

Un pasado no tan primitivo. El estudio de la historia de los judíos españoles en Secundaria

Juan Carlos Pérez García

IES Rodrigo Botet-Manises

e-mail: superconverso@gmail.com

Resumen

En este trabajo me propongo dos grandes objetivos. Uno: poner de manifiesto una práctica de aprendizaje que he desarrollado en mis clases en los últimos dos años, referente al papel de la religión en la conformación del mundo europeo y español a lo largo del período medieval y moderno. En consecuencia, este artículo es el resultado de la experiencia concreta del aula, con todo lo que ello implica; pero se complementa con otro objetivo. Se trata de plantear la profunda contradicción en que nos coloca la programación curricular oficial de la materia de historia. Pues, mientras que los avances de la investigación historiográfica ponen de manifiesto el papel central en la evolución histórica española del problema hebreo, en las clases y en los materiales escolares esta cuestión se presenta como anexa o secundaria.

Palabras Clave: Didáctica; minorías; judíos; Inquisición; limpieza de sangre; antijudaísmo.

Abstract

In this article I propose two objectives. One: to demonstrate a practical learning that I have developed in my classes about the role of religion at the European and Spanish world in the medieval and modern period. This article is the result of actual experience in the classroom; but it is complemented by another goal. This is raising the profound contradiction in which we placed the official curricular programming matter of history. While advances of historical research clarify the central role in the Spanish historical evolution of the Hebrew problem in classes and school material this issue is presented as secondary.

Key words: teaching; minorities; jews; Inquisition; purity of blood; anti-judaism.

1. Introducción

La reciente decisión de las Cortes de conceder a los sefardíes la nacionalidad española supone un reto para los profesores. En pocas palabras este reto consiste en enseñar a los alumnos qué es el sefardismo, qué es un judío y cuáles son las circunstancias de su existencia.

Este reto es urgente, y no sólo por la realidad legal creada, sino –especialmente- por el innegable vacío de conocimiento que los alumnos pueden atesorar acerca de la condición hebrea. España es un país democrático, pero lo es desde hace relativamente poco tiempo en la escala del tiempo histórico.

Un vector importantísimo de la historia es su importancia a la hora de diseñar la sociedad. El proceso de confesionalización del catolicismo y la expulsión de los judíos de 1492 son evidentemente factores clave que han contribuido a dar el tono a los perfiles actuales de la sociedad española. Incluso aunque haya progresado mucho el laicismo en la sociedad.

Esto implica que para un alumno de nuestra Secundaria es más cercano y tiene por más conocido el islam. La inmigración de las últimas décadas ha supuesto el desplazamiento a nuestros pueblos y ciudades de muchos ciudadanos del Magreb. En los institutos se han hecho grandes esfuerzos por su integración y por conocer una cultura que, además, a los españoles nos resultaba muy cercana. Incluso ya no se trata de un esfuerzo de conocimiento

de la cultura del recién llegado, se trata de que el propio Islam está encajado en la cultura español desde el siglo VIII mediante toda su trayectoria medieval y su supervivencia hasta el siglo XVII. Esto significa que la cultura musulmana está mejor definida en la mente de un adolescente de lo que pueda estarlo la judía. En los libros de texto de Ciencias Sociales, un capítulo de referencia es la génesis y expansión del Islam y la historia de al-Andalus desde 711.

2. Fundamentación.

Así que resulta imperioso el conocimiento de nuestro pasado judío, de sus perfiles culturales y religiosos, de su capacidad para asimilarse y de su enorme vigor interno, capaz de sobrevivir a los siglos en entornos culturales ajenos e incluso en ocasiones hostiles. La presencia sefardita en los Balcanes o en el mundo islámico y norteafricano produce auténtica admiración y lanza un nuevo reto a la comprensión de este fenómeno. Está fuera de toda duda la impronta esencialmente hispánica del ladino, incluso en entornos que han ejercido una influencia muy fuerte sobre la lengua. Es el caso de los Balcanes.

Es conocido que a lo largo de la Segunda Guerra Mundial, el poder nazi llevó a cabo una gigantesca operación de exterminio de poblaciones que consideraba dignas de ser asesinadas. Aquí estaban los judíos, pero también los gitanos, los homosexuales, los

discapacitados, etc. Los móviles profundos de este exterminio, en particular de judíos y gitanos, siguen siendo objeto de debate. No es mi propósito entrar en él, ni siquiera a modo de aproximación esquemática. Pero sí interesa subrayar el análisis de Z. Bauman, quien lo concibe casi como un resultado “natural” de una sociedad racional y cientifista. Este planteamiento permite oponerlo a los ataques a los judíos en las sociedades del Antiguo Régimen, impregnadas de ancestrales atavismos y creencias religiosas y de otras índoles¹.

Me interesa subrayar que el fenómeno de la Shoa u Holocausto sigue de plena actualidad por todas partes, incluso con implicaciones políticas tan significativas como su influjo en las relaciones israelo-palestinas². Y la actualidad de este tema procede de su mismo papel en la sociedad.

Naturalmente existen muchos más argumentos a favor del estudio del judaísmo. Uno muy importante es la propia necesidad de construir valores positivos, especialmente los basados en el respeto a las personas. Pero también destruir esas deformaciones culturales que se perciben en la sociedad de hoy en día. La nueva judeofobia, el nuevo antisemitismo, hace mella

en la sociedad, mezclando en un todo informe, complejo y lleno de odios el Holocausto, el rancio antijudaísmo, el Estado de Israel y el antisemitismo³.

Así, resulta conocido que el antijudaísmo sea bastante grande entre los españoles. Si resulta extraño tal fenómeno a la luz de los pocos judíos que existen en nuestro país, no hay más que recurrir al devenir histórico para encontrar los estratos culturales del odio al hebreo que siguen pesando en la sociedad española actual. El hecho de que el gobierno de España incluyese en los estudios de nivel medio la temática de la Shoa trata de conjurar la contundente realidad de las encuestas, al tiempo que permite a nuestro país sumarse a la ola internacional de estudio del Holocausto que nace de la propia directiva de la ONU al respecto.

El currículo de la materia de Historia está plagado de desajustes, vacíos e incongruencias. Me detendré en la que concierne a nuestro tema. En Segundo de Secundaria el tratamiento de la minoría hebrea no pasa de ciertas menciones junto a los mudéjares y los mozárabes y, efectivamente recalca en el conflicto violento más que en las interacciones sociales y culturales. No deja de insistirse en el papel

¹ BAUMAN, Z. (2010).

² Recuérdense las declaraciones del primer ministro israelita, Benjamin Netanyahu, culpando a los árabes de haber convencido a Hitler de que era mejor aniquilar a los judíos.
<http://www.elmundo.es/internacional/2015/10/21/5627812c22601d334d8b457d.html> [Consulta: mayo 2016]

³ PORAT, Dina, “The International Working of Antisemitism and its Detractors”, en <http://www.israelcfr.com/documents/5-3/5-3-7-DinaPorat.pdf>

protagónico de las salvajes matanzas de judíos en el año 1391. El resultado es la imagen de un profundo enfrentamiento, que hace que la expulsión de 1492, en el reinado de los Reyes Católicos, sea el resultante lógico de tal nivel de tensión. Hay que decir que esta perspectiva de análisis está anclada en determinadas ópticas adoptadas durante décadas por la historiografía que se ocupado de los judíos españoles. No estaría de más subrayar que es una perspectiva bastante rancia, seriamente puesta en cuestión con las nuevas investigaciones.

Para la historia del pueblo judío, existen unos jalones históricos decisivos: la diáspora en el período romano de la dominación de Palestina, la “edad de oro” de los judíos en España, los ataques de 1391, la instalación del Tribunal de la Inquisición, la expulsión de los judíos de España y la Shoa protagonizada por los nazis, etc.

Lo relevante es que una escuela historiográfica muy influyente entre el judaísmo, *la escuela lacrimosa*, interpreta el devenir del judaísmo como un valle de lágrimas, un proceso de tragedias cada vez más importantes que desembocan en la Shoa y la creación del Estado de Israel (1948)⁴. Se deduce de aquí, y en ello puede incurrir el propio discurso del profesor,

que la Inquisición española y la Shoa son parientes cercanos en el antisemitismo; esto es, entre otros muchos aspectos, lo que efectúa Benzion Netanyahu en su magna obra sobre el pasado histórico de España⁵.

