



Panta Rei

Revista digital de Historia
y Didáctica de la Historia

2021





Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2021

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

Web: <https://revistas.um.es/pantarei>

Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM

Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

editum@um.es

Web: <https://www.um.es/web/editum/>

Edición 2021

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

cepoAt



En portada: Prise de la Bastille.
Biblioteca Nacional de Francia (BNF).

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial de Panta Rei.



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

[Egea Vivancos, Alejandro](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Secretaria

[Arias Ferrer, Laura](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Editores

[Bellatti, Ilaria](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

[Jiménez Vialás, Helena](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Martínez Gil, Tània](#) [Didáctica de Historia, Universidad de Barcelona]

Mesguer Gil, Antonio José [Historiador, Profesor de Secundaria]

[Ortiz García, Jónatan](#) [Arqueología, Universidad de Alcalá de Henares]

[Romero Molero, Alberto](#) [Arqueología, Universidad Isabel I]

[Sáez Giménez, David Omar](#) [Historiador, Profesor de Secundaria]

[Sáez Rosenkranz, Isidora V.](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

[Sánchez Mondejar, Celso Miguel](#) [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

Responsables de traducción y corrección lingüística

[Martínez Martínez, Cristina](#) [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

[Albaladejo Albaladejo, Sara](#) [ISEN-Universidad de Murcia]

CONSEJO ASESOR

[Adroher Auroux, Andrés María](#) [Arqueología, Universidad de Granada]

[Albero Muñoz, M^o del Mar](#) [H.^o del Arte, Universidad de Murcia]

[Alia Miranda, Francisco](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Arciniega García, Luis](#) [Historia del Arte, Universidad de Valencia]

[Barrio Barrio, Juan Antonio](#) [Historia Medieval, Universidad de Alicante]

[Castellano i Solé, Núria](#) [Egiptología, Schola Didáctica Activa S.L.]

[Chapman, Arthur](#) [History Education, University College of London, Reino Unido]

[Chavarría Arnau, Alejandra](#) [Arqueología, Università di Padova, Italia]

[Cid López, Rosa María](#) [Historia Antigua, Universidad de Oviedo]

[Cobacho López, Ángel](#) [Derecho, Universidad de Murcia]

[Cuenca López, José María](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Huelva]

[Egea Bruno, Pedro M.^o](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Feijoo Martínez, Santiago](#) [Arqueología, Consorcio Ciudad Monumental de Mérida]

[García Atienzar, Gabriel](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Ginestí Rosell, Anna](#) [Filología Clásica, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt]

[González Monfort, Neus](#) [Didáctica de la Historia, Universidad Autónoma de Barcelona]

[González Soutelo, Silvia](#) [Arqueología, Universidad Autónoma de Madrid]

[Haber Uriarte, María](#) [Prehistoria, Universidad de Murcia]

[Hernández de la Fuente, David](#) [Filología Clásica, Universidad Complutense]

[Hutson, Scott R.](#) [Anthropology, University of Kentucky, EEUU]

[Igual Luis, David](#) [Historia Medieval, UCLM]

[Irigoyen López, Antonio](#) [Historia Moderna, Universidad de Murcia]

[Jover Maestre, Francisco Javier](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Mahony, Simon](#) [Digital Humanities, University College of London, Reino Unido]

[Marsilla de Pascual, Francisco Reyes](#) [Técnicas historiográficas, Universidad de Murcia]

[Martínez-Burgos García, Palma](#) [H.^o del Arte, UCLM]

[Mathis, Christian](#) [Didaktik der Geschichte, PH Zürich]

[Miralles Maldonado, José Carlos](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Molina Gómez, José Antonio](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Mónica Ghirardi](#) [Historia Moderna, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina]

[Navarro Espinach, Germán](#) [Historia Medieval, Universidad de Zaragoza]

[Ni Cassaithe, Caitriona](#) [Didáctica de la Historia, Dublin City University, Irlanda]

[Noguera Celdrán, José Miguel](#) [Arqueología, Universidad de Murcia]

[Ortiz Heras, Manuel](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Panzram, Sabine](#) [Historia Antigua, Universität Hamburg]

[Pérez Molina, Miguel Emilio](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Pinto, Helena](#) [Didáctica de la Historia, CITCEM University of Porto, Portugal]

[Prados Martínez, Fernando](#) [Arqueología, Universidad de Alicante]

[Sánchez Ibáñez, Raquel](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

[Sancho Gómez, Miguel Pablo](#) [Educación, UCAM]

[Victoria Moreno, Diego](#) [Historia Contemporánea, UNED]

[Vilar García, María José](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Vivas Sainz, Inmaculada](#) [H.^o del Arte, UNED]

[Zamora López, José Ángel](#) [Próximo Oriente Antiguo, CCHS-CSIC]

Índice

Artículos

- Libelos, camarillas y banquetes: una propuesta para reconstruir las proclamaciones militares en la Antigüedad Tardía a través de los casos de Probo, Magnencio y Juliano* 7
Miguel Pablo Sancho Gómez
- El uso de los videojuegos para la enseñanza de la Historia Antigua en Educación Secundaria: una investigación educativa* 31
Manuel Jesús Jaldón-Méndez Sánchez
- 'What did it achieve?' – Students' conceptions about the significance of the French Revolution* 51
Christian Mathis
- Pervivencia e influencia de los mitos fundacionales del franquismo en los textos escolares de la enseñanza secundaria castellanoleonesa* 69
Sergio Ibáñez Llorente y Almudena Alonso-Centeno
- La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio, videojuegos y emociones. Estudio de caso en un IES de Huelva (España)* 103
Rocío Jiménez-Palacios y José María Cuenca López
- Desarrollo de la conciencia histórica. Una propuesta de intervención y evaluación para la Educación de Adultos* 135
Héctor López-Bajo, Rosendo Martínez Rodríguez y María Sánchez-Agustí
- Concepciones de docentes en formación suecos y españoles sobre la desigualdad de género en perspectiva temporal* 161
Jorge Ortuño Molina y Fredrik Alvé
- Narrativa y significación histórica en la comunicación de los museos nacionales canadienses en Facebook* 185
Iñaki Navarro-Neri, Pilar Rivero, Borja Aso y Ana Mendioroz-Lacambra

Entrevista

- Haciendo historia para el bien común. Entrevista a Linda S. Levstik* 211
Laura Arias Ferrer y Alejandro Egea Vivancos

Reseñas

- M. Sartre (2021), Le Bateau de Palmyre. Quand les mondes anciens se rencontraient (VIe siècle av. J.-C./VIe siècle ap. J.-C.), Paris: Éditions Tallandier* 239
Juan Álvarez García
- Janire Castrillo, Las mujeres vascas durante la Baja Edad Media. Vida familiar, capacidades jurídicas, roles sociales y trabajo, Madrid, Sílex Universidad, 2020* 245
Iratxe Gillate
- M. Ortiz Heras (coord.). (Manual de) Historia de España (siglo XX). Del desastre del 98 a la crisis sistémica actual, Albacete: Altabán, 418 págs. ISBN: 978-84-15252-46-7* 249
Herminio Lebrero Izquierdo

Libelos, camarillas y banquetes: una propuesta para reconstruir las proclamaciones militares en la Antigüedad Tardía a través de los casos de Probo, Magnencio y Juliano

Libels, cabals and feasts: a proposal to reconstruct military proclamations in Late Antiquity through the cases of Probus, Magnentius and Julian

Miguel Pablo Sancho Gómez
Universidad Católica de Murcia
mpsancho@ucam.edu
[0000-0003-0528-1721](tel:0000-0003-0528-1721)

Recibido: 12/05/2021
Aceptado: 29/07/2021

Resumen

Pese a la gran cantidad de sublevaciones militares acontecidas en el Imperio Romano, y muy especialmente en el siglo III, sabemos muy poco de cómo se preparaban y ejecutaban sobre el papel estos complots. Quitando el atípico caso de Procopio, relatado con detalle por Amiano Marcelino, las fuentes literarias, ya en muchos casos problemáticas y/o escasas, dejan bastantes lagunas en los relatos de tales procesos, que la historiografía reciente intenta suplir con hipótesis. Sin entrar a valorar las motivaciones del fenómeno o el grado de responsabilidad de los diferentes involucrados en las denominadas usurpaciones, nos planteamos ofrecer una propuesta explicativa desde el punto de vista meramente técnico, esto es, cómo un determinado grupo de conjurados logra idear, planear y ejecutar un plan o una serie de planes con el objetivo de alcanzar el poder mediante el apoyo de ciertas fuerzas militares para derrocar, casi siempre asesinando, al emperador reinante.

Palabras clave

Historia, Historia Antigua, Arte de la guerra, Fuerzas armadas, Antigüedad.

Abstract

Despite the large number of military uprisings that occurred in the Roman Empire, and especially in the Third Century, we know very little about how these conspiracies were prepared and executed on paper. Not counting the atypical case of Procopius, related in detail by Ammianus Marcellinus, the literary sources, already problematic and/or scarce in many cases, leave many gaps in the accounts of such processes, which recent historiography tries to fill with hypotheses. Without assessing the motivations of the phenomenon or the degree of responsibility of the different parties involved in the so-called usurpations, we offer an explanatory proposal from the merely technical point of view, that is, how a certain group of conspirators manages to devise, scheme and execute a plan or series of plans with the aim of attaining power through the support of certain military forces and overthrow, almost always assassinating, the reigning emperor.

Keywords

History, Ancient History, Warfare, Army, Antiquity.

Para citar este artículo: Sancho Gómez, M. P. (2021). Libelos, camarillas y banquetes: una propuesta para reconstruir las proclamaciones militares en la Antigüedad Tardía a través de los casos de Probo, Magnencio y Juliano. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 7-29. doi: 10.6018/pantarei.475981



1. Introducción

El siglo III de nuestra era contempló un incremento pronunciado en las rebeliones procedentes del ejército, especialmente en comparación con la época imperial anterior. Si bien es cierto que algunos de los primeros príncipes, como Nerón, se vieron afectados por este fenómeno, el descontento o la agitación en los resortes del poder estatal no llegó al despliegue pleno y a gran escala de violencia mediante el desencadenamiento de auténticas guerras civiles a lo largo y ancho del Imperio, con confrontaciones y batallas en las provincias y enfrentamientos masivos de ejércitos formados por varias legiones. Las excepciones, aunque destructivas y decisivas por su notable impacto, se reducen a dos: la guerra del año 69, de la que emergieron los Flavios (Morgan, 2007), y el conflicto que de 193 a 197 sacudió las estructuras imperiales hasta sus cimientos para terminar con la instauración de los Severos (Christol, 1007; Potter, 2004).

En cambio, durante una parte muy importante del siglo III, la aparición de usurpadores fue la norma. La situación alcanzó su cénit en el reinado de Galieno en solitario (259/260-268), que además llegó a ver el Imperio escindido en tres estados paralelos. El fenómeno decrece sensiblemente, aunque no desaparece, con Aureliano y Probo, para alcanzar una etapa de estabilidad duradera, aunque no definitiva, con Diocleciano (284-305), que tuvo que lidiar con la última de las secesiones del periodo, la del Imperio Britano, entre 286 y 297 (Casey, 1995; Omissi, 2018). Por todo ello, se puede afirmar que desde 235 hasta 285 los momentos de calma resultaron la excepción en una época convulsa. Aunque ciertas áreas del Imperio se vieron mucho menos afectadas que otras durante la denominada “Anarquía Militar”, por obvios motivos geopolíticos, la proliferación de rebeliones militares está fuera de toda duda (Alföldy, 1974; Birley, 1976; Fernández Ubiña, 1982; Hartmann, 2017; Omissi, 2018; Walser, 1965).

Trataremos de mostrar el desarrollo de estas maquinaciones, golpes, y/o revueltas ofreciendo un esquema general en base a los testimonios de las fuentes literarias. Existen algunos elementos de carácter técnico comunes, y creemos que imprescindibles, para gestar estas rebeliones, que propiciaron la aparición de un usurpador con apoyo militar. Al tratarse de fenómenos reveladores de la tensión reinante desde los puntos de vista político y social en vastas áreas del Imperio Romano, consideramos importante su análisis como elementos sintomáticos de desafío al poder establecido. En el presente estudio procederemos a diseccionar el proceso por el cual se fraguaban las usurpaciones, mediante el uso del método comparativo y el análisis textual, pues creemos que de tal modo es posible desentrañar el aspecto técnico subyacente en tales fenómenos.

2. Las fuentes literarias: teoría y estudio de su contexto

Antes de empezar, aclararemos algunos conceptos necesarios. Técnica viene del griego *tékne* o *téchnē*, (τέχνη), y designa la producción o fabricación material, pero también, en la Antigua Grecia, la acción eficaz. El término ha seguido siendo estudiado recientemente (Montoya Suárez, 2008). La séptima acepción de “técnica” en el diccionario de la RAE es “habilidad para ejecutar cualquier cosa, o para conseguir algo”¹.

¹ <https://dle.rae.es/t%C3%A9cnica#ZlkyMDs> consultado el 22 de marzo de 2021.

En ese sentido, nuestro estudio intentará describir y mostrar la acción o acciones técnicas por la(s) que se generaban las rebeliones características del Imperio tardío denominadas usurpaciones. Nos apoyaremos en el modelo histórico reseñado por Saenz-Rosenkranz (2016) a la hora de definir las diferentes partes del presente trabajo, y más concretamente nos centraremos en el método comparativo.

Cabe destacar la importancia capital de las fuentes literarias en las investigaciones de Historia Antigua, pues, aunque puedan complementarse notablemente con los frutos de la arqueología, epigrafía, numismática y otras ciencias de gran valor, siguen configurando la base sobre la que se asienta la parte más importante de los estudios científicos contemporáneos, y sobre ellas recaerá aquí el principal peso de la importante fase de análisis e interpretación (Cardoso, 2000).

A continuación, se describirá el carácter, morfología y particularidades principales de las fuentes literarias a estudiar mediante comparación textual, y posteriormente se expondrán las tres ascensiones al poder desde la rebelión (Probo, Magnencio, Juliano), ya que en esos casos concretos se han conservado datos suficientes para valorar el proceso estudiado en el actual trabajo, esto es, la vertiente técnica de un levantamiento o sublevación, que implica a una parte del ejército y/o funcionariado imperial para hacerse con el poder, derrocando, y casi siempre eliminando, al emperador reinante. Tales sucesos, como se ha dicho, constituyen una característica de magnitud en el Imperio tardío, y nuestro objetivo es estudiar dicha faceta técnica mediante la comparación en las fuentes literarias, pues creemos poder reconstruir el proceso a través de los casos presentados.

2.1. La Historia Augusta

La Historia Augusta es una de las fuentes más controvertidas de la Antigüedad Tardía; la historiografía contemporánea especializada se ha ocupado a fondo de sus muchos interrogantes en las últimas décadas. Gran cantidad de investigadores han tratado de desvelar el misterio, sin éxito: pese a los ríos de tinta vertidos y las numerosas conjeturas, tanto fundadas como infundadas, la obra continúa siendo un campo plagado de incógnitas. Pero no obstante se ha podido añadir cierta luz adicional gracias a la segunda información del texto, su estilo, gustos y opiniones. También es reseñable una audacia literaria que va *in crescendo* conforme avanza la obra, y que a veces traiciona parcialmente los deseos de secretismo que obviamente primaron al escribirla (Velaza, 2017).

Gran cantidad de características anormales diferencian este producto del resto de obras de su tiempo. Pretendidamente, estamos ante biografías imperiales confeccionadas por seis autores distintos: pero hay mucho más. Las fabricaciones, los anacronismos, los gustos de gramático, el vocabulario, etc. señalan un momento histórico muy posterior a Constantino o Diocleciano, que reciben dedicatorias extremadamente sospechosas en varias secciones, lo que puso por primera vez en alerta a la historiografía contemporánea, que retrasó notablemente la fecha de creación (Dessau, 1889). Se adora a los buenos emperadores, y hay un anhelo visible por la gloria perdida de Roma. Se observa el gusto por la cultura y el senado, pero ante el éxito militar de los Emperadores Ilirios o los Tetrarcas, se muestra entusiasmo; la Historia Augusta crea “restauraciones senatoriales”, o presenta a un emperador como amante del senado, siempre que derrotase a los bárbaros.

H. Dessau también puso en tela de juicio la autoría múltiple, y los nombres de esos seis *Scriptores Historiae Augustae* que a día de hoy se reconocen universalmente como ficticios. La característica literaria principal es con mucho esa predilección por el fraude, las invenciones, las falsificaciones y los engaños más variados; no en vano, R. Syme acuñó la expresión de “rogue scholar” para referirse al desconocido escritor (Syme 1983, p. 62). Otro de los factores que desde siempre ha llamado la atención de la investigación es la extrañísima abundancia de nombres inventados para presuntos escritores, poetas, historiadores, etc. Algunos de ellos ya pusieron bajo sospecha a Hermann Dessau, por su carácter claramente intempestivo. El motivo para empezar a redactar la *Historia Augusta* es otro misterio, especialmente si tenemos en cuenta que se ha perdido el prólogo de la obra (Sancho Gómez, 2018).

El entorno social y cultural mostrado nos lleva a la literatura común generada en su tiempo. El autor parece erudito, es libresco y quizás esté relacionado con la enseñanza, las bibliotecas, o el bajo funcionariado imperial. En cualquier caso, se muestra cercano a los escoliastas. Es también antimilitarista, y contrario a la autocracia. Hay burlas, en ocasiones, de las pretensiones genealógicas de la nobleza, pese al ya mencionado respeto, incluso admiración devota, por el senado romano.

