137-162). Buenos Aires: Paidós Educador.

AROUET, F.-M. [Voltaire]. (1765). Histoire. En D. DIDEROT y J. le R. D'ALEMBERT (eds.), *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers, par une Société des Gens de Lettres*. Vol. VIII (pp. 220-225). París.

BARCO Díaz, M. del (2010). La recreación histórica como medio para la divulgación de la historia. En F. IÑESTA MENA (coord.), *La Divulgación de la Historia y otros estudios sobre Extremadura* (pp. 243-254). Llerena: Sociedad Extremeña de Historia.

BATTAGLIA, D., y VENTURA, L. (2010). *De Rebus Gladiatoriiis. Dal gymnasium al ludus attraverso i sepolcri*. Rovello: Associazione Ars Dimicandi.

BEACHAM, R. C. (1999). *Spectacle Entertainments of Early Imperial Rome*. New Haven y Londres: Yale University Press.

BICKMORE, K. (2008). Social justice and the social studies. En L. S. LEVSTIK y C. A. Tyson (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 155-171). Nueva York y Londres: Routledge.

CABRERA ASENSIO, J. (2013). Las recreaciones históricas y sus fundamentos (qué es, quiénes somos, cómo crearlas). *ASRI: Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 3.

CASHMORE, E. (2010). *Making sense of sports*. Londres y Nueva York: Routledge.

COLEMAN, K. M. (2005). The Pendant Goes to Hollywood: The Role of the Academic Consultant. En M. M. WINKLER (ed.), *Gladiator. Film and History* (pp. 45-52). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.

- CÓZAR LLISTÓ, G. (2013). La recreación histórica en España: definición, caracterización y perspectivas de aplicación. *Glyphos. Revista de Arqueología*, 2, 6-28.
- DELVAL, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En M. J. RODRIGO y J. ARNAY (comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 15-34). Buenos Aires: Paidós.
- DÍAZ BALERDI, I. (2010). La formación de profesionales de museos. De la mística de la conservación al absolutismo de la gestión. *Revista de Museología*, 47, 8-16.
- DOMÍNGUEZ CASTILLO, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- ESTEPA GIMÉNEZ, J., ÁVILA RUIZ, R. M., y RUIZ FERNÁNDEZ, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 6, 75-94.
- FERNÁNDEZ URIEL, P. (2007). Violencia en los «ludi romani»: el caso de Nuceria y Pompeya. En G. BRAVO y R. GONZÁLEZ SALINERO (coords.), *Formas y usos de la violencia en el mundo romano* (pp. 203-216). Madrid: Signifer Libros.
- GOÑI GRANDMONTAGNE, A. (1995). La psicología y los contenidos académicos. En A. GOÑI GRANDMONTAGNE (ed.), *Psicodidáctica y aprendizajes escolares* (pp. 21-78). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- GUNDERSON, E. (1996). The Ideology of the Arena. *Classical Antiquity*, 15(1), 113-151.
- JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, A. (2017). *El anfiteatro romano de Carmona*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- JIMÉNEZ TORREGROSA, L., y ROJO ARIZA, M. C. (2014). Recreación histórica y didáctica. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 78, 35-43.
- KANZ, F., y GROSSSCHMIDT, K. (2006). Head injuries of Roman gladiators. *Forensic Science International*, 160(2-3), 207-216.
- KLIMA, J. (2015). «It is for history to decide»: The Story Space of the *Spartacus* Series. En M. G. CORNELIUS (ed.), *Spartacus in the Television Arena. Essays on the Starz Series* (pp. 46-62). Jefferson, NC: McFarland and Company, Inc.
- LAMERICHS, N. (2011). Stranger than fiction: Fan identity in cosplay. *Transformative Works and Cultures*, 7. <https://dx.doi.org/10.3983/twc.2011.0246>
- LEWIS, C. T., y SHORT, C. (1879). *A Latin Dictionary*. Oxford: Clarendon Press.
- LEWIS, E. (productor), y KUBRICK, S. (director). (1960). *Spartacus* [cinta cinematográfica]. EEUU: Universal International.
- LÓPEZ AYMES, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 37(22), 41-60.
- LÖSCH, S., MOGHADDAM, N., GROSSSCHMIDT, K., RISSER, D. U., y KANZ, F. (2014). Stable Isotope and Trace Element Studies on Gladiators and Contemporary Romans from Ephesus (Turkey, 2nd and 3rd Ct. AD) - Implications for Differences in Diet. *PLoS ONE*, 9(10). <https://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0110489>
- MAÑAS, A. (2011). New evidence of female gladiators: the bronze statuette at the Museum für Kunst und Gewerbe of Hamburg. *The International Journal of the History of Sport*, 28(18), 2726-2752.
- MAÑAS, A. (2013). *Gladiadores. El gran espectáculo de Roma*. Madrid: Ariel.
- MAÑAS, A. (2016). Evolution of the *Retarius* Fighting Technique: Abandoning the Net? *The International Journal of the History of Sport*, 33(6-7), 704-733.
- MAÑAS, A. (2018). Was *Pontarii* Fighting the Origin of the Gladiator-Type *Retarius*? An Analysis of the Evidence. *The International Journal of the History of Sport*, 34(15), 1655-1673.
- MUÑOZ-SANTOS, M. E. (2016). *Animales in Harena. Los animales exóticos en los espectáculos romanos*. Almería: Confluencias.
- ORELLANA GUTIÉRREZ DE TERÁN, J. (2007). Cine y violencia. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 10, 91-99.
- PASTOR MUÑOZ, M. (2007). El uso de la violencia en los *munera gladiatoria*. En G. BRAVO y R. GONZÁLEZ SALINERO (coords.), *Formas y usos de la violencia en el mundo romano* (pp. 187-202). Madrid: Signifer.
- PEREIRA, C., y RODRIGUEZ, K. (1997). Linking violence prevention and good social studies. *Social Education*, 61(5), 282-287.
- PLASS, P. (1995). *The Game of Death in Ancient Rome. Arena Sport and Political Suicide*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.
- POST, E. (1892). Pollice Verso. *The American Journal of Philology*, 13(2), 213-225.
- RAVÉ PRIETO, J. L., RESPALDIZA LAMA, J. P., y FERNÁNDEZ CARO, J. J. (1997). Los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes y la difusión del Patrimonio Histórico de Andalucía. *Conciencia social: Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 1, 165-172.
- RODRÍGUEZ TEMIÑO, I., GONZÁLEZ ACUÑA, D., y RUIZ CECILIA, J. I. (2014). Las estrategias de difusión y de actividades educativas en el Conjunto Arqueológico de Carmona. En I. RODRÍGUEZ TEMIÑO (coord.), *Investigar, conservar, difundir. El Proyecto Guirnaldas en el Conjunto Arqueológico de Carmona* (pp. 189-248). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- RODRÍGUEZ TEMIÑO, I., RUIZ CECILIA, J. I., y MÍNGUEZ GARCÍA, C. (2015). Análisis de la visita pública a la Necrópolis Romana de Carmona entre 1885 y 1985. *Archivo Español de Arqueología*, 88, 263-282.
- SANSOM, E. (1996). Peopling the past: Current practices in archaeological site interpretation. En P. M. MCMANUS (ed.), *Archaeological Displays and the Public: Museology and Interpretation* (pp. 125-144). London: Institute of Archaeology.