La anotación del profesor Bauer en el sentido de que “Fue la segunda guerra mundial, hasta ahora el conflicto más terrible de la historia de la humanidad, lo que ofreció el contexto en el que Auschwitz, el símbolo del genocidio, pudo ocurrir” resulta tremendamente importante, tanto como contradictoria con la presencia de la Shoa en el currículo de Historia⁶. Si fue la segunda guerra mundial la atmósfera adecuada a un nivel de destrucción tan terrible, ¿cómo es que cuando se estudia este conflicto en todas sus implicaciones no se presta la suficiente atención al holocausto? De hecho los nuevos manuales de Historia del Mundo Contemporáneo elaborados para Primero de Bachillerato efectúan un proceso analítico del tema que revela dos grandes principios. El primero es la concepción del exterminio judío como un elemento anejo a la propia guerra. El segundo es la tendencia a considerar este fenómeno bajo un punto de vista predominantemente cuantitativo, aunque todo

⁴ Una panorámica breve, con los principales autores, de las escuelas historiográficas judías, NIREMBERG, D.(1996). Barcelona: Península, 1996, p. 19-20.

⁵ B. NETANYAHU, (1999).

⁶ J. Bauer, “Sobre el Holocausto y sus implicaciones”, en *Programa de divulgación sobre el Holocausto y las*

Naciones Unidas, Nueva York, 2010, p. 3. Consultado en red: 20.X.2016, http://www.un.org/es/holocaustremembrance/pdf/SP_09-67301%20%20Holocaust%20and%20the%20UN%20SMallest.pdf.

ello en poquísimo espacio⁷. A veces el problema salta inmediatamente. Cuando se presenta un mapa que traza la geografía del exterminio, es decir, marca la situación de campos de exterminio, de concentración, guetos, etc. las mentes avispadas deducen con rapidez que un proceso de destrucción tan inmenso no puede proceder de unas simples ideas generadas en los entornos del nazismo, sino que se tiene que producir a partir de unas creencias, mentalidades y prácticas enraizadas históricamente. Sinceramente, creo que poner las bases de sociedades de la tolerancia, sociedades del respeto y la democracia, pasa por comprender la longitud histórica de procesos que a lo largo del siglo XX aparecen como extraordinariamente destructivos. ¿Tiene sentido que nuestros alumnos celebren en sus centros educativos el 27 de enero el día del Holocausto si no conocen apenas qué es ser judío? ¿Tiene sentido que se celebre un memorial sin conocer que muchos judíos aniquilados en Auschwitz procedían de Salónica y eran sefarditas que hablaban español y mantenían una cultura ancestral?

Se oirá en televisión y la prensa la concesión de la nacionalidad española a los sefarditas. Se preguntarán quiénes son esas gentes y cómo es

que el gobierno de España ha decidido concederles la nacionalidad. El acontecimiento tuvo lugar en junio de 2015 y fue ampliamente recogido por la prensa⁸. Sin embargo, pudimos comprobar en nuestras clases que apenas unos cuantos estudiantes conocían algún pormenor acerca de estos nuevos españoles llamados sefarditas.

Por todo esto, me pareció que era hora de cubrir un clamoroso vacío del currículo. Y no sólo del currículo oficial. Hay que decir que incluso existen libros de texto estimables en los que brilla por su ausencia cualquier mención a la minoría judía, no sólo en Europa sino en España. La reducción de conocimientos ha sido tan radical que finalmente se produce el efecto contrario al que supuestamente ha de perseguirse: la formación en el pluralismo y en el respeto entre personas y culturas. No puede existir una base moral para la convivencia si se oculta la presencia de diferentes culturas en otros momentos históricos. Unas culturas que han tenido un papel protagónico en la formación de la cultura y en general de la sociedad española. Hurtar a los jóvenes el conocimiento sobre ellos implica privarles de la capacidad para comprender la realidad social, y, probablemente, abona el terreno a los discursos

⁷ Hay que reconocer que algunos manuales han hecho progresos cualitativos muy interesantes. Así, PRATS, J. y otros (2015), Madrid: Anaya, p. 273: analiza el holocausto judío desde una perspectiva múltiple: factores dominantes, víctimas, perpetradores, etapas y

mecanismos de exterminio; todo ello enunciado en sólo una página.

⁸ A título de ejemplo, la noticia en el diario *El País*: http://politica.elpais.com/politica/2015/06/11/actualidad/1434012238_482341.html.

esencialistas, xenófobos y excluyentes que empiezan a poblar el imaginario europeo y también el español. Una sociedad plural y democrática como la nuestra no puede permitirse que este tipo de mensajes calen en su juventud.

3. Principios clave.

Desde los comienzos de este proyecto, me planteé que no tenía sentido incorporar el estudio del judaísmo a la historia de Europa entre el siglo V y el XVII sin proceder a una renovación de perspectivas que superar las visiones tradicionales. Y esto no porque sí, sino porque las ópticas tradicionales han sido profundamente alteradas o completamente arrumbadas, y no tienen sentido en la actualidad.

El currículo ciertamente proporciona una estructura bastante tradicional del estudio de la Edad Media y la Moderna, pero somos los profesores los que estamos capacitados para ofrecer a nuestros estudiantes ópticas renovadas y perspectivas más sugerentes que las tradicionales. Es cierto que hay una prescripción; bajo mi punto de vista es excesivamente reglamentista, pero los profesores tenemos la obligación de incorporar miradas renovadas y llenar vacíos inexplicable

Hay aquí una llamada a la autonomía del profesor, al ejercicio de esa autonomía con vistas a una mejora significativa en la educación de los estudiantes. A propósito de

esto, me ha preocupado siempre, como investigador, el problema que tenemos en las aulas de Instituto para transmitir los análisis novedosos a nuestros alumnos. Ciertamente los hallazgos en el análisis de las llamadas “clases subalternas”, el papel del conflicto social, los enfrentamientos religiosos, el papel protagonista de la mujer, en otros temas, han saltado a los libros de texto y a las aulas. Pero persisten viejos esquemas de análisis que parecen ofrecer una gran resistencia al cambio.

Este problema tiene que ser definitivamente solucionado. Es cierto que algunos libros de texto tratan de hacerlo, pero resulta muy complicado por la escasez de tiempo y la edad temprana en que la historia medieval y moderna se ofrece en el currículo. Esto significa que el profesor tiene que construir por sí mismo materiales, fichas, imágenes, aunque podrá encontrar algunos textos, generalmente los más tradicionales, que son los cronísticos. Y, sobre todo, en este proceso debe poner en marcha la poderosa máquina de la imagen, mediante grabados, pinturas, esculturas y otras imágenes extraordinariamente expresivas. Es evidente que la disposición de medios en la actualidad facilita sobremano la tarea de allegar materiales. Internet es una fuente inmensa donde encontrarlos, por ejemplo, de no tener acceso o tiempo para consultar determinada bibliografía. Como contrapartida, la problemática existente es la de cómo seleccionar los mejores recursos para obtener el

mejor resultado posible. Simplemente hay que elegir. En ocasiones se trata de ir variando los materiales de acuerdo con las necesidades concretas. En esto se ha de ser bien claro: es un absurdo la repetición constante, curso tras curso, de los mismos materiales. No es posible que encajen perfectamente con cada generación de estudiantes. Hay que ir cambiando, dejando caer algunos materiales e incorporando otros al hilo de los intereses y las perspectivas de los propios estudiantes. Al menos esto es lo que yo mismo he realizado en mis clases en los últimos dos cursos. El próximo será igualmente diferente.

Lo que revelan las investigaciones nuevas, muy apegadas a los archivos y más críticas con algunas crónicas, es la presencia de una fuerte interacción. Esta idea de fuerte integración e intercambio dentro de la sociedad merece ser trasladada claramente al aula. Ciertamente que posiblemente tenga dificultades asimilar una idea como esta, porque seguramente es más fácil asimilar la idea de grupos sociales aislados, presentes en el conjunto social como si fueran cajas aisladas unas de las otras.