Puede observarse un poderoso sentimiento de aprecio por la simbólica ciudad de Roma. El autor conocía bien la *Urbs* y estaba familiarizado con sus lugares más emblemáticos: la sensación percibida es que la *Historia Augusta* está escrita por alguien originario de Roma, o que ha vivido en ella mucho tiempo. Esta tendencia va unida a una cierta animadversión contra las capitales imperiales de su tiempo, que habían acaparado la primacía política, y contra la nueva religión, el cristianismo, retratado siempre con fría ironía, o de forma maliciosa, aunque no exenta de curiosidad (Sancho Gómez, 2016; 2018).

Pese a todo ello, sabemos que en estas biografías se emplearon como fuentes una notable cantidad de autores, algunos de ellos de calidad, perdidos y desconocidos para nosotros hoy, pero que añaden una cantidad importante de información valiosa y verdadera que, no obstante, ha de desbrozarse a través de un proceso de escrutinio y crítica a veces agotador y desmoralizante. Pero para nosotros uno de esos casos resulta de la mayor importancia. Las fuentes sobre Marco Aurelio Probo (276-282) son escuetas, con la excepción de la encomiástica y panegírica biografía presente en una obra, como ya hemos dicho, llena de problemas, y en muchas ocasiones carente de crédito, como es la *Historia Augusta*. No obstante, algunos retazos y pinceladas de información auténtica florecen en ese texto desde las mencionadas fuentes perdidas, que se manejaron en esos tiempos de epitomadores y autores redescubiertos. El estudio de esas obras detectadas y rastreadas, como la *Kaisergeschichte* y su consiguiente problemática textual, datan de los tiempos de la *Quellenforschung* (Enmann, 1884). Aunque la cautela, e incluso la desconfianza, son muy necesarias, por no decir ineludibles y obligatorias, creemos que, en lo que se refiere al emperador Probo, aparecen detalles dignos del mayor interés, como veremos más adelante.

2.2. Amiano Marcelino

Sin lugar a dudas, Amiano es el historiador más importante del siglo IV. Nacido en Antioquía, probablemente en 330, y muerto poco después del año 400, este historiador, que se define a sí mismo como militar y griego (*miles et graecus; Amm. Marc. XXXI 16, 9.*), sirvió como oficial de

Estado Mayor en el ejército romano. Retirado del servicio activo en 363, tras la fracasada expedición persa de Juliano, en la que tomó parte, regresó a su ciudad natal y comenzó a trabajar en la idea de una *Res Gestae*, en la que poder reunir los hechos más memorables desde el emperador Nerva (96-98) hasta su época, aunque por desgracia se han perdido los primeros trece libros, que llegaban al año 353. Adornada por ciertos pasajes descriptivos y las premisas retóricas de vigor en la época, la narración de Amiano Marcelino es no obstante una sólida historia llena de ponderación, aunque no siempre de objetividad; pese a ello, ha sido considerado en ocasiones como un fiel heredero de Tucídides (Matthews, 1989). Aparte de su reconocida admiración por Juliano, y la encendida defensa del general Ursicino, a cuyo estado mayor perteneció durante años, se puede apreciar una gran sobriedad de ejecución y un análisis agudo y pormenorizado, en el que se deja ver a menudo su espíritu militar. Una gran parte de nuestra información disponible sobre Juliano y Constancio II, Valente, Graciano y Valentiniano I, procede del extenso relato de Amiano. Además, resulta especialmente importante para los casi cinco años de reinado de Juliano como César en Occidente. Amiano fue testigo, e incluso protagonista, de algunos de los hechos que narra, y en otros casos sabemos que pudo informarse mediante archivos, documentos oficiales o entrevistas, que le proporcionaron no pocos datos confidenciales (Woods, 1998). Esta última peculiaridad nos resulta de enorme interés con vistas a analizar los sucesos iniciados en París que llevaron al poder supremo a Juliano. Aunque el texto no plantea los problemas de la *Historia Augusta*, también se impone un análisis sobrio, teniendo en cuenta la admiración ya citada del historiador por el personaje. No obstante, hemos de señalar que pese a alabar muchas características del gobierno y la personalidad de Juliano, Amiano tampoco se priva de criticar cuestiones que le resultan inaceptables o equivocadas (Sancho Gómez, 2011; Sidwell, 2008).

Amiano, como hemos indicado en el resumen de este trabajo, relató pormenorizadamente una usurpación, la de Procopio, perteneciente a la familia de Juliano, en los años 365-366 (Mleczek, 2015; Tomlin, 1979). Es curioso comprobar que, en tal episodio, pese a contar con auspicios favorables y ciertos apoyos militares y sociales, el principal interesado desaprovecha toda la ventaja: estando el emperador legítimo (Valente) pensando seriamente en la huida, la narración amiana se convierte en un retrato de tintes ominosos que refleja la gran decepción de una intentona titubeante; la flaqueza de ánimo aparece como el principal defecto de un Procopio que no supo aprovechar sus oportunidades y que, con timidez primero, y torpeza después, restituyó la confianza a un Valente casi desesperado. El sofocamiento de la fracasada rebelión y la ejecución del pretendiente ofrecen un cuadro aciago que contrasta fuertemente, dentro de su relato, con la actitud arrojada que había mostrado anteriormente Juliano a la hora de hacerse con el poder supremo en la Galia, y que trataremos con detalle a continuación.

2.3. Libanio

Imprescindible para comprender el Imperio de Oriente en su totalidad durante el siglo IV, Libanio (314-393/404) se erigirá como una figura peculiar y polémica que gravitará sobre el devenir de su ciudad natal, Antioquía, durante toda su prolongada vida. Nacido de una familia perteneciente a la aristocracia urbana, siempre se enorgullecerá de la riqueza y el poder de sus antepasados, una situación que menguará dramáticamente en su tiempo, ya que con su fallecimiento aconteció el final de su estirpe (López Eire, 1996).

Libanio dedicó todos sus esfuerzos, ya desde su primera adolescencia, a estudiar para convertirse en un sofista (rétor). Apasionado y combativo defensor del helenismo, escribió su obra en un griego elevado y purista. Se sintió ufano de su desconocimiento total del latín, en el que se encontraba inherente un velado desprecio hacia Roma y su dominio universal. Para él lo único verdaderamente digno de admiración era la cultura griega, y en especial, el arte de la retórica. Huérfano de padre desde muy joven, su madre y su tío Fasganio se esforzaron al máximo para que recibiese la mejor educación posible. Alrededor de 355 comenzará una formal y cortés relación epistolar con el recién nombrado César Juliano, un joven amante de las letras en el que sin duda Libanio puso sus ojos como posible salvador del helenismo desfalleciente. Pero la amistad en ese momento no fue a más. Tras la triunfante coronación de Juliano como Augusto único, la situación cambiará drásticamente, máxime cuando el emperador se dirigió a Antioquía para organizar su campaña contra los persas. Tras un primer encuentro agradable y cariñoso, la relación entre ambos se fue enturbiando hasta el punto de producirse un grave distanciamiento, dada la suspicacia terrible de Libanio y la gran sensibilidad de Juliano; sus peculiaridades estuvieron a punto de provocar un desencuentro, que se evitó gracias a la mediación del filósofo Prisco, amigo de ambos. Parece que desde ese momento la situación mejoró, y que se despidieron como buenos amigos, tras convivir diariamente durante los últimos tiempos de estancia del emperador en la ciudad. A la vez, la relación entre Juliano y los habitantes de Antioquía, llena de malentendidos desde el principio, llegó a un punto de rechazo mutuo tal que Libanio se vio obligado a mediar entre sus conciudadanos y el Augusto. Pero la parte más sincera y valiente de esta amistad llegaría después de la muerte de Juliano, cuando Libanio, pese a un clima de creciente persecución, se convirtió en un gallardo y fiel defensor de la memoria de su amigo, en un tiempo en el que podía haberle acarreado desastrosas consecuencias (Sancho Gómez, 2011).

De su gigantesco corpus de 1554 cartas conservadas, puede apreciarse perfectamente el extremo cuidado puesto por Libanio en su correspondencia y sus extensas relaciones sociales; hay que tener en cuenta que a buen seguro la colección no nos ha llegado al completo. También se conservan decenas de oraciones (discursos), declamaciones y otras obras de retórica, en las que muchas veces aparecen asuntos de gran trascendencia para la época y que nos ofrecen valiosa información, aunque desde su punto de vista, ciertamente interesado. Por ello, Libanio se trata de una figura vital para cualquier estudio global del Imperio Tardío, y para nosotros con más razón, dada la íntima amistad que mantuvo con Juliano. “Maestro” igualmente del emperador, en su *Discurso fúnebre sobre Juliano* vuelve sobre los hechos de la proclamación en París que vamos a analizar después, desde una visión íntima, a veces conmovedora, pero en definitiva favorable y partidista.

2.4. Eutropio y Aurelio Víctor

Menos importantes para nosotros son Eutropio y Aurelio Víctor, ya que por las propias características de sus obras (breviarios o epítomes) se veían obligados a ofrecer información escueta, a menudo drásticamente resumida, que pudieron recopilar de otras fuentes, por desgracia perdidas para nosotros hoy. No obstante, ambos fueron burócratas de considerable cultura y educación que ocuparon puestos de gobierno a nivel imperial. Por ello los reseñaremos a continuación, ya que el devenir propio de estos autores ayudará mejor al lector a comprender ciertas características políticas y sociales del siglo IV.

Sexto Aurelio Víctor (c. 320 - c. 390), desde un origen humilde y campestre, según él mismo nos cuenta, se convirtió, con estudio y trabajo, en un ilustre abogado, pese a que su padre era un pequeño campesino de la provincia de África. Ésta y otras variadas noticias acerca de su vida nos son conocidas gracias a su propia obra, el *De Caesaribus* o “Libro de los Césares”, pues al contrario que la mayoría de sus contemporáneos, ofrece algunas informaciones autobiográficas. Pese a que se le puede enmarcar en la tradición de los autores de epítomes latinos del siglo IV, Aurelio Víctor tenía algo más de verdadero historiador, aunque el estilo tortuoso y moralizante, y su construcción oscura y recargada de arcaísmos, lo convirtieron en obra de difícil lectura.

Parece que tras comenzar una educación legal en su tierra se trasladó a Roma, donde ejerció como abogado, siendo a menudo testigo directo de los sucesos acaecidos allí. En 361 lo vemos, tras un afortunado encuentro con el recién proclamado Augusto Juliano, recibiendo el cargo de gobernador de Panonia Segunda, pues desde el primer momento su afición a la cultura, y seguramente también su paganismo, le hicieron ser bien considerado por Juliano, que le honró además con una estatua de bronce.

Con la muerte de Juliano parece que comenzó un periodo de mala suerte para Aurelio Víctor. En 363 o 364 cae en desgracia y pierde su puesto de gobernador. Pero su racha cambió y pudo vivir unos últimos años afortunados, al ser nombrado Prefecto de Roma por Teodosio I en el año 389. No conocemos con exactitud la fecha de su muerte, pero tuvo que acaecer poco después (Sancho Gómez, 2011).

Víctor escribió en latín, idioma oficial de la burocracia del Imperio, entre los años 359 y 361, y pese a las dificultades de su lenguaje, su epítome ha sido valorado positivamente en la actualidad por su disposición ordenada y la mezcla armoniosa de secciones biográficas ricas en datos con otras partes descriptivas, que lo han convertido en una pieza de estudio esencial para valorar la Roma del siglo IV. La obra comenzaba con el reinado de Octavio Augusto y llegaba hasta los monarcas de su tiempo, Juliano y Constancio II (Bird, 1984; Sancho Gómez, 2009).

Eutropio fue el autor tardoantiguo más popular y conocido tanto en Occidente como en Bizancio durante la Edad Media, donde su *Breviario* se constituyó en referencia e incluso en libro de texto para el estudio de la historia romana, principalmente por su estilo claro y sencillo. La obra narra la historia desde la fundación de la ciudad con Rómulo hasta el reinado del emperador Joviano. Eutropio pudo ser oriundo de Italia o Asia, y se sospecha que, al igual que Amiano, era otro griego que escribió en latín. De familia acomodada, aunque no perteneciente a la nobleza (posiblemente de la clase media curial), se dedicó a labrarse una carrera dentro de la administración imperial, en la que medró y alcanzó notables éxitos. El único dato biográfico que conocemos sobre su persona es que participó, al igual que Amiano, en la campaña persa de 363 acompañando al emperador Juliano, quizá con el rango de *magister epistularum*.

Su famosa *Breviarium historiae romanae* fue publicada en 369, y en ella se aprecian las excelentes relaciones que mantenía por entonces, pues la dedicatoria agasaja al Augusto Valente en persona (364-378); Eutropio había alcanzado el cargo de *magister memoriae* y la dignidad de *vir clarissimi*. Su prosperidad aumentó aún más, pues le vemos desempeñar el cargo de procónsul de Asia en 371. Pero a partir de entonces habrá problemas; envuelto en una trama oscura de magia, intrigas y traición, Eutropio caerá en desgracia. Este alejamiento, no obstante, no fue definitivo, y con el ascenso de Teodosio (379-395) le vemos recuperar el favor imperial,

recibiendo la prefectura del pretorio por el Ilírico, que ostentó en 380-381. El cenit de su carrera llegaría al recibir el consulado de 387 junto al joven emperador Valentiniano II. En esos años, todavía recibirá una carta de su amigo Libanio, aunque se piensa que falleció poco después. Resulta sorprendente que su obra fuera traducida en una temprana edición griega en 380, algo insólito en la Edad Antigua, lo que puede dar una muestra del vivo interés que despertó desde su misma publicación (Bird, 1988).

2.5. Juliano

Juliano en sus obras también nos dejó una versión personal de los hechos que trataremos después, narración que por supuesto le es favorable. Flavio Claudio Juliano, tras su estadía de casi seis años en el Oeste (355-361), ofrece datos variados en su colección epistolar, desde las costumbres y el comportamiento de los “celtas” (nombre con el que la historiografía griega denominaba a los habitantes de la Galia) hasta las tradiciones germánicas que habían llegado a sus dominios, pasando por usos agrícolas, sucesos, anécdotas, descripciones físicas de interés, y algunas operaciones fluviales y terrestres, donde incluso podemos hallar la narración sucinta de algún episodio bélico, como el sitio de Sens en el invierno de 356, ciudad en la que quedó cercado sin apenas guardias o protección. Las cartas, especialmente las escritas en la Galia, nos ofrecen luz adicional en forma de comentarios en primera persona que ilustran la vivencia diaria y los aspectos más rutinarios de la vida del César en aquellas tierras. En sus panegíricos, además, contamos con una doble puesta en escena de la batalla de Mursa (año 351), imprescindible para comprender la historia del Imperio en el siglo IV; un testimonio juliano que adquiere mayor importancia aún al no disponer del relato de los hechos escrito por Amiano Marcelino. De cualquier modo, cabe destacar que en todo momento Juliano se maneja con una soltura que demuestra sus reseñables dotes adquiridas como estudiante de filosofía; también debe tenerse en cuenta que la escasez de tiempo congénita a sus numerosas obligaciones como gobernante le privó muchas veces de la posibilidad de pulir y revisar su obra. No obstante, hace gala de un estilo y forma notables (Baker-Brian y Tougher, 2012; Sancho Gómez, 2011).

2.6. Zósimo

En última instancia está Zósimo, historiador denostado por la crítica contemporánea, que ofrece un relato de los hechos de nuestro interés con bastante detalle, aunque se trata del único testimonio muy posterior en el tiempo. Si bien es cierto que llama al emperador “Juliano el Grande” y que hace gala expresa de un paganismo militante a lo largo de toda su obra, que de hecho fue su motivación a la hora de escribir historia, nos resulta de utilidad en lo referente tanto a Magnencio como a Juliano.

Poco o nada conocemos del autor, que escribió su obra en un ámbito cronológico plenamente bizantino, se podría decir. Ostentaba el rasgo de comes y ejercía de abogado fiscal. Seguramente era originario de la ciudad de Constantinopla, o vivió en ella durante mucho tiempo, por las detalladas descripciones y los relatos de los sucesos acaecidos allí que nos ofrece. Su *Nueva Historia*, que se puede fechar razonablemente entre los años 498-527, plasma una sorprendente y demoledora cosmovisión pagana, que por primera vez se expresa en términos netamente religiosos para explicar la caída de Roma, la decadencia y el castigo divino, como colofón a una época de oscuridad y abandono del culto a los dioses: “Pues si Polibio narró cómo los romanos ganaron en poco tiempo su imperio, lo que yo me dispongo a contar es cómo en poco

tiempo, y por su propia insensatez, lo perdieron” (Zos. I 57, 1). Exponer ideas contrarias al cristianismo en un momento tan delicado para los seguidores de la antigua religión hubiese sido difícilmente posible, por lo que se supone que se publicó tras la muerte de Zósimo. De cualquier modo, la sociedad bizantina de ese momento soportaba una legislación muy restrictiva contra los ciudadanos que no acatasen la ortodoxia, por lo que seguramente este autor, máxime cuando pertenecía al servicio imperial, siguió llevando su paganismo en secreto. Otro rasgo a destacar de su obra es que se cree que quedó inacabada, pues la narración finaliza de manera abrupta en 410. Este autor, no obstante, por su propio interés, trata la época de Juliano minuciosamente. Con mucho, es también, de las fuentes empleadas, la más completa en lo referente a la rebelión y la monarquía de Magnencio, como ya se ha dicho (Sancho Gómez, 2011).