- SMITH, C., KNIGHT, C., LAM, A. (productores), y DEKNIGHT, S. S. (director) (2010). *Spartacus: Blood and Sand* [serie de televisión]. EEUU: Starz Originals.
- SOLOMON, J. (2005). *Gladiator* from Screenplay to Screen. En M. M. WINKLER (ed.), *Gladiator. Film and History* (pp. 1-15). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- SPAAN, R. (2006). *Understanding Football Hooliganism. A Comparison of Six Western European Football Clubs*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- STAMP, J., y REES, L. (Productores) (2003). *Colosseum: Rome's Arena of Death* [DVD]. United Kingdom: BBC.
- TILDEN, F. (2007). *La interpretación de nuestro patrimonio*. Sevilla: Asociación para la Interpretación de nuestro Patrimonio.
- UCKO, P. J. (2000). Enlivening a 'dead' past. *Conservation and Management of Archaeological Sites*, 4(2), 67-92.
- VALDÉS SAGÜÉS, M. del C. (1999). *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón: Trea.
- VILLE, G. (1981). *La gladiature en Occident des origines à la mort de Domitien*. Roma: École française de Rome.
- WICK, D., FRANZONI, D., LUSTIG, B. (productores), y SCOTT, R. (director). (2000). *Gladiator* [cinta cinematográfica]. EEUU: DreamWorks Pictures y Universal Pictures.
- WINKLER, M. M. (2005). *Gladiator* and the Colosseum: Ambiguities of Spectacle. En M. M. WINKLER (ed.), *Gladiator. Film and History* (pp. 87-110). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- WINKLER, M. M. (2007). «Culturally Significant and Not Just Simple Entertainment»: History and the Marketing of *Spartacus*. En M. M. WINKLER (ed.), *Spartacus: film and history* (pp. 198-232). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- ŽIŽEK, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona: Paidós.