Hasta ahora los judíos, hispánicos y europeos, eran presentados como entes aislados, grupos de población que se asentaban en barrios muy concretos de las ciudades. En España se denominaron *calls* y *juderías*. La perspectiva tradicional, dominante en la historiografía, había sido la de presentar a la sociedad judía en estrictos términos de un “otro”. Esto significa

tratar a las comunidades judías como si estuvieran aisladas sobre sí mismas. Precisamente la investigación demuestra todo lo contrario. Y además los intercambios culturales y económicos y determinadas realidades sociales como la presencia de judeoconvertos no hacen sino consolidar la idea de un mundo en el que las culturas puras son ficciones, mientras que las interacciones y la mixtificación se difunden por todas partes.

Esto significa comprender las sociedades como conjuntos de redes sociales y espaciales, redes que se entremezclan unas con otras. En cierta manera, estudiar a los judíos aclara bastante muchos aspectos de las sociedades cristianas medievales y modernas. El hecho de que fueran subordinados a los príncipes conecta realidades tan importantes como la cultura, el poder, la religión y las vivencias de cada día.

En este sentido, he tratado de seguir los planteamientos de Niremberg cuando, al hablar específicamente de la violencia de la mayoría contra las minorías socio-religiosas, subraya que hay que situar “los ataques contra judíos y leprosos dentro del contexto de los conflictos originados por la recaudación de impuestos, la función desempeñada por los reyes y el espado del *cuero social*, con vistas a demostrar que la violencia contra las minorías no puede entenderse separadamente de las estructuras políticas, económicas y culturales dentro de las

que tiene lugar”⁹. Por tanto, el análisis de la comunidad judía necesita contextualizarse en la sociedad y el poder de su tiempo. Aquí es donde podemos realmente entender aquel mundo.

Esto tiene mayores implicaciones. Por ejemplo, hace imposible un análisis estático de la minoría judía. En muchos libros de texto, la comunidad judía española aparece asociada, casi como un automatismo, a judería, aislamiento relativo y restricción de su libertad. Cuando la realidad es que estos rasgos fueron evolucionando con el tiempo, tanto por las modificaciones internas de la propia comunidad judía, como por los factores influyentes que provenían de la mayoría. Así se refuerza la idea central: la enorme interacción mayoría-minorías, resistente a esquemas sencillos.

Por otra parte, uno de los problemas que tenemos los profesores con nuestros alumnos de Secundaria es el de intentar que comprendan que dentro de las grandes estructuras se mueven individuos. Para los alumnos, resulta más sencillo entender o analizar una estructura, sobre todo porque se presenta como realidad permanente o semipermanente. Como ejemplo, puede tomarse la famosa pirámide feudal. Aparece en todos los manuales, y es verdad que resulta tremendamente gráfica y permite una sencilla asimilación. Sin embargo, los profesores tenemos que esforzarnos, recordándolo a cada instante, que estas

estructuras están construidas, sentidas y compuestas por seres humanos individuales, que pueden describir trayectorias disruptivas con respecto a la estructura englobante.

Esto significa que hay que romper con los esquemas fijos del judío-usura, el judío-comercio. Aunque tales complejos fueran ciertamente hegemónicos, hay que subrayar la complejidad de las situaciones personales. Si privamos a nuestros alumnos de la pluralidad de voces que representa la historia, estaremos contribuyendo a la conversión de la disciplina en un conocimiento innecesario y árido, incapaz de atraer el ánimo pletórico de ansia de conocer de los adolescentes de hoy en día. Por tanto, habrá que ir subrayando que no se puede hablar de judíos como un todo.

Pienso que bajo este principio primero se puede trabajar con los alumnos en el proceso de destrucción de nuestra particular mitología auto-destructiva. En palabras de James Amelang, “Uno de los clichés más persistentes de su historia (historia española) es la existencia de una singular herencia ibérica de intolerancia, fruto de una incapacidad cainita para entenderse entre hermanos, y de rechazo, desde Viriato, de todo lo diferente o extranjero. [...] (Esto) requiere replantearse seriamente muchos

⁹ D. NIREMBERG, (1996), p. 23.

aspectos relativos al pasado de la península Ibérica”¹⁰.

Por cierto, tales clichés: una sociedad en permanente enfrentamiento, incapacidad para modernizarse, constante replanteamiento del Estado, etc. son ideas presentes en los estudiantes actuales, y quizás se hayan reactivado en el proceso de la crisis económica actual. Por eso el mejor método para desterrar tales ideas es la comparación. En nuestro caso una permanente comparación de las realidades de la comunidad hebrea hispana con las realidades europeas. Pero no vale únicamente con decir que, cuando en 1492 los Reyes Católicos decretaron la expulsión, esta decisión ya se había tomado en otros países europeos. Es imprescindible comparar realidades de vida: dedicaciones profesionales, tensiones con las diferentes mayorías, etc. y, como no, analizar aunque sea algo superficialmente, las diferentes versiones del antijudaísmo que se ofrecían en la Europa medieval.

Luchar contra este conjunto de ideas e imágenes construidas en el entorno familiar y social de los alumnos resulta muy complicado. Pero es cierto que desde la historia de los judíos se puede ofrecer una perspectiva de pensamiento diferente que induzca a modificar esquemas y a reconocer la complejidad de las sociedades.

En el caso de España, resulta más sencillo analizar la realidad hebrea bajo la perspectiva de un mundo en el que las tres religiones monoteístas vivían codo con codo. Y estas religiones deben comprenderse bajo el prisma de auténticas comunidades humanas dotadas de sus propias tradiciones, sus prácticas comunitarias, sus hábitos culinarios, etc. Las conexiones entre comunidades harían posible un fructífero intercambio.

Esto no significa volver a los viejos esquemas de de la “convivencia”, en la que algunos historiadores planteaban –algunos intelectuales siguen en la brecha- casi una situación idílica en las relaciones entre las tres comunidades. Por el contrario, subrayar la interacción, el intercambio y los flujos mutuos de toda naturaleza no debe oscurecer el análisis de la realidad: que también existían normas restrictivas del trato intercomunitario; normas relativas por ejemplo al sexo, o a la vestimenta, o a las celebraciones religiosas. Ya los historiadores españoles del siglo XV y XVI construyeron una historia de España anterior a su centuria cuyo nervio primordial era la lucha contra los infieles, pero oscurecieron la realidad de las relaciones intensas del intercambio. Sobre todo porque el planteamiento de la interacción no interesaba frente a la idea hegemónica de una sociedad que había construido su país a fuerza de luchar como un

¹⁰ Prólogo al libro de SCHWARTZ, Stuart B., Madrid: Akal, 2010, p. 5.

solo hombre contra el infiel en la llamada reconquista.

Finalmente, hay un propósito central de este estudio sobre los judíos: favorecer el proceso que conduce a los alumnos a forjar una actitud que propicie el pensar históricamente. Esta expresión, que puede resultar pretenciosa e inalcanzable, alude al establecimiento de una continuidad en los procesos históricos de la humanidad, para entender que la tabla rasa histórica no existe, que las sociedades se construyen sobre la experiencia previa, por más que puedan pretender alcanzar utopías.

Aludíamos a esto cuando relacionábamos la Shoa no tanto con un momento histórico, el despliegue del poder nazi en Europa, cuanto con un proceso histórico que forja creencias y mitos susceptibles de poner en marcha mecanismos de exclusión y eliminación física en determinadas circunstancias históricas.

El pensar históricamente sólo resulta posible desarrollando dos mecanismos: entender el tiempo histórico y actuar para razonar de manera causal y comprender las fuentes históricas. Esto no es un trabajo fácil en Segundo curso, con una capacidad para el pensamiento abstracto aún en ciernes y dificultades para entender determinadas fuentes. Complejo, pero no imposible; y sobre todo es necesario colocar retos ante los estudiantes.

En resumen, nuestras metas pueden sintetizarse de esta manera:

- Analizar la fuerte interacción presente en las sociedades medievales y modernas, en las que están presentes los judíos.
- Entender los ataques a los judíos dentro de su propio contexto, que no es exclusivamente el del mundo religioso.
- Favorecer el proceso de pensamiento que es “pensar históricamente”.
- Estimular en los estudiantes la investigación como el desarrollo del interés por el conocimiento y su comunicación oral en las discusiones, debates y presentaciones.