Zósimo ha pasado a la posteridad por sus juicios negativos y hostiles del emperador Constantino (306-337), incluyendo las cuestiones de organización estratégica, opiniones rechazadas casi siempre por la crítica reciente, pues como pagano, se argumenta, no podía ver al primer monarca cristiano sino con amargura y resentimiento. Pero ciertamente es el único que comenta los cambios realizados desde 308-312 en el ejército, y su opinión ha de ser tenida en cuenta. De hecho, se basa casi exclusivamente en premisas políticas y militares, siendo muy dependiente en todo momento de sus fuentes (Dexipo, Eunapio y Olimpiodoro), aunque ofrece ciertos añadidos personales, principalmente en forma de comentarios religiosos llenos de amarga ironía. Siempre se ha señalado, y con razón, el escaso valor literario de la *Nueva Historia*; el estilo de Zósimo es repetitivo, con ocasionales incongruencias, giros, desorden, interpolaciones, etc. La finalidad de esta obra ha sido también muy discutida, pero por su composición a caballo entre la historiografía clásica y las *Historias Eclesiásticas*, nos parece verosímil ver en su razón de ser una respuesta a estas últimas, utilizando su mismo estilo polémico para refutar y escarnecer las obras cristianas desde Eusebio de Cesarea hasta Orosio (Candau Morón, 1992; Goffart, 1971).

3. Metodología

Examinaremos ahora con detalle tres usurpaciones, las de Probo, Magnencio y Juliano, ya que, de modo excepcional, se nos han conservado en las fuentes literarias de forma algo más extensa, especialmente en el caso del controvertido emperador Juliano, ya marcadamente polémico entre sus contemporáneos, y cuyo recuerdo se ha mantenido a lo largo del tiempo de forma casi ininterrumpida. Pero no es nuestro interés ahondar en el estudio de factores y motivaciones, ya que tales temáticas han sido estudiadas de manera excelente para otros casos en años recientes, arrojando considerable luz y utilidad a la cuestión (Castillo Lozano y Molina Gómez, 2016). Por el contrario, nuestro enfoque comparativo intentará ceñirse al plano eminentemente técnico, por el que se desarrolla el fenómeno político-militar en sí.

3.1. Objetivos y método empleado

El objetivo de este trabajo es examinar, por medio de la comparación textual y el uso de bibliografía adicional, la información, enmarcada en su contexto histórico, procedente de las fuentes literarias, respecto al mecanismo (o mecanismos) por los que se fraguaba una conspiración política para cambiar el régimen desde el ejército, fenómeno habitual en el siglo III que devengó en una gran cantidad de las denominadas usurpaciones. Estos acontecimientos también están presentes durante el siglo IV, en el que no resultaron menos decisivos, pese a su inferior frecuencia. A continuación, pasaremos a analizar los tres casos recogidos en los autores anteriormente

expuestos. Dada la naturaleza sucinta del relato, la referencia de Probo será la única citada íntegramente. Los otros testimonios, por su extensión, hacen imposible su reproducción total en este trabajo por obvios motivos de espacio.

Según Aróstegui (1995) la tercera fase del método histórico es la “Observación de las fuentes: crítica y análisis”. Así, tras presentar las fuentes literarias de nuestro interés, procederemos ahora a la fase de crítica y análisis con atención al fenómeno estudiado, esto es, la faceta técnica de las usurpaciones. La hipótesis del actual trabajo radica en que es posible construir y exportar un modelo que explique, desde su faceta técnica, la trama y el desencadenamiento de las usurpaciones, a través del estudio de los autores recién mostrados y usando el método comparativo (Colino, 2009).

3.2. El caso de Probo (junio de 276)

El personaje aparece tradicionalmente en el cuarto lugar de la lista de los denominados “Emperadores Ilirios” (Cambi, 2017; Hiland y Oliva, 2013; Kreucher, 2003). El contexto histórico nos lleva al efímero mandato del emperador Tácito, cuyo interregno entre Aureliano y Probo, fabulado con profusión en una de nuestras tradiciones escritas, ocupa el fin del 275 y el principio del 276 (Syme, 1973). Anteriormente, tras el asesinato de Galieno, último emperador procedente de familias aristocráticas romanas, se habían sucedido los reinados de Claudio II (268-270) y Aureliano (270-275), que habían logrado revertir la caótica situación de modo notable, acabando con varias invasiones y secesiones. Probo continuará esta tendencia (Sylvänne, 2020)². El emperador Tácito fallece por fiebres, según versiones (*Aur. Vic.*, 36, 1; *Hist. Avg., Tac.* 13,5), o asesinado, según otras (Zos. I 63, 2). Tal y como era su costumbre, ininterrumpida desde 268, el ejército se otorga la potestad de elegir un nuevo soberano (Potter, 2012; Wilkes, 1992, 262: “the Empire came under the control of the leading *Illyriciani* at Sirmium on Claudius’ accession”).

Nos encontramos frente al nuevo ejército romano que resurge de sus cenizas tras los graves estragos y debacles de la primera mitad del siglo III. Con una táctica más flexible, unidades muy móviles, nuevas formaciones de especialistas y dirigido por profesionales a tiempo completo, a menudo de raigambre campesina y oscuros linajes, pero curtidos por la experiencia y llegados con brillantez a lo más alto del escalafón, se iniciará una nueva etapa militar que acarreará la recuperación total y completa de las quebrantadas fronteras y la expulsión de los bárbaros germanos, sármatas y los persas, gracias al liderazgo y a la firmeza de las legiones y generales danubianos y balcánicos. Tales tropas, y sus cuadros dirigentes, se convertirán así en la verdadera esencia y en la razón de ser del “Nuevo Imperio” que empieza a vislumbrarse parcialmente con la llegada de Claudio II y alcanza su culminación en el reinado de Constantino (Ando, 2012; Richardot, 1998; Southern y Dixon, 1996; Sylvänne, 2015).

Encontramos en la Historia Augusta lo siguiente:

Pero cuando discutían entre sí sobre quién debería ser elegido emperador y los tribunos les arengaban en el campo por escuadrones, diciéndoles que era preciso elegir como emperador a algún hombre valiente, recto, modesto, clemente y probo, y repetían esto por los múltiples corrillos que formaban los soldados, como suele acontecer, éstos a una, como por impulso divino, aclamaron por todas las partes:

² Obviaremos a Quintilo, hermano de Claudio II, y a Florianio, familiar de Tácito, por su escasa significancia y por carecer de interés para nuestro presente trabajo.

«Probo Augusto, que los dioses te protejan». Enseguida se reunieron junto a una tribuna de césped y le nombraron emperador ofreciéndole como adorno un manto de púrpura que quitaron a una estatua de un templo, y desde allí le condujeron de nuevo a Palacio, a pesar de que se oponía a ello, de que se negaba a avanzar y de que repetía, una y otra vez: «no os conviene soldados, no viviréis bien conmigo. Porque yo no puedo mostrarme blando con vosotros». *Hist. Avg., Prob. 10, 4-5*³.

A continuación, pasaremos a desbrozar el citado pasaje. Los adornos retóricos resultan evidentes, así como el consabido tópico de la renuncia al poder, que aparece con profusión en las fuentes (*Hdn. II 3, 3; D. C. LXXIX 12, 1; Zos. I 22, 1, etc.*). Pero pese a ello, se pueden observar elementos dignos de consideración, si se toman por separado: en primer lugar, “discutían quién debería ser el emperador”; aunque la oración deja en suspenso el sujeto de esa acción, aludiendo sólo vagamente a “los militares”, el caso mueve poderosamente a pensar en una camarilla organizada y aceptada, en la que se valoraban y elegían los posibles candidatos, una “junta”, tal y como manifestó en su día Mocsy (1974, 210 y 216), seguido después por Tomlin (1987). Esto explicaría la larga sucesión de emperadores de raigambre balcánica, frecuentemente relacionados entre sí, desde 268 hasta 379, tal y como han reflejado Campbell (2002) y Scheidel (2013), aunque teóricamente el senado todavía “ratificaba” estos nombramientos.

Obviamente, el consenso en este tipo de situaciones sería necesario para minimizar la posibilidad de una batalla entre legiones, pues fenómenos de esa índole habían resultado desastrosos, al debilitar decisivamente las fuerzas del Imperio (Cromwell, 1998; Harries, 2012).

Pero quedaba la segunda parte de la tarea, de no escasa dificultad: convencer de modo eficiente a la amplia oficialidad intermedia y a la tropa rasa. Vemos en ocasiones a gobernantes plenamente consagrados por sus superiores, como Severo II durante la Tetrarquía, dejados de lado y abandonados por los soldados, lo que nos debe hacer considerar que las grandes decisiones de la “camarilla” o “junta” podían ser desoídas, por diversos motivos, aunque no sucediera de manera frecuente (Hanson, 1974; Shillam, 2007). La opinión de los legionarios y auxiliares debía ser tomada en consideración para aumentar al máximo las garantías de éxito.

Posteriormente aparece la intervención divina en la elección de Probo, en forma de uno de los portentos tan frecuentes en la obra, pero nos centraremos en el hecho de mayor relevancia para este trabajo: los tribunos militares arengan a las tropas, formadas en sus respectivas unidades (*manipulos*), y después, los soldados se juntan en corrillos, para sopesar o considerar las opciones: *per multos círculos; ut fieri adsolet*. Esto indicaría que el procedimiento resultaba frecuente en tales situaciones.

En definitiva, según este modelo, una serie de líderes de máximo rango, con amplios contactos, prestigio, autoridad e influencias, que tomarían las primeras decisiones, y las comunicarían de modo piramidal a la oficialidad, que sería a su vez encargada de arengar a los legionarios; estos, por último, puestos ante una o varias opciones, terminarían por aceptar a un candidato. Podemos considerar que en tales situaciones entrarían en juego una serie de factores para

³ Sed cum inter milites sermo esset, quis fieri deberet, et manipulatim in campo tribuni eos adloquerentur dicentes requirendum esse principem aliquem fortem, sanctum, verecundum, clementem, probum idque per multos circulos, ut fieri adsolet, diceretur, quasi divino nutu undique ab omnibus adclamatatum est: 'Probe Auguste, {dii te} servent!' deinde concursus et c<a>espiticiu tribunal, appellatusque imperator, ornatus etiam pallio purpureo, quod de statua templi oblatum est, atque inde ad Palatium reductus, invitus et retractans et saepe dicens: 'non vobis expedit milites, non mecum bene agetis. ego enim vobis blandiri non possum.'

facilitar, incitar o estimular a los soldados para que aceptasen el cambio de rumbo a través del quebrantamiento manifiesto de su juramento (*sacrametum*), insubordinación que de hecho estaba penada fuertemente y en caso de fracaso ofrecía múltiples peligros, entre ellos una más que posible ejecución, inmediata e ignominiosa (Perea Yébenes, 2017). Por lo tanto, los alicientes tuvieron que ser muy fuertes: donativos, botín, repartos posteriores del dinero o patrimonio de los rivales fenecidos, banquetes, y, por supuesto, vino. Estos dos últimos elementos como se verá, aparecerán claramente en los casos de Magnencio y Juliano.

3.3. Magnencio en Autun, 18 de febrero de 350

Magnencio, un *laetus* por extracción, se había convertido en uno de los generales más importantes del ejército romano, y con el rango de *comes rei militaris* estaba al mando de las legiones selectas *loviani* y *Herculiani*, la flor y nata de las tropas desde la Tetrarquía (Zos. II 42, 2). Al parecer, el emperador Constante había salido en una de sus cada vez más frecuentes partidas de caza; se le acusa de abandonar casi totalmente las tareas de gobierno en los últimos años para entregarse a las excursiones cinegéticas en compañía de su grupo de amigos (Zos. II 42, 2). Parece, en este sentido, que el descontento entre ciertos sectores del Imperio Occidental fue tomando solidez, y con el paso del tiempo, acabó extendiéndose hasta convertirse en una gran conjura. Tales ocasiones generaban evidentes situaciones para conspirar, pues el palacio imperial quedaba casi desierto de los principales apoyos del soberano y las altas personalidades opuestas podían reunirse y tramar, prácticamente a su antojo.

El conde Marcelino, aprovechando la ausencia del emperador, organiza una cena, con la excusa de celebrar el natalicio de su hijo, a la que naturalmente estaban invitados una importante cantidad de los altos mandos militares del ejército de Occidente. Pese a que tuvo que acompañarse de vino en copiosas cantidades, no puede admitirse ni el más mínimo atisbo de espontaneidad ante una escena largamente preparada, en la que todos los participantes estaban avisados de antemano; tan sólo quedaba esperar la señal convenida. Tras una leve interrupción, Magnencio se reincorpora a la velada cubierto de una clámide púrpura enjoyada y una diadema. Al instante, los presentes le saludan como Augusto (Zos. II 42, 3). El clamor se extiende por toda la ciudad (algo comprensible en estos casos, y que se repetirá posteriormente con el de Juliano), y los gritos hacen que las novedades se propaguen incluso por el campo, con lo que las gentes cercanas comienzan a afluir rápidamente. Muchas tropas del ejército galo hacen lo mismo; una vez conocida la noticia, hasta unidades de caballería estacionadas en el *limes* marcharán igualmente a la improvisada capital del usurpador, Augustodunum (actual Autun) para unirse a sus filas y saludarlo como emperador. En cuanto es informado de lo sucedido, Constante decide huir, pensando que en Hispania podrá ocultarse y/o escapar a los dominios de su hermano Constancio II, pero como se sabe, fue atrapado y asesinado antes de recibir socorro de sus partidarios (*Eutr.* X 9.4; Harries, 2012). Que el gobernante legítimo no intentase resistir, rehuendo el enfrentamiento inmediato, es significativo. Probablemente recibió informes de sus fieles que dibujaban una situación catastrófica, ante la que sólo cabía escapar. A nuestro juicio, el hecho implica una concienzuda organización y planificación secretas, que llevarían operando un periodo considerable, necesario para lograr las ramificaciones y cohesión suficientes. Que ninguna de las unidades militares importantes del ejército en la provincia estuviera dispuesta a luchar por Constante parece clara conclusión del hecho de su intento de huida a Hispania (Harries, 2012). Estamos pues ante un plan orquestado posiblemente por una mente maestra; Juliano, en este sentido, acusará al ya mencionado *comes rei privatae* Marcelino de ser el “cerebro gris” de

la usurpación, e instigador de muchos de los peores crímenes cometidos durante la usurpación de Magnencio (*Iul., Or.* III 58-59; Sancho Gómez, 2011).

Cabe reseñar, en último lugar, que la ocasión seleccionada para realizar la escena final de la trama y dar comienzo a la rebelión fue un banquete nocturno. Esas situaciones parecen propicias, por diversos factores, para la materialización de proyectos sediciosos. La noche, con su oscuridad y tranquilidad, siempre ha sido momento elegido para todo tipo de alteraciones. Un banquete, además, presenta la excusa para ofrecer alcohol generalizadamente, enardecer los ánimos y proporcionar así el coraje para la decisión final a los timoratos e indecisos, ante acciones que ya no permitirían una marcha atrás. No fue ni la primera ni la última conjura que recibió la señal de salida en tales ambientes y circunstancias. Es más, entre las usurpaciones del siglo III, contamos con el relato de un caso parecido. Aunque debemos desbrozar y escrutar el pasaje, bajo sospecha por estar aderezado con los intempestivos y pueriles juegos de palabras tan del gusto de la Historia Augusta, apreciamos como en la narración de los “Treinta Tiranos”, en el caso de Regiliano, o Regaliano, el complot aparece escenificado también en una cena de militares, que acaba con su proclamación como emperador; al contrario de lo que se da a entender, la escena no tuvo que tener nada de casual, al igual que con Magnencio (*Hist. Avg., Tyr. Trig.* 10, 3-7):

“En cierta ocasión en que Regaliano se hallaba cenando en compañía de algunos soldados, un lugarteniente del tribuno se levantó y dijo: “¿De dónde hemos de creer que proviene el nombre de Regaliano?” Inmediatamente otro afirmó: “Yo creo que viene de reino”. Entonces uno de los que estaban presentes, que había sido estudiante, empezó a declinar como lo hacen los gramáticos, diciendo: «Rex, regis, regi, Regalianus». [...] El día después de que tales frases fueran pronunciadas, cuando salió por la mañana, fue saludado como emperador por los soldados [...]. De este modo, lo que a otros les fue entregado mediante la audacia o una razonada elección, a éste se lo dio una aguda broma”.

Era este Regaliano, al parecer, uno de los generales más importantes del Ilírico, provincia que se veía en situación crítica por las constantes acometidas e incursiones de pueblos bárbaros desde el año 258, circunstancia que muy posiblemente propició su usurpación⁴.

3.4. Juliano en Lutecia, febrero/marzo de 360

Se trata del célebre “Juliano el Apóstata”, cuya azarosa historia ha despertado el interés historiográfico y artístico continuamente, siendo prueba de ello la última monografía, aún reciente (Teitler, 2017), y un excelente *Companion* aparecido el pasado año (Wiemer y Rebenich, 2020). El caso de Juliano, dada la inherente controversia levantada por el protagonista desde el mismo momento de su muerte hasta la actualidad, fue tratado mucho más pormenorizadamente por los contemporáneos; así, conocemos con cierta seguridad su sublevación, lo que permite reconstruir moderadamente bien los hechos (Sanz Serrano, 2009). En las fuentes literarias antes descritas aparecen cuatro relatos favorables a Juliano, incluyendo el suyo propio, ya que a posteriori trató de ofrecer una explicación a lo acontecido en París. Los cuatro relatos (Amiano, Libanio, Zósimo, Juliano) ofrecen interesantísimas informaciones, que han dado pábulo a una extensa bibliografía

⁴ Mirabile fortasse videatur, si, quae origo imperii eius fuerit, declaretur. Capitali enim ioco regna promeruit. Nam cum milites cum eo quidam c[a]enarent, extitit vicarius tribuni qui diceret: “Regiliani nomen unde credimus dictum?”. Alius continuo: “Credimus quod a regno”. Tum is qui aderat scolasticus, coepit quasi grammaticaliter declinare et dicere: “Rex regis regi Regilianus”. Milites, ut est hominum genus proum ad ea, quae cogitant: “Ergo potest rex esse?” Item alius: “Deus tibi regis nomen inposuit”.

moderna contraria a Juliano, en la que permanece la animadversión de los historiadores eclesiásticos contemporáneos al emperador, como Gregorio de Nacianzo (Así, Bowersock, 1978; Carrol Bark, 1978; Norwich, 2000; Ricciotti, 1959, entre otros). Pero pasemos al estudio de nuestro último caso de rebelión.

Juliano fue elevado al rango de César y enviado al norte por su primo el Augusto Constancio II con una pequeña escolta desde la capital imperial de Milán, en 355 (*Aur. Vict., Caes.* 42.17); poco más o menos, en esos momentos, recuérdese, empieza su correspondencia epistolar con Libanio. Existen trabajos valiosos que ofrecen una panorámica de la labor y/o reinado de Juliano como César en la Galia, en los que predominan las valoraciones positivas, aunque en ocasiones tintadas de tonos más oscuros o de sospechas hacia la fidelidad del personaje (Enjuto Sánchez, 2000). Contra lo que podría esperarse, dado que había recibido únicamente educación de carácter liberal y filosófica, el César se convirtió en un gobernante que fue cosechando éxitos militares y desarrollando una beneficiosa tutela sobre los provinciales, que le granjearon devoción y respeto en sus dominios. Debe recordarse que a la llegada de Juliano esas tierras estaban invadidas y recién saqueadas, afectadas por una gran multitud de problemas inherentes a la anterior guerra contra Magnencio. Juliano logró en algunos años que la situación mejorara sensiblemente.

El ambiente de optimismo reinante tras la expulsión de alamanes y francos, no obstante, iba a ser sustituido por nuevas preocupaciones: el *commentariensis* Decencio llegaría a la diócesis con un mensaje personal de Constancio II, a mediados de febrero o en marzo de 360, en el que el Augusto pedía refuerzos para su guerra contra los persas (*Amm Marc.* 20, 4, 2; *Lib. Or.* XVIII 91).

Constancio II estaba en su derecho de realizar tales peticiones, como señor supremo del Imperio que era, pero según parece, tales escritos estaban redactados de una manera desafortunada, con formas inadecuadas, ante una temática tan delicada y sensible, que muy pronto llenará a los galos de intranquilidad. Decencio, al parecer, actuó ignorando a Juliano, aspecto que debe añadirse a lo anteriormente mencionado. Lupicino, ausente realizando una misión militar en Britania, y Síntula, tribuno de los establos, eran los encargados de gestionar esa empresa, en la que el César ningún rol tenía, salvo dejar hacer (*Iul. ad Ath.* 282c). Parece que el prefecto del pretorio Florencio estaba detrás de la idea, pues Amiano le acusa de promover en el ánimo de Constancio II el pedir a Juliano el grueso de sus tropas: las unidades más selectas al completo, y trescientos soldados de las restantes. Las tropas locales no querían abandonar esas tierras a su suerte, y muy probablemente se tuvieron que sentir irritados desde el principio. Quizá muchos de ellos estaban siendo obligados a separarse de sus familias. Además, verían con malos ojos un traslado lejano, a regiones de clima riguroso; esto era especialmente cierto para los alistados del otro lado del Rin, que tenían garantía expresa en sus acuerdos de no ser utilizados más allá de los Alpes (*Amm. Marc.* 20 4, 4; 20 4,7; 20 8, 16).

Realizados los preparativos para formar y organizar las unidades, Decencio se dispuso a partir hacia Italia; Juliano, según Amiano, le exhortaba a evitar áreas urbanas, pues sabía que en tales circunstancias los soldados serían propensos a causar problemas (*Amm. Marc.* 20 4, 11; también *Lib. Or.* XVIII 96; y *Iul. ad Ath.* 283d-284a). El clima de indignación entre los legionarios galos y los auxiliares renanos, por no mencionar a la población civil, que contemplaba cómo estaba siendo privada de toda defensa, sirvió para fomentar, si no comenzar, la rebelión. Conforme las unidades estuvieron dispuestas, comenzaron a marchar hacia su nuevo destino; al pasar por la

capital imperial en Lutecia (*Lutetia Parisiorum*, la actual Isla de Francia en París), el César salió a recibirlas a las afueras (*Amm. Marc.* 20 4, 3 y 5). Zósimo (III 9, 1) afirma que las tropas banquetearon alrededor del propio palacio de Juliano, y añade, de manera sorprendente, que los soldados galos aún no sabían que Constancio II planeaba retirarlos de sus hogares, y que se enteraron esa noche gracias a escritos anónimos elaborados por los altos oficiales del ejército, libelos que son mencionados por el propio Juliano (*Iul. ad Ath.* 283a-285d) y por Amiano (*Amm. Marc.* 20 4, 10). Ni Libanio (*Or.* XVIII 97) ni Amiano (20 4, 12) mencionan la cena alrededor de palacio; lo más correcto y lógico es que las tropas hubiesen permanecido en las afueras, si bien los altos oficiales y portaestandartes pudieron en algún momento entrar en la ciudad y hacerse eco de la consternación de la población civil (*Lib. Or.* XVIII 96). En este ambiente de despedida, el mal ánimo de las tropas hubo de verse exacerbado por el vino y la cercanía de su anterior comandante, por el que sentían un conocido cariño (*Zos.* III 9, 2). Juliano trató de calmarlos con palabras afectuosas, y se retiró a sus aposentos, según parece, sin esperar ningún acontecimiento para aquella noche (*Amm. Marc.* 20 4, 11). Ningún testimonio menciona a los amigos del emperador, en el sentido del “círculo religioso/cultural/filosófico” en la trama.

Se debe recordar que el lugar de los hechos se veía afectado por una disposición geográfica particular; la única parte fortificada y amurallada de la ciudad era la isla en el Sena, en cuya ciudadela se hallaba el cuartel general de Juliano. El resto de la amplia ciudad romana de la época del Principado se encontraba en tierra firme y desprovista de defensa, pero tuvo que ser en esa parte donde se instalaron la mayoría de las legiones y las otras unidades del ejército, pues posiblemente no estaba previsto acomodar a una cantidad de hombres tan grande dentro de la fortaleza. Se necesitarían embarcaciones o el uso de los puentes para llegar al palacio desde los asentamientos/campamentos de los soldados, aunque las distancias no resultarían grandes, máxime sabiendo que, al tratarse de militares, contarían con el uso de caballos en gran número (de Carbonnières, 1997).

El siguiente hecho que viene a nuestro conocimiento es la cena que Juliano organizó para los oficiales; allí, de nuevo, según Amiano, trató de mostrarse comprensivo y amable con los que marchaban contra su voluntad. La crítica actual ha dictaminado casi unánimemente que en ella Juliano se dedicó a encrespar los ánimos de su estado mayor para que marchasen a encender a las tropas, provocando una rebelión; sabemos por los relatos coincidentes de todas las versiones que, a medianoche, las tropas, ahítas de comida y bebida, irrumpieron en la ciudad amurallada a gritos, rodeando el palacio, y que entonces Juliano lo hizo cerrar, permaneciendo hasta el alba enclaustrado y sin ver a sus soldados. Que los oficiales, exaltados después de hablar con su admirado César, corrieron por los campamentos repartiendo libelos y logrando así un amotinamiento masivo, es una conjetura que tiene sentido, si se contempla a la luz del fragmento en el que se describió la proclamación de Probo (*Amm. Marc.* 20 4, 14; Leedom, 1978; *Lib. Or.* XVIII 98-99). Zósimo (*Zos.* III 9, 2) afirma que los soldados forzaron las puertas de noche, invadiendo la residencia imperial desordenadamente, y sacando a Juliano a hombros. En el recién citado relato de Libanio se retrasa el forzamiento de las puertas palaciegas al amanecer.

Por la mañana, y tras consultar los signos divinos, Juliano sale al exterior para tratar de calmar a los soldados, sin éxito, y acepta finalmente ser proclamado Augusto. También ha de hacerse notar que las tropas, en estado de nerviosismo y preparadas para el combate, comenzaron a perder la paciencia, profiriendo insultos y amenazando con las armas. En ese clima tenso el César podría haber sido asesinado, algo ya ocurrido en numerosos casos de otros usurpadores efímeros

que fueron proclamados y eliminados al poco tiempo, por no saber manejar la situación o satisfacer a sus encrespados seguidores, como el caso de Graciano en Britania (Oros. VII 40; año 406). Aceptar los requerimientos de las tropas, en segunda instancia, propició que volvieran a la calma, al ver su objetivo cumplido. Eso resultó clave a la hora de evitar que se produjeran represalias o excesos de carácter irreparable, en los alrededores o contra el funcionariado del gobierno imperial, blancos evidentes para los amotinados (*Amm. Marc.* 20 4, 21; *Lib. Or.* XVIII 98-100).

Al llegar la noticia de los sucesos acaecidos en París, las primeras tropas galas, que ya habían partido, dieron media vuelta, con Síntula a la cabeza, para integrarse de nuevo en el grueso del ejército (*Amm. Marc.* 20 5, 1). Esto nos hace pensar en una organización presta y eficaz, con mensajeros o exploradores que conocían bien los alrededores y comunicaron exitosamente los diferentes sectores de la rebelión, posiblemente al igual que en el caso de Magnencio.

4. Resultados y Discusión

Tras las comparaciones efectuadas mediante el estudio de las fuentes literarias, podemos destacar los puntos siguientes:

1. En primer lugar, existió siempre una camarilla ubicada en los altos escalafones del ejército romano, formada por militares profesionales de exitosa carrera, con ramificaciones y extensiones que alcanzaban probablemente la burocracia imperial, y que se encargó de idear y desarrollar los hechos narrados. No se puede admitir, en este sentido, que los “amigos filósofos” de séquito de Juliano tuvieran peso y poder para urdir el complot de París en 360, logrando forjar una rebelión de miles de hombres armados. Como hemos dicho, no aparecen en los cuatro relatos principales del suceso. Así, contra las manifestaciones de Baldwin (1975), que se basa en un testimonio de Eunapio (*Eun.*, VS, p. 149, Samaranch) debemos decantarnos por lo demostrado en Buck (1993). Esto no quita que el médico Oribasio se erigiese en una figura de absoluta importancia desde los primeros momentos para el devenir de Juliano.

2. La organización y las comunicaciones claras y veloces entre los distintos grupos conjuradores fueron esenciales, así como la fluidez, transversal y vertical, en el escalafón militar implicado. Queda claro en los casos de Magnencio y Juliano, y resulta plausible en el de Probo.

3. Pese a que una cúpula dirigente de pequeño tamaño debía tomar las decisiones, estas tenían que ser comunicadas a la tropa, que en ocasiones sumaba una cantidad muy importante de hombres. Tal proceso tuvo que ser el más largo y al mismo tiempo el más dificultoso. De no mediar una cuidadosa planificación, podría devengar muy bien en una pérdida de tiempo que hiciera fracasar los objetivos de la rebelión, o en un rechazo del candidato rebelde. No obstante, en los tres casos narrados se logra un éxito, definitivo o inicial, que parece indicar planificación y posiblemente mecanismos de control previo sobre la moral u opiniones de la tropa raso y la oficialidad intermedia, ya que, en ciertas circunstancias, como se ha dicho, ésta podía negarse a seguir formando parte de la rebelión y condicionar su fracaso, inmediato o no, mostrando tibieza u oposición directa.

4. Aunque desconocemos el caso de Probo, en las otras dos ocasiones los hechos suceden de noche, siendo ésta propicia para ese tipo de confabulaciones y golpes por sus evidentes ventajas.

Pese a la carencia de información, es plausible que con Probo también aconteciera con nocturnidad la mayor parte del proceso, y que contase del mismo modo con la colaboración de medios de incitación para los soldados: premios, dinero, vino, banquetes, etc., que aparecen en las narraciones de Juliano y Magnencio y que facilitaban que la tropa pudiera tomar la decisión de rebelarse y dar un paso adelante llevado a cabo un acto de extraordinaria gravedad.

5. Los libelos son mencionados únicamente en el caso de Juliano, pero creemos que tuvieron que ser comunes, pues se trata de una herramienta recurrente y provechosa para comunicar ideas a la oficialidad y dar el empuje final a las situaciones previas de tensa calma, cuando las rebeliones están preparadas para estallar. Consideramos por tanto que, aunque no se mencionen, bien pudieron formar parte de las estrategias de complot en los casos de Magnencio y Probo, especialmente en el caso del primero, en el que aparece la figura previsora, experta y capacitada del conde Marcelino como urdidor y en el que existieron también condicionantes sociales y religiosos como parte de la conjura. Si bien es cierto que la mayoría de la población pudiera ser directamente analfabeta, la oficialidad intermedia ejercería como catalizador para la propagación rápida de mensajes claros, directos, y fáciles de memorizar. Si en el caso de París en 360 se emplearon libelos para difamar o denigrar a Constancio II, es muy probable que también aparecieran en otras situaciones similares.

6. Concluimos de este modo la investigación afirmando que el estudio comparativo de las fuentes literarias refrenda la hipótesis presentada en el trabajo, que alega la existencia de una vertiente técnica en el fenómeno de las usurpaciones, ya que cumpliendo ordenadamente una serie de pasos o preparativos que aparecen, o son plausibles, en los tres casos estudiados, las confabulaciones contaban con mayores posibilidades de éxito. De tal modo, podríamos exportar el modelo creado a través del estudio de casos para ofrecer pautas que ayuden a reconstruir hechos históricos apenas reflejados en las fuentes, incluso en usurpaciones de las que desconocemos esencialmente su desarrollo.

Aunque es necesario seguir con la comparativa textual y los estudios de los grandes problemas que ofrecen los acontecimientos todavía escasamente tratados del siglo III, creemos haber hallado pautas para aumentar nuestro conocimiento acerca de los mecanismos que permitían llevar a cabo una usurpación, vistos desde el punto de vista técnico. Cabría, en trabajos subsiguientes, entroncar estas investigaciones con otros aspectos, como el económico, el militar y el social, para lograr así una perspectiva más clara y amplia de estos fenómenos, aún envueltos en numerosos interrogantes, pero sin duda de gran relevancia para el periodo histórico en cuestión.

5. Reflexiones finales

El mundo clásico grecorromano, basado en una red de ciudades con instituciones religiosas y políticas, vida civil y económica floreciente, y el denominado “patriotismo urbano” que vemos en la epigrafía, estaba todavía funcionando en grandes partes de la cuenca mediterránea a finales del siglo II. Los sucesos que la historiografía tradicional ha enmarcado dentro de epígrafes como “Anarquía Militar” y “Crisis del siglo III” aceleraron a veces procesos ya latentes, y en otros casos propiciaron *ex novo* estructuras políticas y sociales diferentes. En ese periodo acontecieron fenómenos de amplísimas repercusiones que transformaron, en algunos casos radicalmente, el Imperio Romano. Las usurpaciones, sin poder explicar de por sí, obviamente, el vasto número de cambios políticos, sociales y económicos del momento, constituyen uno de los fenómenos más

característicos de la época, por lo que su estudio, como en el caso presente, puede contribuir al conocimiento general del oscuro siglo III, plagado de cambios que se saben esenciales, aunque con frecuencia todavía desconocidos. Si contemplamos en el conjunto global las usurpaciones de los siglos III y IV, vemos que a menudo los escasos medios empleados o la débil situación estratégica y política de los sublevados ofrecían serios problemas, cuando no invitaban fuertemente al fracaso desde el comienzo. Que pese a ello las sublevaciones se llevasen a cabo en tan elevado número, debe hacernos pensar en profundas motivaciones, que muchas veces estaban mediatizadas por una inestabilidad crónica y situaciones de inseguridad, crisis y alarma generales, prolongadas a lo largo de varios años, y bajo la que subyacían, silenciosamente, las provincias más afectadas, cuyo sufrimiento, creemos nosotros, llevó tan a menudo a decidir soluciones desesperadas. En los tres casos del presente trabajo comprobamos, paradójicamente, que los conjurados lograron un éxito, al menos inicial: Probo, casi enseguida, obtuvo el reconocimiento de todo el Imperio, aunque después hubo de hacer frente a diversas usurpaciones y movimientos de resistencia (*Aur. Vic., Caes.* 37.3), para ser asesinado siete años después por los soldados (*Aur. Vic. Caes.* 37.4; *Eutr.* IX 17.2). Magnencio, pese a que llegó a controlar totalmente Galia, Hispania y Britania, sufrió un importante revés en la batalla de Mursa (actual Osijek, en Croacia). Tres años después de la usurpación, incapaz de resistir y abandonado por muchos partidarios, puso fin a su vida. Su régimen, que había encontrado dificultades económicas desde el principio, osciló entre negociaciones diplomáticas y enfrentamiento abierto con Constancio II, de una manera que parece marcadamente incoherente. Juliano, por su parte, logró hacerse con la mitad occidental del Imperio de modo incruento, lo que resulta insólito, y posteriormente se vio beneficiado por la enfermedad de su primo, el Augusto Constancio II, que, seguramente deseoso de evitar más baños de sangre entre los ejércitos imperiales, nombró heredero en su lecho de muerte a Juliano, que era además el único miembro varón de la dinastía que seguía con vida. En ese momento, y dada su edad, Juliano podría haber desarrollado un largo y legal reinado en solitario, pero decidió embarcarse en la conocida invasión de Persia que acabó con su muerte en 363. En última instancia, los elementos más importantes para estos personajes, vilipendiados y a menudo desdichados en las fuentes literarias contemporáneas o posteriores, eran el arrojo y la rapidez, tras una buena organización previa y/o inicial. Sin descartar la ambición, a menudo el desencadenante de una usurpación se halló en la situación límite e insostenible que atravesaban ciertas regiones determinadas en un momento dado. Esas situaciones de dificultades y alarma existieron con mucha frecuencia en el siglo III, y también están presentes en el siglo IV. A propósito de todo ello, podría sacarse a colación, para finalizar, la sagaz opinión de Orosio (*Oros.* VII 40, 6), testigo de frecuentes rebeliones, por la época en la que le tocó vivir y escribir: “Efectivamente, nadie hace una usurpación sino tras madurarla, por sorpresa, tras haberla llevado adelante en secreto, y defendiendo su posición después públicamente; y el éxito de esta acción consiste en que te vean con la diadema y la púrpura ya tomadas, antes de que sepan quién eres”. Pero, de cualquier modo, la condición de tales individuos tendía a ser precaria en la mayoría de las ocasiones; como indicó en su día Adolf Schulten, “todo usurpador vive y muere con su suerte” (Schulten, 1949, 168).