3. El trabajo de las fuentes.

¿Cómo es posible que nuestros alumnos alcancen el Segundo de Bachillerato y todavía no hayan analizado los distintos tipos de fuentes históricas? Esto resulta más que absurdo en una rama del saber humano como la historia, asentada en las fuentes documentales de todo tipo. Y lo cierto es que muchos estudiantes culminan su enseñanza pre-universitaria sin siquiera estar plenamente capacitados para clasificar las fuentes, y muchas veces con el agravante de tener serias dificultades a la hora de extraer las ideas claves de un texto. Ciertamente existe un problema que se arrastra curso a curso, no en todos los estudiantes pero

sí en muchos, que es el de la dificultad para identificar las ideas claves de los textos.

Sin embargo, trabajar con las fuentes es la primera exigencia de una asignatura como la de historia. No puede ofrecerse la idea de una disciplina sólidamente anclada en principios científicos si simplemente ofrecemos unos contenidos ya perfectamente cocinados. Esto no contribuye más que a crear desinterés en los estudiantes, que pueden reforzar su idea, ya bien asentada, de una asignatura de “rollo” que sólo exige memoria. Los trabajos más avanzados sobre este particular apoyan el principio de que ha de reproducirse en pequeña escala y a la medida de la comprensión del estudiante el proceso de construcción del conocimiento histórico que se produce con los estudios históricos.

3.1. Una selección de fuentes.

Como decíamos no es fácil seleccionar las fuentes. Sobre todo porque es necesario seleccionarlas en función de nuestros grandes objetivos.

A lo largo de las clases venimos utilizando fuentes muy diversas. En general, tengo que decir que las fuentes, como es lógico, aumentan e incrementan también su variedad conforme nos adentramos en la Edad Moderna.

3.1.1. La imagen, elemento clave del análisis.

En el tema que nos ocupa la imagen es un recurso especialmente importante. Obras de arte como las que aquí incorporamos, aunque hemos utilizado algunas más en clase, permiten realizar un trabajo de desciframiento e investigación sobre el mensaje que transmiten acerca de la situación entre cristianismo y judaísmo.

En general, hemos utilizado tres grandes grupos de imágenes:

- Los grabados, cuyo carácter en ocasiones es más directo y contundente en el mensaje. En este caso hemos elegido el repetidísimo, incluso en relieves y esculturas de catedrales, del Judensau centroeuropeo, subrayando su ausencia en el Sur de Europa y por supuesto en España.

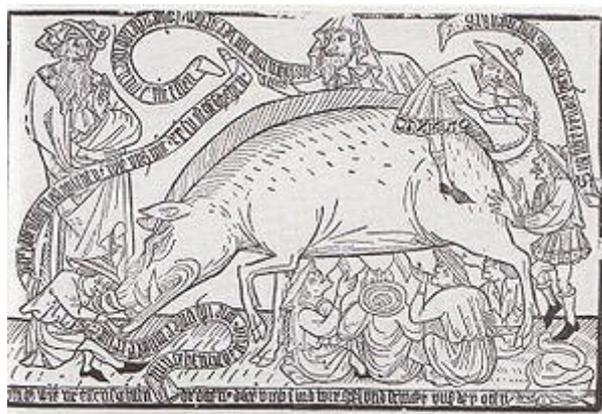


Figura 1. Judensau del *Blockbuch* del siglo XV

Fuente: Wikipedia [Consulta: febrero 2016]

- En segundo lugar, las pinturas. Muchas de ellas sumamente elaboradas, con mensajes teológicos de gran complejidad, hasta el punto de poner a prueba a unos estudiantes bastante

más ajenos a la religión de los que parece. Esto es precisamente lo que sucede con la pintura de Van Eyck de El Prado que hemos traído a este artículo, pues al desarrollar el tema de la ceguera de los judíos y su obstinación en lo que los cristianos consideraban una fe equivocada, junto a elementos simbólicos tanto hebreos como judíos hace bastante más complejo el proceso de desciframiento. En cambio, desentrañar el tema hebreo y cristiano en la *Vocación de Mateo* que pintó Caravaggio es más rápido porque se asocia a uno de los grandes tópicos construidos sobre el judaísmo: su cercanía al manejo del dinero.

- Finalmente, no se pueden desdeñar los documentales históricos. Es cierto que nos enfrentamos a un tiempo de clase muy escaso y que no estamos para desperdiciar ni un minuto. Pero existen buenos documentales que pueden resultar idóneos para reforzar conocimientos. Uno que resulta muy útil y muy instructivo es el de la serie “Archivos secretos de la Inquisición”. El capítulo 1 aporta mucha información y muy bien estructurada: las costumbres de los judeoconvertos, sus dedicaciones profesionales, las razones de la instalación de la Inquisición por los Reyes Católicos, la resistencia de las ciudades a los primeros inquisidores, el proceso inquisitorial y el auto de fe¹¹. Una eficaz forma de transmisión del mensaje en tales películas es la

dramatización de las circunstancias y procesos históricos: el juicio, la investigación, el asesinato de fray Pedro de Arbués, etc. son un elemento decisivo que contribuye poderosamente a fijar las ideas.



Figura 2. Jean Van Eyck. *Fuente de la Gracia*. Museo de El Prado.

¹¹ Puede encontrarse en <https://www.youtube.com/watch?v=mvD5LzclC0>.

[Consulta: mayo de 2016]



Figura 2. Quentyn Massys, *Cristo presentado al pueblo*. Museo Nacional de El Prado. 1518-1520



Figura 3. Caravaggio, *Vocación de San Mateo*. San Luigi dei Francesi, Roma, 1599-1600

3.1.2. Textos.

El trabajo con los textos es asunto primordial en una disciplina como la historia. Esto no puede dudarse. Efectivamente la selección también puede ser susceptible de cierta interpretación. Con el tiempo he ido enriqueciendo el catálogo de textos a disposición, pero hay un conjunto de ellos que han mostrado siempre ser extraordinariamente útiles para desarrollar el aprendizaje.

En particular, creo que no pueden pasarse por alto dos tipos. En primer lugar, la fuente propiamente histórica y primaria, pegada a los procesos históricos y coetánea a los mismos. Ni qué decir tiene que proporciona una visión del asunto clara en cualquiera de sus perfiles. Es evidente que la tendenciosidad está siempre presente, especialmente si trata de justificar o apoyar un determinado acontecimiento.

Uno de estos textos es el decreto de expulsión de marzo de 1492, firmado por los Reyes Católicos. El texto es de sobra conocido y sería reiterativo traerlo aquí literalmente. Interesa, no obstante, remarcar que en el mismo aparecen las razones por las que se toma la decisión más controvertida del reinado. El de los judíos, como el de los moros granadinos es el otro 1492, menos glorioso y positivo que el de Colón.

Este texto debe ser presentado en toda su amplitud a los alumnos. Porque existe la tendencia a presentar textos breves en la

creencia de que así los alumnos clarifican mejor su comprensión de la historia; pero no se cae en la cuenta que esta práctica es absolutamente destructiva para proporcionar unos buenos conocimientos de historia. Esos brevísimos textos con los que se aderezan determinados libros de texto, apenas permiten obtener conclusiones. Es rizar el rizo que a nuestros alumnos se les pida trabajar sobre esos textitos tan escuetos, intentando y exigiéndoles que encuentren la idea central. Es difícil que la encuentren con extractos, con recortes superbreves que no aportan nada al relato que se expone en ellos. Por tanto, elijamos textos más largos, capaces de hacer sumergirse a nuestros alumnos en el análisis de aquella sociedad, capaces de seducirles, lanzarles el reto de la comprensión e impulsarles a ampliar su vocabulario. El reto está en textos que nos proporcionen una visión más amplia, y, en ocasiones, también más profunda¹².

Imposible ocultar que este texto tiene una gran complejidad, pero constituye un reto para la comprensión y también para la contextualización imprescindible del fenómeno de la expulsión. Permite un profundo análisis porque da pie a abordar problemas sociales y culturales de enorme calado: la pléyade de factores implicados en la decisión, la compleja trama social existente en las ciudades

españolas, en particular en el Sur del país. Al propio tiempo, permite abordar la problemática hebrea haciendo un proceso de búsqueda de las raíces del conflicto, para remontarse a las entrañas del siglo XIV y la problemática de las conversiones de judíos al cristianismo.

Merece la pena comenzar a trabajar con los chicos textos más extensos de los habitualmente manejados. Y es absurdo e incoherente que, al correr de su carrera en la enseñanza, se encuentren, casi por sorpresa, en el Bachillerato, con la necesidad de comprender textos, extraer sus ideas clave y contextualizarlas y darles sentido; absurdo porque no han sido entrenados para tareas de este tipo. Tareas que, indudablemente, implican el despliegue de habilidades y capacidades bastante complejas, pero que deben empezar a ejercitarse tempranamente.



Figura 5. Judíos durante el ritual de la matanza.

Miniatura del siglo XV, Fuente: “Los judíos de Sefarad”, en arteguias.com. [Consulta: febrero 2015]

¹² El edicto puede encontrarse en la red, por ejemplo <http://web.archive.org/web/20080317021607/www.geocities.com/losbeharim/Edict-Expulsion-1492.html>. Una

página en la que además se pueden comparar las diferentes versiones existentes sobre el mismo documento.

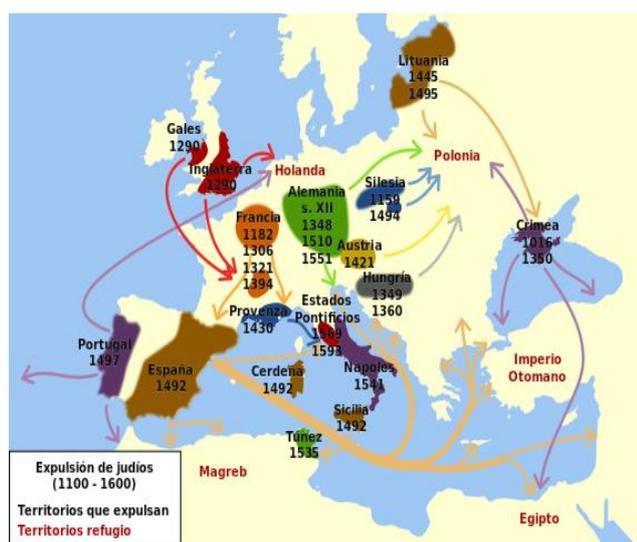


Figura 6. Mapa de las expulsiones de los judíos de territorios europeos entre 1100 y 1600. Fuentes: <http://fcit.usf.edu/HOLOCAUST/gallery/expuls.htm> y <http://web.archive.org/web/20091026134849/http://www.geocities.com/Athens/Cyprus/8815/chrono.html>



Evolución del Call de Girona: Medios del s. XIII, mediados del s. XIV y s. XV

Figura 7. Fuente: tarbutsefarad.com [Consulta: 20.V.2016]

4. Dentro y fuera del aula: reconstruyendo la judería.

4.1. Visita a la judería de Valencia (aunque apenas quede nada de ella).

La judería de Valencia no existe. Así como muchas poblaciones españolas han recuperado el antiguo recinto hebraico y han constituido la Red de Juderías de España, Valencia ha conocido una profunda transformación del tejido urbano en el que en un tiempo estuvo enclavada su judería. Esto supone un reto para el profesor y también para los alumnos, pero

resulta de interés extraordinario para la educación de los alumnos.

Para empezar, implica forzar la capacidad del alumnado para proyectar elementos urbanísticos teóricos sobre el terreno. Un ejercicio de imaginación que resulta verdaderamente notable.

En segundo lugar, no sólo es importante imaginar. Puede constatarse *in situ* cómo la cultura hegemónica ha impuesto su sello en el urbanismo ciudadano. El papel aplastante del cristianismo a la hora de suplantar los hitos culturales del judaísmo valenciano ha sido sobresaliente.

Sobre el valor educativo de las salidas del aula, bien preparadas, poco hay que decir. Incluso en el peor de los casos, es decir, sin una exhaustiva planificación, las salidas resultan muy provechosas, para empezar en el terreno de las relaciones humanas tanto entre los propios alumnos como de los alumnos con respecto al profesor.

Sin embargo, me interesa relatar a grandes rasgos la práctica de aula realizada y estrechamente ligada a la salida por la antigua judería valentina.

Esto es significativo: antes de la salida propiamente dicha, los alumnos realizaron una

investigación profunda en el aula. En el aula se procedió con las siguientes etapas:

Plano actual de la Valencia histórica, despojado de los ensanches sucesivos sobrevenidos a partir de 1800.

Localización de los barrios correspondientes a las tres religiones.

Delimitación de la demarcación propia de la judería. Señalamiento de los elementos decisivos de la cultura judía: el cementerio, la sinagoga, los baños¹³.

Señalar sobre esta judería edificios significativos que, con posterioridad a 1492 suplantaron o sustituyeron el solar hebreo. Se trata sobre todo del Estudi General y del Real Colegio del Patriarca. No en vano Saban indica que “lo usual es que el program, revista la forma que revista, traiga aparejado un maligno interés en la destrucción del patrimonio cultural judío, o de su ocultación bajo la máscara de otras civilizaciones”¹⁴.

Por su singularidad, su construcción justo después de la conquista de la ciudad por el rey Jaime I y por su inmediatez al recinto de la judería se señaló especialmente la iglesia de San Juan del Hospital.

La población de la ciudad alcanzaba los 2000 judíos hacia 1391, es decir, la décima parte de

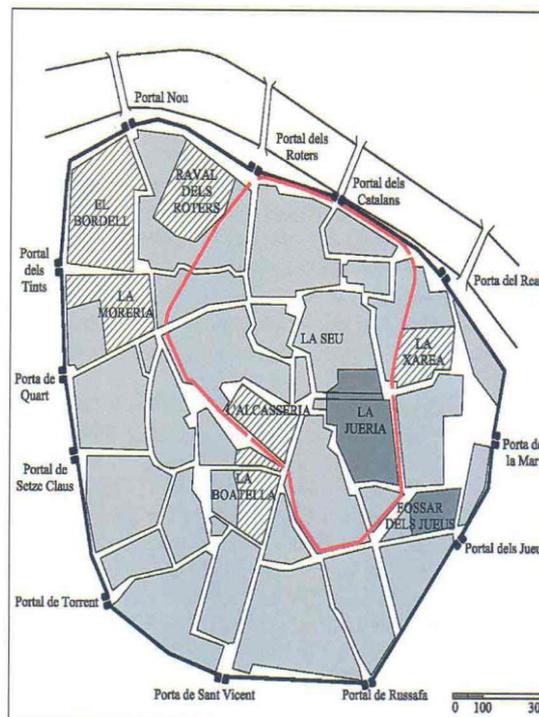
¹³ Puesto que la judería conoció tres recintos, el de 1244, el de 1390-91, y finalmente el de 1393 a 1492, hemos preferido obviar detalles que aumenten la complejidad y nos hemos centrado en las últimas fechas. Hemos

seguido a RODRIGO Y PERTEGÁS, José (1913, ed. Facsímil 1992).

¹⁴ SABAN, Mario, Buenos Aires: el autor, 2005, tomo I, p. 45.

la población total de la misma. Los judíos desempeñaban un trascendental papel en materia económica, social, política y cultural. Esto hace aún más relevante el estudio de la judería. La judería valenciana tenía su centro neurálgico en la actual calle del Mar, donde estaban la sinagoga mayor, la carnicería, los baños y otros elementos del organizado sistema de vida judío. La *aljama* se extendía por la zona donde se construyeron después la iglesia del Patriarca y el edificio histórico de la Universitat.

Existe un ejercicio interesante que es fácil de realizar. Se trata de la comprobación del alumnado del crecimiento de las juderías. Un proceso contextualizado en el crecimiento general demográfico posterior a la gran crisis bajomedieval. En este caso el análisis de diferentes planos, en los que se evidencia el aumento de tamaño de las juderías es un ejercicio muy ilustrativo. Permite una conexión estrecha, tal como decimos, con los otros fenómenos que, en general, se producen en el siglo XV: una cierta estabilización económica, el ascenso del comercio, el primer asentamiento de lo que serán las monarquías compuestas del XVI y XVII, etc. Se puede utilizar con mucho provecho la imagen del call gerundense.