Agradecimientos y financiación

Este trabajo no ha obtenido financiación en ningún concurso público.

Contribución específica de los autores

El autor firmante del artículo es el único responsable del desarrollo de la investigación.

Abreviaturas

ACD. Acta classica Universitatis Scientiarum Debreceniensis. Debrecen: Debreceni Egyetem.

AClass. Acta classica: verhandelinge van die Klassieke Vereniging van Suid-Afrika = proceedings of the Classical Association of South Africa. Pretoria: Classical Association of South Africa.

AHB. The Ancient History Bulletin = Revue d'histoire ancienne. Calgary (Alta.): University of Calgary, Department of Greek and Roman Studies.

AHR. The American Historical Review. Washington (D.C.): American Historical Association.

BRL. Bulletin of the John Rylands University Library of Manchester. Manchester: John Rylands University Library of Manchester.

Byzantion. Byzantion: revue internationale des études byzantines. Wetteren: Universa.

C&C. Classica et Christiana. Center for Classical and Christian Studies, „Alexandru Ioan Cuza”. University of Iasi, Romania.

Classica Cracoviensia. Classica Cracoviensia. Annual journal devoted to the studies of Greek and Roman Antiquity of the Institute of Classical Philology of the Jagiellonian University (Kraków, Poland).

CQ. Classical quarterly. Oxford: Oxford University Press.

EMC. Échos du monde classique = Classical views. Calgary (Alta.): University of Calgary Pr.

Florilib. Florentia Iliberritana: revista de estudios de Antigüedad clásica. Granada: Ed. de la Universidad de Granada.

GRBS. Greek, Roman and Byzantine Studies. Durham (N.C.): Duke University, Department of Classics.

Hermathena. Hermathena: a Trinity College Dublin review. Dublin: University of Dublin, Trinity College.

Hermes. Hermes: Zeitschrift für klassische Philologie. Stuttgart: Steiner.

Historia. Historia: Zeitschrift für Alte Geschichte = revue d'histoire ancienne. Stuttgart: Steiner.

MHM. Miscellanea Hadriatica et Mediterranea, papers published by Department of History. University of Zadar, Croatia.

Philologus. Philologus: Zeitschrift für antike Literatur und ihre Rezeption. Berlin: Akademie Verl.

Polis. Polis: revista de ideas y formas políticas de la Antigüedad clásica. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

Potestas. Potestas, Religión, poder y monarquía. Revista del Grupo Europeo de Investigación Histórica. Universidad Jaime I, Castellón de la Plana, España.

REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació. Publicació electrònica de la Secció de Recerca de l'Institut de Desenvolupament Professional (IDP-ICE) de la Universitat de Barcelona (Catalunya, Espanya).

Scientia et Technica. Scientia et Technica. Revista trimestral de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia).

Bibliografía

- Alföldy, G. (1974). The Crisis of the Third Century as seen by Contemporaries, *Greek, Roman and Byzantine Studies*, 15(1), 89-111.
- Ando, C. (2012). *Imperial Rome AD 193 to 284: the Critical Century*. Edinburgh History of Ancient Rome. Edinburgh University Press.
- Aróstegui, J. (1995). *La Investigación Histórica: Teoría y Método*. Editorial Crítica.
- Bake-Brian, N. J., y Tougher, S. (Eds.). 2012. *Emperor and Author: The Writings of Julian 'the Apostate'*. The Classical Press of Wales.
- Baldwin, B. (1975). The career of Oribasius. *Acta Classica*, 18, 85-97.
- Bird, H. W. (1984). *Sextus Aurelius Victor: A Historiographical Study*. Francis Cairns.
- Bird, H. W. (1988). Eutropius: his life and career. *Échos du monde classique*, 32(1), 51-60.
- Birley, A. R. (1976). The Third Century Crisis in the Roman Empire. *Bulletin of the John Rylands Library*, 58(2), 253-281.
- Bowersock, G. W. (1978). *Julian the Apostate*. Duckworth.
- Buck, D. F. (1993). Eunapius on Julian's acclamation as Augustus. *The Ancient History Bulletin*, 7, 73-80.
- Cambi, N. (2017). Two Inscriptions Discovered in the Immediate Vicinity of Diocletian's Palace, *Miscellanea Adriatica et Mediterranea*, 3(1), 139-156. Doi: <https://doi.org/10.15291/misc.1355>
- Campbell, J. B. (2002). *Warfare and Society in Imperial Rome, c. 31 BC-AD 280*. Routledge.
- Cardoso, C. (2000). *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, Método e Historia*. Editorial Crítica.
- Carrol Bark, W. (1978). *Orígenes del Mundo Medieval*. Editorial Eudeba.
- Casey, J. (1995). *Carausius and Allectus: The British Usurpers*. B.T. Batsford.
- Castillo Lozano, J. A., Molina Gómez, J. A. (2016). El castigo aplicado al "Tyrannus" Argimundo según el "Chronicon" de Juan de Biclario. *Potestas*, 9, 35-52.
- Christol, M. (1997). *L'Empire romain du IIIe siècle. Histoire politique, 192-325 après J.-C.* Errance.
- Colino, C. (2009). *Método comparativo. Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*. Plaza y Valdés.
- Cromwell, R. S. (1998). *The Rise and Decline of the Late Roman Field Army*. White Mane Publishing.

- De Carbonnières, P. (1997). *Lutèce: Paris ville romaine, collection Découvertes Gallimard (no. 330), série Archéologie*. Éditions Gallimard.
- Dessau, H. (1889). Über Zeit und Persönlichkeit der “*Scriptores Historiae Augustae*”. *Hermes*, 24, 337-392.
- Enjuto Sánchez, B. (2000). La actuación del César Juliano en la Galia. *Florentia Iliberritana*, 11, 55-68.
- Enmann A. (1884). Eine verlorene Geschichte der römischen Kaiser und das Buch “*De viris illustribus urbis Romae*”. *Philologus Suppl.*, 4(3), 337–501.
- Fernández Ubiña, J. (1982). *La Crisis del siglo III y el fin del Mundo Antiguo*. Akal.
- Goffart, W. (1971). Zosimus, the First Historian of Rome's Fall. *The American Historical Review*, 76(2), 412-441.
- Hanson, R. P. C. (1974). The Circumstances attending the Death of the Emperor Flavius Valerius Severus in 306 or 307, *Hermathena*, 118, 59-68.
- Harries, J. (2012). *Imperial Rome AD 284 to 363: The New Empire*. Edinburgh University Press.
- Hartmann, U. (2017). The Third-Century “Crisis”. En M. Whitby, H. Sidebottom (eds.), *the Encyclopedia of Ancient Battles, vol. III, Part VIII the Late Roman Empire* (pp. 1047–1067). John Wiley & Sons, Incorporated. Doi: <https://doi.org/10.1002/9781119099000.wbabat0720>
- Hiland, S., Oliva, Ch. (2013). *Le Règne de l'empereur Probus (276 - 282 apr. J.-C.) Histoire et Numismatique*. Editions III Monetae.
- Leedom, J. W. (1978). Constantius II: Three Revisions. *Byzantion*, 48, 132-145.
- López Eire, A. (1996). *Semblanza de Libanio*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kreucher, G. (2003). *Der Kaiser Marcus Aurelius Probus und seine Zeit. Historia – Einzelschriften Band 174*. Franz Steiner Verlag.
- Matthews, J. F. (1989). *The Roman Empire of Ammianus*. Duckworth.
- Mleczek, A. (2015). The counterfeit and fake emperor—Procopius in the *Res Gestae* of Ammianus Marcellinus. *Classica Cracoviensia*, 18, 255-291.
- Mocsy, A. (1974). *Pannonia and Upper Moesia*. Routledge & Kegan Paul.
- Morgan, G. (2007). *69 A.D.: The Year of Four Emperors*. Oxford University Press.
- Norwich, J. J. (2000). *Breve Historia de Bizancio*. Cátedra.
- Omissi, A. (2018). *Emperors and Usurpers in the Later Roman Empire: Civil War, Panegyric, and the Construction of Legitimacy*. Oxford University Press.
- Perea Yébenes, S. (2017). Tronos ensangrentados (ca. 251-350). Quiebra del *sacramentum* militar y traición: de la *securitas Augusti* al *crimen maiestatis*. En: L. Montecchio (ed.), *Tradimento e traditori nella Tarda Antichità* (pp. 1-34). Edizioni Graphé.
- Potter, D. S. (2004). *The Roman Empire at Bay, AD 180–395. The Routledge History of the Ancient World*. Routledge.

- Potter, D. S. (2012). *Constantine the Emperor*. Oxford University Press.
- Riccioni, G. (1959). *Juliano, el emperador Apostata: según los documentos*. Ediciones Eler.
- Richardot, P. 1998. *La fin de l'armée romaine: 284-476*. Institut de Stratégie Comparée, EPHE IV-Sorbonne.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2016). El método histórico aplicado a la investigación educativa. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 106-113.
- Sancho Gómez, M. P. (2009). Actitud y pensamiento de Sexto Aurelio Víctor: algunos rasgos de un historiador en la roma tardía. *Polis*, 21, 37-57.
- Sancho Gómez, M. P. (2011). *Guerra y Política en el Imperio Romano de Occidente (337-361)*. Editorial Académica Española.
- Sancho Gómez, M. P. (2016). *Cato temporis sui: contemplando el senado romano tardío desde la Historia Augusta. Falsificación, literatura y pervivencias republicanas*, *Classica et Christiana*, 11, 247-274.
- Sancho Gómez, M. P. (2018). *La religión del autor de la Historia Augusta*. Monografías del CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía).
- Sanz Serrano, R. (2009). Fundamentos ideológicos y personales en el pronunciamiento del emperador Juliano. *Potestas*, 2, 83-115.
- Schulten, A. (1949). *Sertorio*. Editorial Bosch.
- Shillam, M. (2007). *Abortive Dynasties: Dynastic Politics A.D. 235-285*. Tesis doctoral, Universidad de Canberra.
- Sidwell, B. (2008). Ammianus Marcellinus and the Anger of Julian. *Iris*, 21, 56-75.
- Scheidel, W. (2013). *The first fall of the Roman Empire. Annual lecture held in memory of eminent Roman historian Sir Ronald Syme*. Oxford University Press.
- Southern, P., Dixon, K. R. (1996). *The Late Roman Army*. Yale University Press.
- Suárez, Montoya, O. (2008). De la técnica griega a la técnica occidental moderna. *Scientia et Technica*, 39(2), 298-303. DOI: <https://doi.org/10.22517/23447214.3235>
- Syme, R. (1973). Danubian and Balkan emperors. *Historia*. 22(2), 310-316.
- Syme, R. (1983). *Historia Augusta Papers*. The Clarendon Press.
- Syvänne, I. (2015). *Military History of Late Rome, 284-361*. Pen and Sword Military.
- Syvänne, I. (2020). *Aurelian and Probus: The Soldier Emperors Who Saved Rome*. Pen and Sword Military.
- Tomlin, R. S. O. (1979). Ammianus Marcellinus 26.4. 5–6. *The Classical Quarterly*. 29(2), 470-478.
- Tomlin, R. S. O. (1987). The Army of the Late Empire. En J. Wachter (ed.), *the Roman World. Routledge Worlds* (pp. 107-133). Routledge.
- Teitler, H. C. (2017). *The Last Pagan Emperor: Julian the Apostate and the War against Christianity*. Oxford University Press.

- Velaza Frías, J. (2017). ¿El enigma imposible? Veinte años de estudios sobre la Historia Augusta. En J. de la Villa Polo, E. Falque Rey, J. F. González Castro, M. J. Muñoz Jiménez (eds.), *Conventus classicorum. Temas y formas del Mundo Clásico. Vol. I* (pp. 701-730). Sociedad Española de Estudios Clásicos.
- Walser, G. (1965). The Crisis of the Third Century AD: A Re-Interpretation. *The Bucknell Review*, 13(2), 1-10.
- Wiemer, H-U., Rebenich, S. (2020). *A Companion to Julian the Apostate*. Brill's Companions to the Byzantine World. Brill.
- Wilkes, J. (1992): *The Illyrians*. Blackwell Publishing.
- Woods, D. (1998). Ammianus and Eucherius. *Acta Classica Universitatis Scientiarum Debreceniensis*, 41, 105-117.

Fuentes

- Amiano Marcelino. *Historia*. Madrid: Akal. 2002. [Edición de M^a Luisa Harto Trujillo].
- Dión Casio. *Historia romana*. Madrid: Gredos. 2004. Biblioteca Clásica Gredos; 325, 326, 393, 395. [Traducción y notas de Juan Manuel Cortés Copete].
- Eunapio de Sardes. *Vida de filósofos y sofistas*. Buenos Aires: Aguilar. 1975. [Introducción, traducción y notas por Francisco de Paula Samaranch Kirner]
- Eutropio. *Epítome*. Aurelio Víctor. *Libro de los Césares*. Madrid: Gredos. 1999. Biblioteca Clásica Gredos; 261. [Introducciones, traducción y notas de Emma Falque Rey].
- Herodiano. *Historia del Imperio Romano después de Marco Aurelio*. Madrid: Gredos. 1985. Biblioteca Clásica Gredos; 80. [Traducción, introducción y notas por Juan José Torres Esbarranch].
- Historia Augusta*. Madrid: Akal. 1989. [Edición de Vicente Picón García y Antonio Cascón Dorado].
- Juliano, Emperador de Roma. *Discursos*. Madrid: Gredos. 1977. Biblioteca Clásica Gredos; 17. [Introducción, traducción y notas de José García Blanco].
- Libanio. *Discursos*. Madrid: Gredos. 2001. Biblioteca Clásica Gredos; 290. III., Discursos julianeos. [Introducción traducción y notas de Ángel González Gálvez].
- Orosio, Paulo. *Historias contra los paganos*. Madrid: Gredos. 1982. Biblioteca Clásica Gredos; 53, 54. [Introducción, traducción y notas de Eustaquio Sánchez Salor].
- The Scriptores Historiae Augustae*. Cambridge: Harvard University Press. 1968-1980 (3 vols.), (The Loeb Classical Library; 139, 140, 263). [With an English translation by David Magie].
- Zósimo. *Nueva historia*. Madrid: Gredos. 1992. Biblioteca Clásica Gredos, 174. [Introducción, traducción y notas de José María Candau Morón].

El uso de los videojuegos para la enseñanza de la Historia Antigua en Educación Secundaria: una investigación educativa

The use of video games for the teaching of Ancient History in Secondary Education: an educational investigation

Manuel Jesús Jaldón-Méndez Sánchez
Universidad de Huelva

manueljaldon@colegiodiocesano.net
 [0000-0002-7166-9161](https://orcid.org/0000-0002-7166-9161)

Recibido: 27/02/2021

Aceptado: 17/09/2021

Resumen

El objetivo de este trabajo es valorar la idoneidad del videojuego *Dominations* como herramienta para crear un aprendizaje significativo en el alumnado de 1.º de ESO para los contenidos relacionados con la cultura mesopotámica, así como los beneficios que aporta su utilización en el aula. Para ello, se ha diseñado una investigación de tipo interpretativa estructurada en diferentes fases (búsqueda de experiencias de aula, preparación y diseño de los instrumentos de investigación y didáctica, investigación en el aula y evaluación de los resultados), teniendo como herramienta principal el videojuego. Este proceso revela, además de la mejora de la motivación en el aula, una mejor percepción de los contenidos, así como una mejor comprensión del tiempo histórico. El videojuego supone pues una excelente herramienta dentro del marco educativo formal para la enseñanza y el aprendizaje de la civilización mesopotámica.

Palabras clave

Investigación, videojuego, Historia, Enseñanza, Edad Antigua.

Abstract

The objective of this work is to analyse the suitability of the *Dominations* video game as a tool to create meaningful learning in 1st year ESO students for the content related to Mesopotamian culture, as well as the benefits that its use in the classroom provides. To do this, an interpretive-type research structured in different phases has been designed (search for classroom experiences, preparation and design of research and didactic instruments, research in the classroom and evaluation of the results), with the video game as the main tool. This process reveals, in addition to improved motivation in the classroom, a better perception of the content, as well as a better understanding of historical time. Thus, the video game is an excellent tool within the formal educational framework for the teaching and learning of the Mesopotamian civilization.

Keywords

Research, Videogames, History, Teaching, Ancient History

Para citar este artículo: Jaldón-Méndez Sánchez, M. J. (2021). El uso de los videojuegos para la enseñanza de la Historia Antigua en Educación Secundaria: una investigación educativa. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 31-50. doi: 10.6018/pantarei.470871

1. Introducción

Los modelos de enseñanza y aprendizaje que se utilizan actualmente han cambiado muy poco a lo largo de los años, aún más cuando hablamos de la enseñanza de la historia, pues todavía predomina el modelo tradicional memorístico-repetitivo, donde mayoritariamente se establece un tipo de comunicación: la unidireccional del profesorado hacia el alumnado (Estepa, 2017). En años recientes se viene investigando acerca de nuevos métodos de enseñanza en esta materia dentro del contexto formal. Entre ellos, son numerosos los estudios que se han publicado acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, que incluyen nuevos elementos tecnológicos y audiovisuales, como las webquests, blogs, stopmotion o m-learning (Ibañez-Etxeberria et al., 2011).