1356. Muralla ordenada construir por Pedro el Ceremonioso, dirigida por Guillem Nebot.

Figura 8. Plano de Valencia en 1356 (en el blog “Valencia Historia Gráfica”,

<http://juanansoler.blogspot.com.es/2014/09/el-barrio-del-carmen-1-parte.html>) [Consulta. 20. III.2016]

La visita a la judería se inició en el Portal de los Judíos y tuvo como hitos significativos: el cementerio, la sinagoga mayor, la plaza de los Valldaura y la iglesia de San Juan del Hospital. El paso por la plaza Valldaura nos permitió comentar, a través de un encargo a un grupo de alumnos que lo prepararon previamente, el caso de Luis Vives, pues su esposa era miembro de esta influyente familia valenciana. Incidimos en la actividad económica de la familia, el protagonismo intelectual de Vives en la Europa de la primera mitad del siglo XVI y en la

persecución inquisitorial. Y todo ello mediante unos murales elaborados por el grupo de estudiantes y gracias a sus explicaciones.

4.2. El tema hebreo, cuestión planteada en la historia moderna española.

4.2.1. El tiempo de la confesionalización.

Este planteamiento no se detiene en 1500. En realidad, se extiende, como tiene su correlato en la realidad histórica, a toda la historia de España a lo largo de los siglos XVI y XVII. Precisamente en 1700 acaba el arco cronológico que esta asignatura abarca durante el segundo curso. Ciertamente hay problemas de tiempo y que la cuestión hebrea pasa a un segundo plano en momentos concretos, pero es realmente protagonista en otros. En cualquier caso, la historiografía destaca el período 1500-1650 como el de las guerras dereligión en Europa. En consecuencia, he optado por un planteamiento que recoja dos frentes. En el caso de España, la fundación del tribunal de la Inquisición inaugura una etapa nueva, tan nueva que aún lo religioso y cultural en lo político. La historiografía que ha estudiado el papel de la institución inquisitorial ha subrayado la realidad bifronte de un tribunal como este, a un tiempo religioso y político. La actividad del tribunal fue evolucionando en el tiempo, pero un ingrediente significativo fue siempre la persecución del judaísmo. En una primera etapa

hasta los años de 1530 fue objeto esencial, y volvió a renacer sucesivas veces cada vez que se descubría un supuesto nido de judíos ocultos entre las comunidades judeoconversas peninsulares, que eran numerosísimas. El renacimiento de esta persecución en el siglo XVII permite integrar en un mismo complejo el proyecto del conde-duque de Olivares y el marranismo de origen portugués. El protagonismo de la propaganda antijudía nos permite introducir el arte en nuestro estudio y, en particular, la figura de Velázquez y su Crucificado.

Es necesario realizar aquí una acotación sobre el papel que en este trabajo tiene la imagen artística. Para cumplir adecuadamente nuestros objetivos nos centramos esencialmente en el tratamiento de las claves estéticas y en los mecanismos utilizados en las obras de arte para lanzar al público un determinado mensaje. En una obra como la *Fuente de la Gracia*, de Van Eyck, las claves residen básicamente en la ceguera judaica para contemplar y asumir la verdadera fe. El mensaje se centra en la superioridad del cristianismo sobre la fe hebrea. En el caso del Crucificado de Velázquez la clave es otra diferente: el encargo que recibe Velázquez tiene lugar en un momento delicadísimo, pues se ha difundido nuevamente la idea de los ultrajes a la fe de los judíos reales que viven en la España de Felipe IV y Olivares como cristianos falsos; se trata de los judeoconversos portugueses. Es decir, si en una

obra la clave de transmisión del mensaje es la ceguera y obcecación judías, en otra es el sangrado del cuerpo de Cristo preciamente por haber sido ultrajado.

La etapa de caída de los nuevos cristianos y auge inquisitorial puede encontrar un pequeño texto de apoyo y clarificación en el propio escrito del rey:

“atendiendo a lo bien servido que me hallo desta gente y la satisfacción que tengo de su buen proceder, los traten como a los otros naturales de estos Reinos, y como han sido tratados hasta aquí, sin que consientan se les haga ninguna vejación ni molestia”.¹⁵

Para cerrar el curso, que concluye a finales del siglo XVII, elegimos la lectura de algunos pasajes, puramente ilustrativos del padre Torrejoncillos. Las estrambóticas imágenes que traza el padre Torrejoncillo sobre los judíos pueden mover a la risa a los alumnos, pero clarifican y mucho cómo la sociedad española acababa el período de gobierno de los Austrias habiendo asimilado profundamente ideas que eran verdaderamente ridículas. Importa porque su libro fue reeditado en sucesivas ocasiones y tuvo una gran difusión.

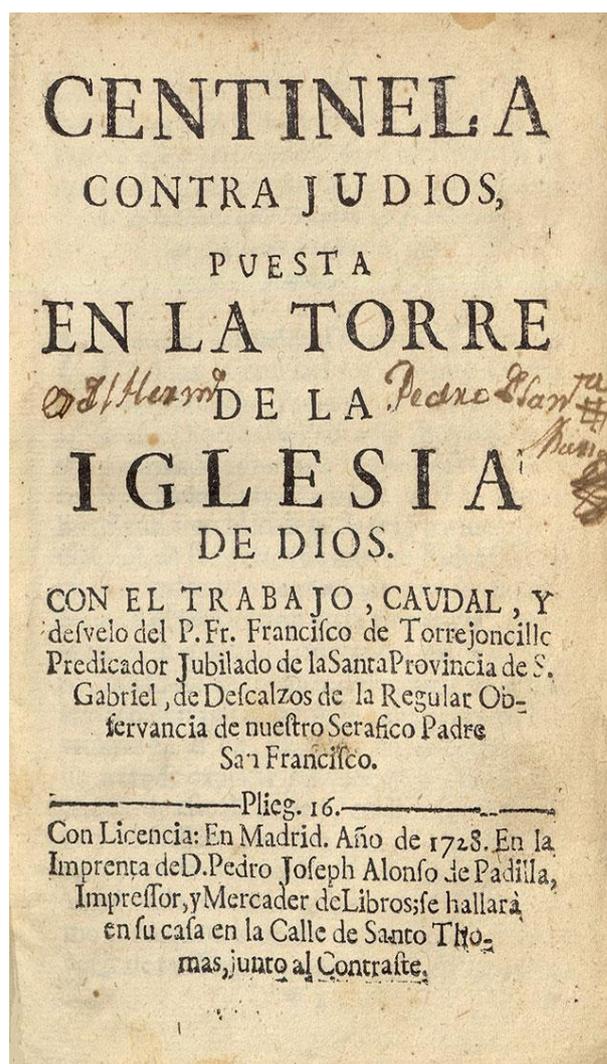


Figura 9. Ejemplar de la obra del padre Torrejoncillo, *Centinela contra judíos*.

4.2.2. La limpieza de sangre.

La sociedad aristocrática y eclesiástica establecida en España estaba obsesionada por la limpieza de sangre el descubrimiento, en aquella España del los siglos XVI y XVII, de que, por ejemplo, un pretendiente a un cargo descollante en la administración tenía antecedentes familiares de judíos (y no sólo

¹⁵ Archivo Histórico Nacional, L. 7256, citado por A. DOMÍNGUEZ ORTIZ, (1960), p. 133.

porque aquí entraban también los musulmanes), podía significar el final de sus deseos de ascenso profesional y social.

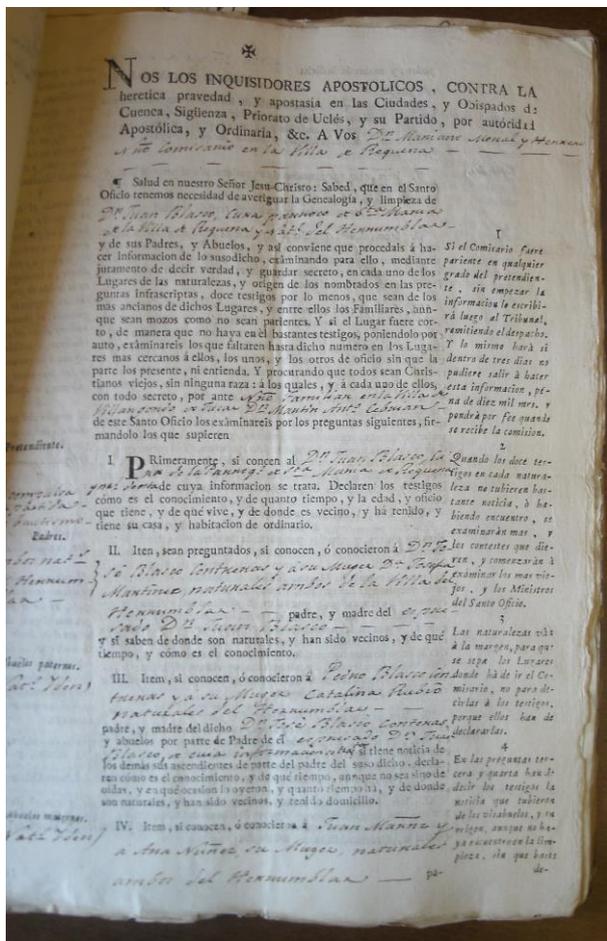


Figura 10. Página 1 de expediente de limpieza. Fuente: Archivo Diocesano de Cuenca, sección Inquisición

- El calado generacional de las investigaciones, capaces de implicar hasta varias generaciones, multitud de testigos, investigaciones hasta en poblaciones bien alejadas, etc.
- La profundidad de los detalles que se requieren a los testigos: si conocen si es de sangre pura o impura, sus orígenes, sus relaciones sociales, sus familiares,

dedicaciones profesionales, asuntos devocionales, etc.

- La consulta de los mismos archivos inquisitoriales, con el objeto de comprobar si algún familiar del implicado ha sido procesado o investigado por el Santo Oficio.

Durante el desarrollo de la clase, se ha analizado el concepto de pureza, sus orígenes y las profundas implicaciones globales que supuso para la sociedad española. Pero lo más significativo ha sido el contacto de los estudiantes con un documento original. Se trata de un expediente de pureza, correspondiente a la etapa final del siglo XVIII, de un caballero de Requena que procede del Archivo Diocesano de Cuenca. Esto ha sido muy interesante para ellos. Los ha colocado ante un documento de primera mano, de una época concreta. Aunque no han podido tener acceso físico a él, sí lo han podido manejar digitalizado.

Hay que señalar que he elegido un ejemplar de la etapa final de la Inquisición para facilitar la lectura por parte de los alumnos. Para ellos es un logro muy importante ser capaces de leer documentos que tienen siglos a sus espaldas y es un logro que les proporciona mucha satisfacción.

4.2.3. Acceso a la nobleza. Un ejemplo paradigmático: Cabrera.

También el modo de burlar la limpieza. La exigencia de estos expedientes para optar a casi cualquier cargo en puestos políticos y civiles creó también los falsificadores de esta documentación. Aquellos que se ocupaban de crear un pasado immaculado en los interesados, que eran los que pagaban, tuvieron futuro. Significativo es el caso del *Libro de Buen Vasallo* y la figura del marqués I de Moya, Andrés Cabrera, cuyos orígenes judíos en Cuenca estaban clarísimos. El libro, sin embargo, limpia completamente el pasado hebreo y lo convierte en el prototipo de servidor del Estado.

Hemos tomado el currículo de Andrés Cabrera como modelo de acceso a la nobleza. Los estudiantes han accedido a sus datos biográficos a través de la red y hemos completado el panorama con sus hermanos y parientes en la ciudad de Cuenca¹⁶.



Figura 11. Retrato de Andrés Cabrera y beatriz de Bobadilla, según el Retrato del Buen Vasallo, obra de Pinel y Monroy.

4.3. 1391. «Muyren los dits juheus o´s facen christians».

Finalmente, en este último apartado traigo unos materiales que han ilustrado el trabajo e incluso (el primer texto) han servido para ser leídos a lo largo de la visita a la judería.

El primer texto procede de la investigación realizada sobre el asalto de julio:

“Viernes á 21 del mes de Julio año

Luza, letrado asesor de su Señoría para hacer diligencias y averiguaciones sobre el robo y asalto a la Judería...

Compareció Juan Pérez de San jaime, antes Juceff Abarim, judío converso y requerido por

¹⁶ PÉREZ GARCÍA, J.C. (2013).

el sobredicho En pero de Luza para que dijera lo que sepa, dice:

Que al mediodía poco menos del día 9 de Julio próximo pasado, hallándose el reclamante en su casa cerraron las puertas de la Judería con gran rumor y gritos de los judíos, y él cerró su puerta y antes de las tres asaltó el muro por el Valladar Viejo y por otras partes la gente de la ciudad y á pesar de tener la suya arreglada con fuertes y grandes clavos se la derribaron a golpes de viga y asaltaron su casa más de veinte hombres armados con espadas, palos y cuchillos, algunos tiznadas las caras y con capuces y enseguida rompieron y astillaron cajas, escritorios y armarios (...) Además dieron de cuchilladas en el cuello a su hermano Nachor que los repelió con una ballesta. Además aquellos malnacidos, sin temor de D-Os, forzaron á Lisa su sobrina, mujer de Isaar Lobín y á Sober, esclava y nodriza de su hijo. Además como el reclamante se quejara del daño y del gran escándalo recibido, el cabeza de los malhechores le apaleó hiriéndole en un brazo y detrás de la oreja.

Y requerido dijera si sabe ó quiere más y si conocía á los autores del asalto y forzadores de las mujeres, dice: Que por algunas palabras y por una empresa de oro que llevaba uno de los tiznados sospecha de cierto hombre de condición, pero que no puede asegurarlo.

Y requerido si sabe ó quiere más, dice que no sabe ni quiere más".

El segundo texto procede de un personaje capital de aquel tiempo. Se trata del conocido texto del Canciller López de Ayala a propósito de lo ataques a las juderías. Pero resulta muy interesante para deslindar lo que era odio y lo que era interés.

“En estos días llegaron a la camara do el Consejo de los señores e caballeros e procuradores estaba ayuntado, los judíos de la corte del rey que eran allí venidos de los más honrados del Regno a las rentas que se habían estonce de facer, e dixéronles que avían avido cartas del aljama de la cibdad de Sevilla, como un Arcediano de Écija en la Iglesia de Sevilla, que decían don Ferrand Martínez predicaba por plaza contra los judíos, e que todo el pueblo estaba movido para ser contra ellos. E que por quanto Don Juan Alfonso, conde de Niebla, e Don Álvar Pérez de Guzmán, alguacil Mayor de Sevilla ficieron azotar un ome que hacía mal a los judíos, todo el pueblo de Sevilla se moviera, e tomaron preso al Alguacil, e quisieran matar a dicho Conde e a Don Álvar Pérez; e que después acá todas las cibdades estaban movidas para destroir los Judíos, e que les pedían por merced que quisiesen poner en ello algund remedio. E los del Consejo desque vieron la querella que los Judíos de Sevilla les daban enviaron a Sevilla un caballero de la cibdad que era venido a Madrid por procurador, e otro a Córdoba, e así a otras partes enviaron mensageros e cartas del rey, las más premiosas que pudieron ser fechas en

esta razón. E desde llegaron estos mensageros con las cartas del rey libradas del Consejo a Sevilla, e Córdoba e otros logares, aseosegóse el fecho, pero poco, ca las gentes estaban muy levantadas e non avían miedo de ninguno, e la cobdicia de robar a los Judíos crecía cada día. E fue causa aquel Arcediano de Écija deste levantamiento contra los Judíos de Castilla; e perdiéronse por este levantamiento en este tiempo las aljamas de los Judíos de Sevilla, e Córdoba, e Burgos, e Toledo, e Logroño, e otras muchas del regno; e en Aragón, las de Barcelona e Valencia e otras muchas; e los que escaparon quedaron muy pobres, dando muy grandes dádivas a los señores por ser guardados de tan grand tribulación”

P.López de Ayala, *Crónica del Rey don Enrique, tercero de Castilla e de León*, Madrid, B.A.E., 1953, vol.68, p. 167.