El uso de los videojuegos como herramienta educativa en el ámbito de las Ciencias Sociales ha sido estudiado en España en los últimos años (Egea et al., 2017, Iturriaga, 2015; Jiménez-Palacios, 2020; Martín-Cáceres y Cuenca López, 2019). En esta ocasión, se pretende explorar las posibilidades de un videojuego de carácter lúdico. En concreto, se analizará el potencial que posee el videojuego denominado *Dominations*. A través del estudio de este caso, se comprobará si es posible trabajar el sentido social de la historia, los procesos de evolución histórica, la distinción de periodos, así como la experimentación de los cambios que se producen en las sociedades, el conocimiento, la valoración del patrimonio y el medio ambiente.

Dicho recurso quedó integrado dentro de una unidad didáctica que ha sido conjuntamente evaluada con la aplicación del videojuego mediante un método de investigación cualitativa en el marco del paradigma interpretativo. Para ello se hizo uso de un cuestionario enfocado en el contenido impartido a través del videojuego y secuencia creada, así como de la observación participante. Se llevó a cabo en un aula de 1.º de ESO de un centro concertado perteneciente a la periferia de la ciudad de Huelva y en el que confluyen menores provenientes de toda la ciudad y, en concreto, de los barrios colindantes. La finalidad última era conocer el impacto educativo que puede tener el uso de un videojuego en la enseñanza de los contenidos relacionados con la Prehistoria y Mesopotamia.

2. Marco Teórico

En la actualidad, la sociedad se articula por el uso de las nuevas tecnologías, y estas van ligadas a un aprendizaje que se incorporan dentro de un entorno digital que está presente en todo momento y que es imprescindible su conocimiento. Esta cuestión no puede olvidarse a la hora de hablar de la educación, ya que, gracias a esto, el profesorado ha ampliado sus horizontes a través de la introducción de metodologías innovadoras en el aula. Es en este ámbito donde hay que trabajar, ya que el uso de las nuevas tecnologías es, en muchos casos, insuficiente y, en ocasiones, inadecuado. Son por ello necesarios unos conocimientos sobre estas que permitan al profesorado su integración en el aula, de ahí que se hable de los videojuegos para enseñar. Su uso, en general, es minoritario y anecdótico en el aula (Martín-Cáceres y Cuenca López, 2019), puesto que suponen una entrada directa a las nuevas tecnologías y que, a pesar de ser criticados, no usarlos implica desaprovechar una potente herramienta educativa (Gros, 2000).

El juego es una característica de la especie humana (Del Moral, 1996), por ello, diferentes pedagogos han hablado de la función del juego en la educación. Algunos afirman que cuanto

más se juegue durante las horas de aprendizaje, mejor será este (Siurot, 1964), así como que la experiencia de jugar a cualquier juego siempre conlleva un aprendizaje (Becker, 2011). Hasta finales del siglo XIX, jugar había estado relacionado con el entretenimiento y la diversión, concepto que, gracias a la Escuela Nueva, cambió, adquiriendo un importante protagonismo como metodología de enseñanza. El juego pasó a ser una herramienta con un gran potencial educativo que desarrollaba múltiples capacidades en el alumnado (Gros, 2000). Además, supone una forma de involucrar al alumnado en el proceso educativo (Egea-Vivancos y Arias-Ferrer, 2020). La didáctica de la Historia se encuentra en un punto entre tradición e innovación en la escuela del siglo XXI y eso supone un problema, sobre todo en lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, pues se necesitan herramientas para captar la motivación del alumnado y poder generar procesos educativos satisfactorios. Entre estos elementos de motivación se encuentran los videojuegos, pues favorecen, entre otros aspectos, el desarrollo de la capacidad investigadora y del pensamiento histórico (Luna et al., 2019).

Hablar de videojuegos es hablar de un producto cultural que se caracteriza por pertenecer a la cultura popular (Barbier, 2014) y que está creciendo año tras año desde el 2007 (54% del consumo audiovisual) (Anderson et al., 2008). Estas cifras van en aumento, puesto que, en el año 2019, España estuvo entre los diez primeros países en empleo de videojuegos, siendo las consolas de sobremesa el dispositivo más utilizado para jugar. Se estima que unos 15 millones de personas entre los 6 y 64 años son consumidores de videojuegos. También el uso por parte de las mujeres ha sido un 42% mayor el último año. Se establece así que el consumo medio de la población española es de unas 7,5 horas semanales (AEVI, 2020).

Los videojuegos constituyen uno de los objetos preferidos de la juventud y prácticamente están presentes en casi todos los hogares. De este modo, es necesario aprovechar este recurso e integrarlo como herramienta educativa: usar los videojuegos como herramienta cognitiva es una realidad que no se debe desperdiciar, ya que tienen un aporte muy enriquecedor para la actividad formativa (Sánchez i Peris, 2012). La relación videojuego-educación ha sido estudiada por multitud de autores, como Gee (2004), quien define 36 principios o formas de aprender con los videojuegos. Con su uso en educación, el alumnado no solo experimentaría el simple hecho de jugar para alcanzar una finalidad educativa, sino que contribuiría a diferentes aspectos como la mejora de los reflejos, la psicomotricidad, la iniciativa, la autonomía, la alfabetización digital, el desarrollo de una estrategia de pensamiento superior y la resolución de problemas (Cuenca y Martín, 2010), así como el establecimiento de relaciones causales, la toma de decisiones, o el análisis de valores y contravalores puestos en práctica a partir de un aprendizaje estimulante y práctico basado en la perspectiva didáctica de la teoría de Dewey (Sánchez i Peris et al., 2012).

Sin embargo, el uso de los videojuegos como herramienta educativa no está exento de críticas al considerarse fuente de sexismo o violencia. Otros autores, como Grossman (2000) y Provenzo (2001), ponen en duda su uso en el ámbito educativo, ya que creen que se impone como entretenimiento. No obstante, no todas las tendencias van en la misma sintonía, pues el Parlamento Europeo habla de los videojuegos como facilitadores del aprendizaje y como medios eficaces en algunas terapias (Extberria, 2012). Por otra parte, la investigadora Gros (2012) habla en su investigación de su integración en el sistema educativo formal. Por su parte, Esnaola y Levis (2008) apuntan que las investigaciones que dudan del uso de videojuegos como instrumentos educativos terminan postulando argumentos funcionalistas que no tienen en cuenta el valor de las narrativas audiovisuales como ejes del aprendizaje educativo, ya que estos estudios obvian que, cuando se

utilizan dentro del aula, pueden constituir un aliado de primer orden como herramienta educativa (Pallarès Piquer, 2013).

Por tanto, muchos autores señalan la necesidad de integrar el videojuego comercial en el aula, aunque muchos de ellos sean puramente instruccionales y no busquen con mayor insistencia el entretenimiento, lo que beneficiaría considerablemente el trabajo en el aula. En lo referente a los videojuegos de tipo histórico, y tras estudios particulares sobre ellos, se puede considerar que algunos de estos suponen memoria y no historia, debido a que no cuentan con un ideal de verdad y no están movidos por un interés de curiosidad. Además, tampoco pueden considerarse historia porque no acuden a fuentes primarias ni están insertos en un contexto general (Venegas, 2020). No obstante, el profesorado ha de mediar para que los estudiantes sean capaces de utilizar las características del videojuego de forma educativa, aprovechando enseñanzas que ya se han desarrollado de manera informal, para que trabajen a través del aprendizaje colaborativo y diseñen experiencias que vayan mucho más allá de lo conceptual. Es decir, es necesario superar su uso como un elemento puramente transmisor, puesto que la escuela no desempeña la función de antaño. Este ha de utilizarse como un material educativo que permite la introducción de contenidos a partir de un entorno de aprendizaje complejo, multidimensional, multimedia e interactivo (Pallarès Piquer, 2013). Así, el videojuego en el aula debe de estar orientado a conseguir objetivos que otras metodologías no consiguen (Mugueta et al., 2015) y el profesorado debería actuar como catalizador de medios, ayudando a construir redes de aprendizaje que colaboren en la construcción del conocimiento. Es por ello que se destaca la importancia de la formación del profesorado para que esto sea posible.

El uso de los videojuegos como herramienta educativa en el ámbito de la historia ha sido estudiado por diferentes investigadores en los últimos años. Destacan autores como Martín-Cáceres y Cuenca (2019) e Iturriaga (2015), así como las recientes investigaciones de Jiménez (2020) y Venegas (2020). Si bien muchos docentes son reacios al uso de videojuegos en el aula por considerarlos contraproducentes, es una realidad del siglo XXI y no podemos despreciar esta herramienta, sino que debemos seguir investigando para que se convierta en un recurso de la educación formal, ya que estos es un excelente medio de aprendizaje (Exteberria, 2008). Los videojuegos históricos suponen, en palabras de Venegas (2020), un recuerdo del pasado o memoria y no una historificación, sin negar que puedan considerarse historia. Habría que destacar que los estos videojuegos suponen una herramienta fundamental para entender el pasado y, por lo tanto, se comprende su uso como fuente histórica.

Como se ha afirmado anteriormente, el uso de los videojuegos ocupa un gran número de horas entre los adolescentes (AEVI, 2020). Entre ellos tienen mucho éxito los de carácter histórico, algo que plantea una contradicción con respecto a la visión de la asignatura en el contexto formal, por lo que este entusiasmo puede deberse al uso de la tecnología para este tipo de contexto. Son diferentes los soportes electrónicos que permiten acceder a los videojuegos, algo que contribuye a su mejor adaptación al aula. Sin embargo, estos no están considerados como educativos, ya que se contemplan desde una perspectiva lúdica y, como afirman Jiménez y Cuenca (2015), se necesita un gran conocimiento para poder ser usados en el aula, dado que suponen un alejamiento del sistema tradicional de enseñanza.

Los videojuegos de tipo histórico ayudan a que el alumnado se relacione activamente con el pasado de una forma en la que ningún otro medio puede ofrecer hasta la fecha (Venegas, 2019).

Estos se centran normalmente en un periodo histórico concreto o en varios de ellos, produciéndose un proceso de evolución, lo que lo hace atractivo desde el punto de vista lúdico y educativo. Aunque su principal función es la diversión, el tratamiento con el que esté confeccionado puede proporcionar claves históricas en torno a las diferentes etapas de la historia y su evolución, siempre teniendo en cuenta la ambientación, las incongruencias o los anacronismos que puedan confluír dentro del juego en cuestión.

Esta tipología de videojuegos no solo permite la inmersión en la historia que se narra virtualmente, sino que aumenta la concentración hacia lo que el alumnado está haciendo a través de la participación activa (Eguía et al., 2013), convirtiéndolos en investigadores que experimentan con el mismo en las sociedades como si de un laboratorio socio-histórico se tratase. Aspectos como la ambientación realista contextual a nivel de paisajes y entornos fielmente representados en los videojuegos, y los estudios en relación a momentos y hechos históricos para caracterizar fidedignamente personajes, eventos y escenarios, son trabajados en el videojuego a través de principios de temporalidad, espacialidad, conflicto-consenso, cambio-continuidad, intencionalidad-racionalidad, interdependencia, causalidad e identidad (Muñoz, 2012). Esto permite su uso para trabajar la multicausalidad de la historia, sobre todo en aquellos que gestionan sociedades y civilizaciones (Mugueta et al., 2015).

Como afirma Iturriaga (2015), otro punto a su favor es que la experiencia a la hora de jugar es intensa, como no lo es cualquier otro recurso que podamos utilizar para la enseñanza de la historia. Esto es debido a que la recreación de las atmósferas de los edificios, los objetos, los sonidos, etc. es simplemente impecable, y ayuda a que al alumnado se sienta protagonista de la historia en la cual está jugando y aprendiendo al mismo tiempo. Así, la ubicación espacio-temporal es fundamental para dotar del conocimiento que se pretende adquirir, pudiendo estar acompañado de representaciones geográficas y mapas de alta calidad que enmarcan dicho contexto, características del entorno físico y elementos claves del paisaje, así como elementos urbanos y signos sociales que logran reproducir fielmente paisajes de la historia. Todo esto hace de los videojuegos históricos una herramienta para la enseñanza y aprendizaje de la historia (Gálvez, 2006).

Las nuevas tecnologías en general, y los videojuegos en particular, se prestan perfectamente al desarrollo de algunas habilidades del pensamiento histórico, puesto que son herramientas que se centran en un momento o periodo histórico determinado, donde se desarrollan simulaciones de los procesos de evolución histórica que los hace especialmente útiles y atractivos (Iturriaga, 2015).

3. Metodología

Este trabajo se ha basado en la experimentación a través del uso del videojuego de carácter lúdico *Dominations*, utilizando el mismo como herramienta didáctica para trabajar el sentido social de la historia, los procesos de evolución histórica, la distinción de periodos, la experimentación de los cambios que se producen en las sociedades, y el conocimiento y la valoración del patrimonio y el medioambiente. La experimentación partió del recurso principal del uso del videojuego, aunque en el proceso de aprendizaje se ha combinado el uso de este con otras fuentes de información, como el libro de texto e Internet. Dentro del ámbito de la didáctica de la historia, esta tipología de videojuego aporta conceptos de evolución histórica, es decir, sobre los

cambios y las permanencias que se producen en la sociedad, sobre la relación de esta con el medio en lo referente a las formas de contacto intercultural y el aprovechamiento de los recursos naturales. Es posible tomarlo como punto de partida para el desarrollo de cualquier sociedad y como elemento básico de conflictos entre civilizaciones. En este tipo de videojuegos, se parte del periodo prehistórico, pudiéndose avanzar hasta la actualidad e incluso hasta periodos futuros, destacándose su implicación de aspectos socioculturales básicos como la evolución social y tecnológica, la diversidad de las civilizaciones en función a las diferentes características culturales, los cambios y permanencias, y las relaciones comerciales y políticas (Cuenca, 2012).

3.1. Objetivos

Esta investigación tuvo una serie de objetivos que pretendieron comprobar las ventajas que posee el empleo del videojuego *Dominations* por parte del alumnado para aprender contenidos específicos acerca de la civilización mesopotámica (aspectos socioeconómicos, culturales, políticos, patrimoniales, etc.) y los beneficios de su uso en el aula para la enseñanza de la misma, resaltando las habilidades positivas que el alumnado ejerce para lograrlos. Se pretendió, pues, investigar si el alumnado consigue aprendizajes significativos con el uso del videojuego *Dominations*, desplegándose de este diferentes objetivos específicos en torno a los conceptos clave a ser analizados (Tabla 1).

Tabla 1
Conceptos clave y objetivos específicos de la investigación

Concepto clave	Objetivos específicos
1. Sociedad y economía	1.1. Analizar si el estudiante es capaz de observar las características socio-histórica del período mesopotámico, así como el establecimiento y difusión de la cultura urbana usando el videojuego como laboratorio de datos 1.2. Evaluar la capacidad del estudiante de investigar la organización social, política y económica a partir del mantenimiento de la sociedad en el videojuego
2. Tiempo histórico	2.1. Analizar cómo el estudiante experimenta el proceso de evolución histórica a través del uso del videojuego 2.2. Valorar si el estudiante es capaz de distinguir las etapas históricas (Prehistoria-Edad Antigua) a través de la evolución y la progresión en el uso del videojuego
3. Contexto geográfico	3. Analizar si el estudiante consigue conocer el medio físico y urbano a través de los mapas del videojuego
4. Uso como fuente	4. Valorar el uso del videojuego como fuente de información para reconocer el sentido social de la Historia y valorar la conservación, el patrimonio y el medio ambiente
5. Patrimonio	5.1. Comprobar si el estudiante es capaz de apreciar los diferentes elementos patrimoniales a través del uso del videojuego

5.2. Analizar si el estudiante valora el patrimonio en el desarrollo de la sociedad a través de las diferentes manifestaciones culturales urbanísticas

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Diseño de la investigación

Para abordar los objetivos señalados, se consideró que la metodología más apropiada para investigar el alcance educativo del videojuego en este contexto se enmarca en el paradigma interpretativo, dentro de perspectivas como la etnológica y la concepción holística que propone el enfoque cualitativo (Herrán, 2005). Se emplearon técnicas de carácter cualitativo, debido a que este enfoque intenta comprender la conducta en las personas que participan y se interpretan los significados que resultan de su interacción con un objeto (en esta investigación, el videojuego) para realizar una descripción de las consecuencias de dicha interrelación (Martínez Rodríguez, 2011). Asimismo, aporta una copiosa información descriptiva de actividades, procesos, efectos y participantes implicados en un acto ámbito social (Del Rincón et al., 1995). Todo ello se realiza a través del análisis de una experiencia educativa evaluada a partir de diversos instrumentos, que serán detallados en los siguientes apartados.

3.3. Contexto de la investigación

El contexto elegido fue el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, concretamente el primer nivel (1.º de ESO), ya que es durante este curso en el que se trabaja la Edad Antigua dentro de la asignatura Geografía e Historia, concretamente el contenido relacionado con la cultura mesopotámica. Para la investigación ha participado una clase completa, con un total de 25 estudiantes: 14 alumnos y 16 alumnas en edades comprendidas entre los 12 y los 14 años. Dentro de la heterogeneidad de la clase, cabe resaltar a cuatro menores que no promocionaron de curso, dos jóvenes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), un menor con dislexia, dos estudiantes con adaptaciones curriculares no significativas y un joven con adaptación curricular significativa. Esta diversidad en el conjunto de la clase, que, a priori, podría implicar dificultades a la hora de llevar a cabo las actividades o de la adquisición de los contenidos tratados, resultó, como se podrá apreciar en el apartado de discusión, ser beneficiosa para el conjunto de los estudiantes, pues aumentó la reciprocidad y la cooperación entre ellos.

3.4. Técnicas de recogida de la información

Para el desarrollo del estudio, se elaboraron dos técnicas de recogida de la información: una tabla de observación, que recoge diversas categorías con la que se pretende medir el grado de aprendizaje de los contenidos propuestos a través del videojuego, y un cuestionario diseñado ad hoc. La tabla de observación fue utilizada para analizar la experiencia educativa durante su implantación en el aula a través de la observación participante y, tras la misma, a través de la visualización y análisis de las grabaciones en vídeo. Dicha tabla de observación gira en torno a cinco conceptos clave o categorías (Tabla 2), siendo la primera de ellas la enfocada a los contenidos relacionados con la sociedad y la economía de la cultura mesopotámica, la segunda relacionada con el tiempo histórico, la tercera con el contexto geográfico, la cuarta asociada al uso del videojuego como herramienta de aprendizaje, y la quinta con cuestiones patrimoniales relacionadas con la valoración y la conservación del patrimonio. En esta, además, se anotaron los

datos referentes al comportamiento en el aula, añadiéndose un espacio reservado para las anotaciones de los descriptores necesarios y para los comentarios que estimara oportuno el profesorado. Con el uso de este instrumento, se pretendió analizar el impacto educativo del videojuego para conocer el grado de aprendizaje de los contenidos específicos de la unidad de la cultura mesopotámica a través de la observación y la producción del alumnado.

Tabla 2

Categorías o conceptos clave, objetivos específicos a los que dan respuesta (OE), indicadores de logro y descriptores definidos

Categorías	OE	Indicadores	Descriptores
1. Sociedad y economía	1.1	No las observan	El alumnado no observa las características socio-históricas -nomadismo, sedentarización, caza, recolección, división de tareas, agricultura y jerarquía- del período mesopotámico.
		Las observan parcialmente	El alumnado observa algunas características socio-históricas como la caza y la sedentarización entre otras, sin profundizar en el establecimiento de la cultura urbana.
		Las observan totalmente	El alumnado observa las principales características socio-históricas del período mesopotámico así como lo referente a la difusión de la cultura urbana.
	1.2	Elemento lúdico	El alumnado solo usa el videojuego como elemento de diversión y no de investigación.
		Elemento motivacional	El alumnado usa el videojuego como un incentivo para investigar, pero sin aprovechar al máximo sus posibilidades.
		Elemento investigador	El alumnado usa el videojuego para investigar la organización socio-política y económica, concediéndole gran importancia en el desarrollo de la sociedad.
2. Tiempo Histórico	2.1	No lo experimenta	El alumnado no experimenta el proceso de evolución histórica obviando las etapas por las que pasan en el videojuego -Edad Primitiva, Edad del Hierro y Edad del Bronce- y su relación con etapas históricas -Paleolítico o Neolítico- así como los cambios principales que se producen en cada etapa -nuevas construcciones o inicio de la agricultura-.
		Lo experimenta parcialmente	El alumnado experimenta algunos procesos de la evolución histórica reconociendo algunas por las que pasan en el videojuego -Edad Primitiva o Edad del Hierro- y su relación con etapas históricas identificando algunos cambios que se producen en cada etapa.

		Lo experimenta totalmente	El alumnado experimenta todos los procesos de la evolución histórica reconociendo las diferentes etapas y relacionándolas con la historia e identificando multitud de cambios que se producen en cada una de las mismas.
	2.2	Ninguna distinción	El alumnado no hace distinción entre periodos históricos - Prehistoria y Edad Antigua- así como etapas históricas ya trabajadas con anterioridad -Paleolítico, Neolítico-.
		Alguna distinción	El alumnado hace distinción entre periodos históricos - Prehistoria y Edad Antigua- así como cita alguna etapa de la Prehistoria, pero sin ofrecer muchos detalles de los períodos ni las etapas.
		Total distinción	El alumnado hace distinción entre los periodos históricos y las etapas con mucho detalle.
3. Contexto Geográfico	3	Lo desconoce	El alumnado desconoce el contexto mesopotámico
		Lo conoce parcialmente	El alumnado conoce parcialmente el contexto de la civilización mesopotámica (localización en el mapa, principales ríos que rodean a la cultura).
		Lo conoce totalmente	El alumnado conoce con profundidad el contexto de la civilización mesopotámica aportando localizaciones (Ur, Uruk, Babilonia) y datos concretos sobre el medio físico (Creciente Fértil) y sus principales ríos-.
4. Uso del videojuego	4	No lo emplea	El alumnado no emplea el videojuego como fuente de información, sino de forma lúdica.
		Lo emplea parcialmente	El alumnado emplea parcialmente el videojuego como fuente de información, pero se distrae por su componente lúdico.
		Lo emplea totalmente	El alumnado emplea total el videojuego como fuente de información.
5. Patrimonio	5.1	Etnológico	Apreciación de elementos festivos, tradicionales y con paisajes asociados.
		Natural	Apreciación con elementos de carácter medioambiental.
		Histórico	Apreciación con elementos documentales y arqueológicos.
		Artístico	Apreciación de manifestaciones correspondientes a diferentes movimientos artísticos.
		Holístico	Apreciación indiferenciadas con diversas manifestaciones patrimoniales.

5.2	No lo valora	El alumnado no valora el patrimonio en el desarrollo de la sociedad.
	Lo valora parcialmente	El alumnado valora algunos elementos del patrimonio en el desarrollo de la sociedad.
	Lo valora totalmente	El alumnado valora totalmente el patrimonio en el desarrollo de la sociedad.

Nota: Los objetivos específicos (OE) aparecen definidos en la tabla 1 (vid. *Supra*).

Fuente: Elaboración propia.

El segundo instrumento diseñado consistía en un cuestionario que incluyó 22 preguntas de tipo abierto (Tabla 3). Estas se contestaban tras el uso del videojuego y pretendía evaluar el impacto educativo obtenido en relación a los contenidos clave o categorías seleccionadas: distinguir las etapas históricas (Prehistoria-Edad Antigua) aparecidas, reconocer las características socio-históricas del período mesopotámico, conocer el establecimiento y difusión de su cultura urbana usando el videojuego como laboratorio de datos, experimentar el proceso de evolución histórica, emplear el videojuego como fuente de información para reconocer el sentido social de la Historia e investigar las organizaciones social, política y económica que mantenían la sociedad, así como resaltar la importancia del patrimonio y reconocer las diferentes manifestaciones culturales y artísticas. Así, el cuestionario abarcaba contenidos exclusivos que aparecían durante el propio uso del videojuego y otros que, si bien estaban relacionados con él, necesitaban de otras fuentes de información para su resolución.

Tal instrumento se encuadró dentro de las herramientas cualitativas, concretamente del tipo investigación-acción, debido a que es una modalidad de investigación que propone, en el caso de la educación, una forma de estudiar y explorar una situación educativa con la finalidad de mejorarla. Este tipo de investigación no solo se presenta como un método de investigación, sino como una herramienta encaminada hacia el cambio educativo, en donde el docente investigador es sujeto activo de su propia práctica (Cañal et al., 2005), y, además, aporta valiosos datos descriptivos de los ámbitos o contextos educativos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos (Goetz y Lecompte, 1988).

Tabla 3

Cuestionario para evaluar los contenidos de la unidad introducidos a través del videojuego

Enunciado

1. ¿En qué edad comienza vuestra partida?
2. ¿Podrías decirme los elementos naturales que están alrededor de vuestro poblado?
3. ¿Es vuestra sociedad nómada o sedentaria? Razonad la respuesta.
4. Describid vuestro asentamiento, diciendo qué edificios tiene y para qué sirven cada uno
5. ¿Creéis que todos los edificios que aparecen en el videojuego corresponden a esta edad?
¿Por qué?

6. ¿Cómo se alimenta vuestra sociedad? Enumerad los productos que sirven de alimento para tu sociedad e investigad si en la sociedad mesopotámica se ingerían estos alimentos.
7. ¿Qué impacto tiene para la naturaleza el hecho de ampliar vuestro pueblo? ¿Creéis que la naturaleza era importante para los habitantes de Mesopotamia? ¿Creéis que la naturaleza es importante ahora para nosotros y nosotras?
8. ¿Habéis construido algún edificio más? ¿De qué tipo es? ¿Para qué sirve?
9. ¿Os han atacado? ¿Qué edificios usaréis para defenderos?
10. Pasad de edad. ¿Cómo se llaman los diferentes períodos que aparecen en el videojuego? Ordenadlos en un eje cronológico.
11. ¿Qué cambios observáis que ha sufrido vuestro pueblo al avanzar de edad?
12. ¿Qué características son relevantes en cada nueva edad? Haced un esquema.
13. ¿Qué nuevos edificios encontráis al avanzar de edad?
14. Para conseguir más recursos habréis tenido que luchar con otras tribus. Anotad los nombres de los lugares donde habéis luchado con vuestro ejército y buscad información sobre ellos.
15. ¿Crees que la religión está presente en el videojuego? Buscad los elementos característicos si fuera necesario en vuestro libro.
16. ¿Cuál es la base de vuestra economía? ¿Corresponde con la base de la economía de Mesopotamia?
17. ¿En qué periodo podéis comenzar las labores de agricultura?
18. ¿Creéis que existen similitudes entre los alimentos de vuestro pueblo y los que encontramos actualmente?
19. Investigad sobre la Maravilla que tenéis que construir y explicad qué función tenía dentro de la sociedad.
20. Describid vuestra sociedad. ¿Todos hacen las mismas funciones? ¿Quién dirige tu sociedad? ¿Creéis que la sociedad está completa? Completad la información si fuera necesario con vuestro libro de texto.
21. ¿Reconocéis los elementos patrimoniales de vuestro poblado? Enumeradlos y decid por qué creéis que son patrimonio.

Fuente: elaboración propia.

3.5. Videojuego y secuencia formativa

El juego *Dominations* es una aplicación de software libre y descarga gratuita lanzado el 1 de abril de 2015 para las plataformas de Android, Windows e iOS, creado por la plataforma NEXON, una compañía de Corea del Sur que desarrolla y distribuye videojuegos en línea, fundada en Seúl en 1994, aunque con sede localizada en Tokio (Japón). Este videojuego está

basado en la estrategia y se encuadra dentro de los juegos donde la Historia ocupa el eje central con un desarrollo que atiende a una gran diversidad de aspectos, proporcionando una visión integral de la sociedad y atendiendo aspectos de evolución, pues consta de nueve edades: desde la edad primitiva hasta la edad industrial. Los contenidos que se trabajan en el juego son de gran diversidad, destacando los de carácter históricos y geográficos, puesto que aparecen reflejados lugares históricos como Ur, Babilonia o el río Nilo, los contenidos urbanísticos y patrimoniales-artísticos, pues aparecen referentes histórico patrimoniales como Stonehenge o los Jardines Colgantes de Babilonia, y los contenidos sociales y económicos, como el paso de la economía cazadora-recolectora a una economía productora. Estos proporcionan una visión integral de las sociedades, fundamentan el marco histórico y las claves para identificar y diferencias diferentes periodos históricos y permite situarse en un espacio y tiempo determinado e incluyen el proceso de evolución histórica de las diferentes culturas o civilizaciones, siendo muy completo desde el punto de visto educativo (Cuenca, 2012).

La programación de la unidad se configuró teniendo como eje principal el videojuego señalado, *Dominations*. A este le acompañaron cuatro actividades donde se intercalaron el uso del videojuego y el libro de texto de Geografía e Historia (Ayuela, 2016) con diversas estrategias metodológicas como la investigación o el trabajo cooperativo (Tabla 4).

Tabla 4
Secuenciación de las actividades llevadas a cabo en el aula y objetivos específicos (OE) asociados

Nombre	N.º Sesiones	Desarrollo	OE
¿Qué sabemos de Mesopotamia?	1	La actividad está dividida en dos partes: la primera un cuestionario inicial de conocimientos previos, mientras que la segunda es una presentación de las características generales de la unidad y las herramientas que se utilizarán.	
Investigando nuestra sociedad	3	De forma grupal, el alumnado experimenta la evolución de los periodos históricos a través del uso del videojuego como un laboratorio de simulación socio-histórico. Para evitar que los objetivos de la unidad se pierdan, se planteará al alumnado una serie de cuestiones que estarán relacionadas con la misma; para ello, deberán recoger datos, buscar información y tomar capturas de pantalla que sirvan de ejemplo. Estos, juntos con otros datos recogidos, formarán parte de la siguiente actividad que tendrán que elaborar.	1.1 1.2 4
La carpeta cuneiforme	3	La tercera actividad se elabora una carpeta que contendrá diferentes tareas basadas en la información que previamente el alumnado haya recopilado en la fase de búsqueda de información a través de la experimentación con el videojuego. Las tareas son un eje cronológico (donde detallen todos los periodos que han experimentado a través del videojuego), las preguntas que anteriormente se les	2.1 2.2 3 5.1 5.2

		había planteado, y la investigación sobre los lugares y el patrimonio que han conocido a través del videojuego.
¿Qué hemos aprendido?	3	Por último, y como actividad de síntesis, el alumnado prepara una exposición oral en grupo a partir de la información obtenida. En la exposición tienen que detectar incongruencias y anacronismos entre lo que han experimentado a través del videojuego y los contenidos acerca de la civilización mesopotámica del libro de texto.

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

Los resultados obtenidos tras el desarrollo de la investigación descrita se presentan a continuación conforme a los contenidos clave y objetivos propuestos, siendo estos los que estructuran este apartado. Los datos específicos se expresan numéricamente y se especifica en cada uno de los objetivos qué porcentaje del grupo de estudio alcanza cada indicador. Se acompañan estas cuantificaciones con una explicación concisa que describe con exactitud la realidad experimentada.

En primer lugar y en relación al concepto clave 1, Sociedad y economía, se pretendía observar si el alumnado reconocía las características socio-históricas del periodo mesopotámico, así como el establecimiento y difusión de la cultura urbana usando el videojuego como laboratorio de datos (OE 1.1.).

Por ello, en lo relativo a este objetivo, un total de 17 alumnos (68%) observaron algunas características de la cultura mesopotámica de forma parcial. Por ejemplo, señalaron las incongruencias en las estructuras urbanísticas (las casas o el centro urbano), pues no se correspondían al período que estaban experimentando. Igualmente, hicieron referencia a la sociedad desde el punto de vista de la división de tareas, explicando detalladamente las mismas y especificando tales como la recolección, la caza, la construcción y la guerra. Por otro lado, un total de 8 alumnos (32%) realizaron una observación más profunda relacionando los primeros asentamientos al Neolítico y la creación de primeras ciudades con un período posterior, así como fueron capaces de establecer una relación entre la Edad de los Metales y el inicio de las ciudades.

En general, la totalidad del alumnado no tuvo problemas a la hora de explicar la jerarquía social, ya que se autoidentificaron como gobernantes o personas de poder en la pirámide social, al controlar en gran medida las decisiones de su sociedad. Por otro lado, ningún estudiante dió detalles sobre la religión, aunque sí proporcionaron explicaciones sobre su existencia al detectar templos y esculturas. En otras cuestiones, hicieron referencia a la sedentarización como modo de vida y a la agricultura como base de la economía. Cabe destacar a 6 alumnos (24%) que observaron que había transacciones comerciales con oro, pero lo detectaron como error histórico tras comprobar en el libro de texto que estas se hacían realmente con piezas de plata.

Relacionado con este primer concepto, se analizaba si el alumnado era capaz de investigar la organización social, política y económica a partir del mantenimiento de la sociedad en el videojuego (OE 1.2.). En lo concerniente a este objetivo, 17 alumnos (68%) hicieron un uso motivacional del videojuego, es decir, lo usaron para investigar las cuestiones planteadas a partir del mantenimiento de la sociedad, pero no lo aprovecharon totalmente como recurso para alcanzar un nivel de información mayor. Este grupo detectó los principales elementos socio-económicos, describiendo la sociedad como sedentaria y asociando este concepto con el crecimiento de las construcciones (las casas, el centro urbano) y la agricultura, a la que reconocen como principal base económica. A esta actividad le añadieron otras actividades como la caza, el comercio con caravanas (incongruencia), las minas y el saqueo de otras aldeas. El resto del grupo, sin embargo, hizo un uso más profundo del videojuego, describiendo, además de todo lo anterior, el comercio como actividad económica.

Un segundo concepto clave a analizar era el tiempo histórico. En concreto, el OE2.1. buscaba analizar la capacidad del estudiante de observar el proceso de evolución histórica a través del uso del videojuego. Para este objetivo, el alumnado experimentó en su totalidad tres edades propuestas en el videojuego -Edad Primitiva, Edad de Hierro y Edad de Bronce-.

Un 52% del grupo (n=13) experimentó la evolución histórica de manera más parcial y profundizando menos en las características: señalaron datos como el nombre de las etapas, la cronología o la evolución urbana. Por otro lado, un 48% del alumnado, además de aportar lo mencionado anteriormente, profundizó en otros aspectos como el urbanismo, la economía (la agricultura), o el tipo de sociedad (nómada o sedentaria). Como consecuencia de la práctica para alcanzar este objetivo, se realizó un eje cronológico ilustrado con capturas de pantalla del videojuego en las que se ordenaron las etapas. A través de esta actividad, el alumnado explicó brevemente que los cambios antes señalados se producían al evolucionar de un periodo a otro, coincidiendo la totalidad del ellos en las mejoras de las construcciones y nuevos edificios, así como la inclusión de la agricultura como algo importante que marca la evolución histórica.