Propuse a mis alumnos un mínimo análisis del mismo basado en estas cuestiones:

1. Haz un listado de palabras que no entiendas.
2. Aclara el significado de aljama.
3. ¿Qué crees que significa la expresión “...predicaba por plaza contra los judíos”.
4. Investiga quién era don Pero López de Ayala, que es el autor de este texto.

El texto tiene muchos aspectos de interés y hay que contrastarlo con la opinión expresada por

un judío del tiempo, porque realmente aporta elementos de juicio muy significativos. Se trata de Joseph Ha-Kohen, quien escribe a fines del siglo XVI:

“Salieron mis antepasados los Kohen de la ciudad de Cuenca en aquellos aciagos días, ante la cólera del tirano y marcharon al Castillo de Huete, donde se quedaron. De los restantes, muchos se suicidaron y otros mataron a sus hijos e hijas por temor de que cambiasen de religión; otros se apartaron de Yehveh, Dios de Israel.

El número de víctimas en la matanza fue de unas ciento cincuenta mil almas; y los que se descarriaron, unos quince mil. Muchos huyeron a tierras de los ismaelitas en aquella época, y otros muchos escaparon a Portugal y se quedaron allí.

Intentó aquel malvado monje (San Vicente Ferrer) marchar también allá para darles delantera, pero habiendo preguntado entonces al rey Duarte de Portugal, le dijo éste: “ven con alborozo, sólo te has de poner una corona de hierro recién retirada del fuego sobre tu cabeza”. Y él retrocedió con oprobio.

Solamente el rey de Aragón atendió su voz. Fueron muchos los descarriados en aquella época nefasta en Cataluña, Aragón y Sevilla. Desde aquel día hubo muchos conversos en toda España; después volvieron muchos al Señor, cuando pasó la indignación de encima de ellos, pero les pusieron inquisidores hasta hoy.

Habitaron los judíos la fortaleza de Huete, la de Soria y otras fortalezas adonde habían escapado, hasta que salieron de aquella tierra que Yahveh maldiga.”

No ha de dejarse a un lado el texto del cura de Los Palacios, sobre todo porque, aunque se haya criticado que encasilla a los judíos en determinados oficios y profesiones, lo cierto es que eran los judíos los que detentaban la primacía en tales oficios. El texto, pues, establece bien el nicho económico que ocupaban las comunidades judías peninsulares.

“Me certificaron que había en Castilla más de treinta mil judíos casados, y en Aragón seis mil, con Cataluña y Valencia (...), al tiempo que el Rey y la Reina sentenciaron que los que no quisiesen ser cristianos fuesen desterrados de España para siempre. El edicto les daba de plazo seis meses en los que vendieron cuanto pudieron de sus haciendas, aunque no hallaban quien se las comprase, y así daban una casa por un asno, y una villa por un poco de paño o lienzo, porque no podían sacar oro ni plata (...). Estos judíos de Castilla vivían en las mejores ciudades, villas y tierras (...), y todos eran mercaderes y vendedores, arrendadores de alcabalas, tundidores, sastres, zapateros, curtidores, zurradores, tejedores, especieros, buhoneros, sederos, plateros y de otros oficios semejantes (...). Eran gente que ganaba mucho con poco trabajo y en poco tiempo muchos de ellos, pobres, se hacían ricos. Eran entre sí muy

caritativos los unos con los otros. Pagaban sus tributos a los señores y reyes de las tierras donde vivían, y los Concejos de ellos, llamados Aljamas, suplían a los necesitados (...). Salieron de las tierras de su nacimiento, chicos y grandes, viejos y niños, a pie y caballeros en asnos y otras bestias y en carretas y continuaron sus viajes cada uno a los puertos que habían de ir; iban por los caminos y campos y muchos de ellos enfermaron y murieron, todos los cristianos tenían dolor de ellos (...), y siempre por donde iban los convidaban al bautismo y algunos se convertían y se quedaban, pero muy pocos. Los Rabíes los iban esforzando y hacían cantar a las mujeres y mancebos. Así salieron fuera de Castilla y llegaron a los puertos, donde embarcaron a Portugal.”

Bernáldez, Andrés, *Historia de los Reyes Católicos*. Granada, 1935, pp. 89-92, citado por E. Giralt; R. Ortega y J. Roig, *Textos, mapas y cronología de Historia moderna y contemporánea*. Barcelona: Teide, 1979, pp. 9-10.

Finalmente, no hay que desdeñar la lectura de ciertos pasajes de la obra del padre Torrejoncillo, el *Centinela contra judíos*. Porque, con sus estrambóticos comentarios acerca de las diferentes clases de judíos, su apariencia física, etc. no sólo se consigue mover la risa de los estudiantes, sino subrayar que muchos de esos estereotipos eran compartidos

por los hispanos de la época. Además, las sucesivas ediciones del libro confirman su éxito social: se empezó publicando a fines del siglo XVII y se hicieron varias ediciones incluso en el siglo XVIII, el de las Luces.

Extraordinariamente clarificador es este mapa, incorporado en el manual de Historia de la editorial valenciana ECIR. Permite reflexionar sobre el proceso de difusión del odio y el exterminio en los antiguos reinos medievales. Por añadidura enseña bastante acerca del carácter fluido, permeable de aquellas fronteras construidas a lo largo de la reconquista.



5. Epílogo.



Figura 12. Marc Chagall, *La casa gris*, Museo Thyssen-Bornemisza. 1917.

Para cerrar el estudio realizado sobre el judaísmo y el antijudaísmo medieval y moderno, elegí una obra de uno de los grandes pintores judíos del siglo XX: Marc Chagall. La casa gris expresa el carácter peligroso de los excluidos, el vivir en la cuerda floja. Chagall se refería con ello a los judíos del Este de Europa de su tiempo: inicios del siglo XX.

Un cuestionario brevísimo trataba de guiar a los estudiantes en la interpretación de la metáfora: una casa al borde del precipicio, una casa pobre, los emblemas del triunfante cristianismo al fondo, unos edificios cristianos de piedra.

Me pareció un colofón adecuado para el proyecto de trabajo sobre el judaísmo europeo y español. Permitía poner en marcha un proceso de recopilación de ideas y de puesta en perspectiva de las mismas.

7. Referencias bibliográficas.

- ALDANA FERNÁNDEZ, Salvador (2007), *Los judíos de Valencia: un mundo desvanecido*, Valencia, Carena editors.
- BAUER, Jehuda, (2010), “Sobre el Holocausto y sus implicaciones”, en *Programa de divulgación sobre el Holocausto y las Naciones Unidas*. Nueva York. En: http://www.un.org/es/holocaustremembrance/pdf/SP_0967301%20%20Holocaust%20and%20the%20UN%20Smallest.pdf. [Consulta: enero 2016].
- BAUMAN, Zygmunt, *Modernidad y Holocausto*, Madrid: Sequitur, 2010.
- BRAVO LOZANO; Jesús (1999), *Minorías socio-religiosas en la Europa moderna*. Madrid: Síntesis.
- DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio (1960), *Política y Hacienda de Felipe IV*. Madrid: Editorial de Derecho Financiero.
- NETANYAHU, Benzion (1999), *Los orígenes de la Inquisición en la España del siglo XV*. Barcelona: Crítica.
- NIRENBERG, David (1996), *Comunidades de violencia. La persecución de las minorías en la Edad Media*. Barcelona: Península.
- PÉREZ GARCÍA, Juan Carlos (2013), “Los conversos de Cuenca. Inquisición y mesianismo”, en JOSÉ MARÍA CRUSELLES (coord.), *En el primer siglo de la Inquisición española*. Valencia: Publicaciones de la Universidad.
- PRATS, Joaquín et alii (2015), *Historia del Mundo Contemporáneo*, Madrid: Anaya.
- RODRIGO Y PERTEGÁS, José (1913, edición facsímil 1992), *La judería de Valencia*. Valencia: facsímil de Librerías París-Valencia.
- SABAN, Mario (2005), *La matriz intelectual del judaísmo y la génesis de Europa*. Buenos Aires: el autor.
- SCHWARTZ, Stuart B. (2010), *Cada uno en su ley. Salvación y tolerancia religiosa en el Atlántico ibérico*. Madrid: Akal.