De la misma manera, se pretendía conocer si el alumnado era capaz de distinguir las etapas históricas (Prehistoria- Edad Antigua) a través de la evolución y la progresión en el videojuego (OE 2.2.). Con respecto a este objetivo, la totalidad del alumnado respondió correctamente a las cuestiones propuestas a resolver con el videojuego, pero en ninguno de los casos distinguieron con claridad las etapas históricas (Prehistoria-Edad Antigua), ni aportaron datos concretos de los contenidos históricos trabajados con anterioridad. En todas las respuestas, para hacer referencia a distinciones entre las etapas históricas, se hicieron alusiones nuevamente a la modificación de estructuras relacionadas con la ciudad para responder al principio de evolución histórica. Es decir, en su mayoría relacionaron la evolución con el cambio y/o modernización de los edificios y no con otros aspectos como el avance tecnológico.

Un tercer elemento clave se centraba en el análisis del contexto geográfico: sobre esta temática, se buscaba evaluar si a través de los mapas del videojuego el alumnado era capaz de conocer el medio físico y urbano de Mesopotamia (OE 3). Para este objetivo, el alumnado tuvo la oportunidad de conocer el contexto geográfico mediante la interacción con el videojuego a partir de localizaciones geográficas donde se asentaba la cultura mesopotámica (como, por ejemplo, Ur, el río Éufrates, Babilonia o el Creciente Fértil) y a partir de los enfrentamientos con otros pueblos. Así, la cartografía incluida en el videojuego permitió la profundización geográfica de

la cultura mesopotámica gracias a la exploración de diferentes enclaves históricos, así como su relación con los países que reemplazan en la actualidad. Un total de 19 estudiantes (76%) fueron capaces de transmitir con un alto grado de detalle el contexto geográfico, lo que permitió la indagación de lugares históricos variados haciendo uso de otras fuentes de información. Sin embargo, un grupo de 6 alumnos (24%) se limitó a la información que proporcionaba el videojuego, siendo esta conceptual o escasa para este objetivo.

El cuarto concepto perseguía analizar el uso del videojuego como fuente de información para el estudio de los contenidos de la unidad (OE 4). El alumnado casi en su totalidad hizo uso del videojuego como herramienta principal de la unidad: 8 alumnos (32%) hicieron un empleo riguroso del mismo a la hora de la búsqueda de información, mientras que un total de 17 estudiantes (68%) tuvieron una actitud más laxa en su análisis. Los estudiantes que realizaron un uso adecuado del videojuego como fuente (n=8) resolvieron satisfactoriamente las tareas propuestas sabiendo combinar este con otras fuentes como el libro de texto o internet (en aquellos casos necesarios).

El quinto y último contenido se centraba en el análisis del elemento patrimonial, concretado por el OE 5.1., centrado en valorar si el estudiante era capaz de apreciar los diferentes elementos patrimoniales a través del uso del videojuego. Este objetivo ha sido el que más problemática ha presentado, puesto que 8 estudiantes (32%) no aportaron datos suficientes para su valoración debido a que no estaba claro el concepto de patrimonio, pese haber sido trabajado en clase con anterioridad. Asimismo, un total de 17 estudiantes (68%) distinguieron como patrimonio uno de los edificios a construir en el desarrollo de la partida en el videojuego como era los Jardines Colgantes de Babilonia, por lo que relacionaron el patrimonio con su vertiente artística en base a la monumentalidad, la arquitectura y belleza que representa. De esos 17 estudiantes, 11 de ellos lo apreciaron como patrimonio artístico, mientras que otros 6 estudiantes lo clasificaron como patrimonio artístico y natural tras haber investigado en profundidad. Por tanto, se pudo concluir que tanto el término patrimonio en sí, previamente trabajado en el aula, como la clasificación de los diferentes tipos de patrimonio supone una complejidad en este nivel, además de que su apreciación en el videojuego se resume a lo puramente material.

Junto al anterior, se buscó evaluar si el alumnado era capaz de valorar el patrimonio en el desarrollo de la sociedad a través de las diferentes manifestaciones culturales urbanísticas (OE 5.2). En base a lo tratado en el objetivo anterior, 19 estudiantes (76%) hicieron una valoración parcial al centrarse solo en los Jardines Colgantes de Babilonia como único elemento detectado del patrimonio. Este elemento patrimonial ha sido investigado por el alumnado, señalando como elementos importantes en tal conjunto la naturaleza y el medio físico, por lo que indirectamente hicieron referencias al patrimonio natural y, por ende, lo apreciaron como patrimonio dentro de un conjunto artístico mayor, aunque sin relacionarlo con el patrimonio en sí. Sin embargo, los 6 estudiantes restantes (24%) no aportaron datos para valorar el patrimonio.

5. Reflexiones finales

En la práctica de esta investigación, el uso del videojuego *Dominations* ha demostrado ser una herramienta excelente para distinguir edades históricas. El alumnado ha podido experimentar desde la prehistoria hasta la cultura mesopotámica y analizar los cambios y permanencias que se van produciendo en su desarrollo. El alumnado ha podido interactuar con entornos históricos

así como ensayar con la historia como si de un laboratorio se tratase (Cuenca et al, 2011). Aún así, no se ha logrado una mayor concreción dentro de las etapas, dado que el alumnado relaciona la evolución con la modernización de las estructuras urbanísticas y no con otros aspectos. Por tanto, el videojuego proporciona información sobre los avances generales en cada período histórico, pero sin profundizar en otros aspectos.

En lo referente al contenido socio-histórico, se corresponde en gran medida con los conocimientos previos que el alumnado debe de poseer sobre la Prehistoria, puesto que, a pesar de que detectan incoherencias a nivel urbanístico, reconocen a través del videojuego aspectos relevantes para el conocimiento de las culturas prehistóricas y antiguas, por lo que es un apoyo y potenciador del contenido para el profesorado cuando el alumnado tenga un aprendizaje significativo de cara a trabajar la evolución histórica (Jiménez-Palacios, 2020). Además, supone un recurso muy valioso para la motivación de del alumnado. Este es uno de los aspectos más destacables del videojuego en este tipo de contexto debido a que favorece el entusiasmo por las temáticas que se introducen (Arias et al., 2018) y supone la mejora la estimulación en el aula puesto que altera las emociones positivamente. El clima y el rendimiento de la clase se ve favorecido, obteniendo así mejores resultados dado que ayuda a tener menos conductas disruptivas y más agradables en el aula. Esto origina más concentración y entusiasmo y, por lo tanto, un aprendizaje más significativo (Jiménez-Palacios, 2020).

El videojuego supone también una herramienta capaz de detectar los principales elementos en relación al medio físico y que ayudan a contextualizar las más importantes civilizaciones antiguas en general y, particularmente, las hidráulicas. A la vez, proporciona nuevas informaciones sobre los principales núcleos mesopotámicos así como sobre la localización de ríos y valles que sirvieron para la vida de esta cultura. Asimismo, gracias a la cantidad de información que ofrece, favorece que el alumnado investigue y complete sus conocimientos a partir del propio videojuego. Ha permitido igualmente a los discentes adquirir conocimientos sobre la organización social y económica de la cultura mesopotámica a través de la detección de incongruencias entre la información obtenida en el videojuego y la que han obtenido a través de otros medios, como el libro de texto o Internet. A pesar de que el videojuego aporta información sobre elementos patrimoniales, el alumnado lo ha detectado en escasas ocasiones. Solo ha asociado la idea de patrimonio en asociación a la monumentalidad. No obstante, el videojuego supone un acercamiento a los principales referentes patrimoniales (Cuenca, 2012), y favorece la comprensión de la cultura tangible (Egea-Vivancos y Arias-Ferrer, 2020) teniendo como ejemplo el hecho de que uno de los edificios que aparece en el juego sea los Jardines Colgantes de Babilonia y que ha permitido al alumnado categorizar el patrimonio a través de la simbiosis de arquitectura y naturaleza.

Por tanto, después de la realización y evaluación de esta propuesta, se subraya la idoneidad de este tipo de recursos –los videojuegos- para la enseñanza de la historia, dado que se adapta a la modernidad que se requiere para el trabajo con grupos de estas edades a la vez de ser una herramienta que motiva al alumnado, que favorece el aprendizaje y que hace partícipe al estudiante del proceso de enseñanza, logrando así un aprendizaje significativo y funcional. También hay que destacar la importancia de este tipo de recursos que mezclan lo lúdico y didáctico y que ayuda al tratamiento de la diversidad e inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, puesto que el grupo por completo, independientemente de sus capacidades, sabe desenvolverse con el videojuego. Se convierte pues en una herramienta

inclusiva y de apoyo. En lo concerniente a la consecución de los objetivos marcados, se alcanzaron con plenitud, pues el alumnado no solo ha experimentado con el videojuego, sino que ha alcanzado grandes niveles de conocimientos al compatibilizar la información con otros soportes, algo que quedó recogido en la evaluación final de la unidad. Sin embargo, el uso del videojuego ha traído una serie de limitaciones durante la puesta en práctica debido a la falta de apoyos tecnológicos de las familias con menos recursos económicos, lo que provocó que se tuvieran que reducir el número de grupos, siendo estos más numerosos.

Con respecto a la atención a la diversidad del aula, resulta interesante como el uso del videojuego con el alumnado que presentaba dificultades de aprendizaje ha permitido su acercamiento al grupo a través de la interacción, proponiendo nuevas formas de relación social, potenciando la comunicación donde todas las personas participantes aporten saberes y compartan experiencias; así, el videojuego ha funcionado como facilitador de intercambios y generador de espacios de reflexión entre el grupo estudiantil en torno al mismo, transformando el contexto en un entorno inclusivo que funcionan como una comunidad de práctica, además de ser usado para practicar habilidades o asistir el aprendizaje (Monjelat y Méndez, 2012).

En resumen, se puede afirmar que el videojuego *Dominations* es un recurso apto e idóneo para apoyar la labor del profesorado en las sesiones en el aula. Ahora bien, es importante recordar que dicho videojuego fue integrado en una secuencia formativa creada específicamente por el docente donde el videojuego era un recurso más pero no el único (Jiménez-Palacios, 2020). La correcta contextualización del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje favorece su aplicabilidad y la obtención de resultados favorables respecto a su aplicación (Egea-Vivancos y Arias-Ferrer, 2020).

Para concluir, y con respecto a las limitaciones de esta investigación, hay que resaltar que, por un lado, el videojuego es de tipo comercial y no se engloba en los denominados “serious games”, por lo que el peso de la acción educativa para subsanar incongruencias históricas e incentivar la indagación es fundamental. Por otro lado, la muestra es reducida al tratarse únicamente de un grupo-clase donde el docente ejercía el rol de investigador. La ampliación de la muestra y la observación participante por parte de jueces externos a la investigación aportarían una mayor consistencia a los resultados. Aún así, esta investigación es una propuesta que abre posibilidades de futuras líneas, en especial, en el ámbito de la enseñanza de la historia a través de los videojuegos.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo no ha obtenido financiación en ningún concurso público.

Contribución específica de los autores

El autor firmante del artículo es el único responsable del desarrollo de la investigación.

Bibliografía

AEVI (2020). *La industria del videojuego en España. Anuario 2019*. Recuperado de <http://www.aevi.org.es>

- Anderson C. A. Anderson, Sakamoto, A., Gentile, D. A., Ihori, N., Shibuya, A., Yukawa, S., Naito, M., Kobayashi, K. (2008). Longitudinal Effects of Violent Video Games on Aggression in Japan and the United States. *PEDIATRICS. Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 122(5), 1067-1072. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1425>
- Arias Ferrer, L., Egea Vivancos, A. y García López, A. (2018). Aprender historia a través del juego de realidad virtual inmersiva "Carthago Nova". Propuesta de integración de un Serious Game en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Clío. History and History teaching*, 44, 26-40. <http://clio.rediris.es/n44/articulos/monografico2018/03MonAriasEgeaGarcia.pdf>
- Ayuela, A. (2016). *Geografía e Historia 1.º ESO*. Algaida
- Barbier, B. (2014). Video Games and Heritage: Amateur Preservation?. *Revue Des Arts et Médiations Humaines*, 1. <http://www.hybrid.univ-paris8.fr/lodel/index.php?id=287>
- Becker, K. (2011). The Magic Bullet: A Tool for Assessing and Evaluating Learning Potential in Games. *International Journal of Game-Based Learning*, 1(1), 19–31.
- Cañal, P., Pozuelos, F. J., y Travé, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Descripción General y Fundamentos*. Díada. <https://inmweb.wordpress.com/libros/descripcion-general-y-fundamentos/>
- Cuenca, J. M. (2012). ¿Se aprende geografía e historia a través de los videojuegos? En *Actas I Congreso Internacional Videojuegos y Educación* (pp. 50-57). Departamento de Teoría de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad de Valencia). <https://www.uv.es/ordvided/ACTAS/ACTAS%20CIVE%202012.pdf>.
- Cuenca, J. M. y Martín, M. (2010). La resolución de problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de los videojuegos. *Revista Íber*, 63, 32-42.
- Cuenca, J. M., Martín, M. y Estepa, J. (2011). Historia y videojuegos. *Revista Íber*, 69, 64-73.
- Del Moral, E. (1996). Videojuegos, juegos de rol y simuladores. En *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 84-88.
- Del Rincón, D., Arnal, J., La Torre, A., Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dyckinson.
- Egea Vivancos, A. y Arias-Ferrer, L. (2020). Principles for the design of a history and heritage games based of the evaluation of immersive virtual reality video games. *E-Learning and Digital Media*, 18(4), 383-402. <https://doi.org/10.1177/2042753020980103>
- Egea Vivancos, A., Arias Ferrer, L., y García López, A. J. (2017). Videojuegos, historia y patrimonio: primeros resultados de una investigación educativa evaluativa en educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 2, 28-40. <https://doi.org/10.6018/riite/2017/283801>
- Eguía Gómez, J. L., Contreras-Espinosa, R. y Solano-Albajes, L. (2013). Videojuegos: conceptos, historia y su potencial como herramienta para la educación. *Ciencias*, 1(2), 1-14
- Eснаоla, G. A. y Levis, D. (2008). La narrativa en los videojuegos: un espacio cultural de aprendizaje socioemocional. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3), 48-68. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017343004.pdf>

- Estepa Giménez, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela*. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- Etxeberria Balerdi, F. (2008). Videojuegos, Consumo y Educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3), 11-28. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017343002.pdf>
- Etxeberria Balerdi, F. (2012). Videojuegos: riesgos y oportunidades en educación. En F. J. Sánchez i Peris, I. Verde Peleato, C. Ros Ros y M. C. Bellver Moreno, *Actas I Congreso Internacional Videojuegos y Educación* (pp. 22-32). Departamento de Teoría de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad de Valencia). <https://www.uv.es/ordvided/ACTAS/ACTAS%20CIVE%202012.pdf>
- Gálvez de la Cuesta, M. (2006). Aplicaciones de los videojuegos de contenido histórico en el aula. *Revista ICONO 14. Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 4(1), 217-230. <https://doi.org/10.7195/ri14.v4i1.405>
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Aljibe.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gros, B. (2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 12. <https://doi.org/10.21556/edutec.2000.12.557>
- Gros, B. (2012). Estrategias de aprendizaje basado en videojuegos en la formación del profesorado. En *Actas I Congreso Internacional Videojuegos y Educación* (pp. 5-16). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación-Universidad de Valencia). <https://www.uv.es/ordvided/ACTAS/ACTAS%20CIVE%202012.pdf>
- Grossman, D. (2000). Teaching kids to kill. *Phi Kappa Phi National Forum*, 80(4), 10. Recuperado de <https://www.killology.com/teaching-kids-to-kill>
- Herrán, A. de la (2005). Los grandes paradigmas científicos. En A. Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado. *Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 25-34). Dilex.
- Ibáñez-Etxeberria, A, Asensio, M., Correa, J. (2011). Mobile Learning y Patrimonio: Aprendiendo Historia con mi teléfono, Mi GPS y Mi PDA. En A. Ibáñez-Etxeberria (Ed.), *Museos, redes sociales y tecnología 2.0* (pp 59-88). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
- Iturriaga, D. (2015). Enseñar Historia haciendo visible lo invisible a través de los videojuegos de Historia en secundaria. En A. Hernández, C. R. García y J. L. De la Montaña, *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. (pp. 217-223). Universidad de Extremadura.
- Jiménez-Palacios, R. (2020). *Experimentación y análisis del uso de los videojuegos para la educación patrimonial. Un estudio de caso en 1.º de ESO*. [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad de Huelva
- Jiménez-Palacios, R. y Cuenca, J. M. (2015). El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales. *CLIO. History and history teaching*, 41. <http://clio.rediris.es/n41/articulos/JimenezCuenca2015.pdf>

- Luna, U., Ibañez-Extebarria, A. y Rivero, P. (2019). El Patrimonio aumentado. 8 apps de Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(1), 43-62.
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca López, J. M. (2019). Evaluar aprendizajes con videojuegos de historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 95, 30-37.
- Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista Silogismo*, 4(8), 28-38
- Monjolat, N. y Méndez, M. (2012). Videojuegos y diversidad: construyendo una comunidad de práctica en el aula. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 33, 1-23
- Muñoz, J. G., (2012). La implementación de los principios científico didácticos (PCD) para la enseñanza de la Geografía y la Historia a través de los videojuegos. En *I Congreso Internacional Virtual Innovación Pedagógica y Praxis Educativa* (pp. 435-444). Asociación para la Formación, el Ocio y el Entretenimiento. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=535470>
- Mugueta, I., Manzano, A., Alonso, P. y Labiano, L. (2015). Videojuegos para aprender Historia: una experiencia con Age of Empires. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 32. <http://dinglobal.net/revistaDIM32/DIMOC32jugarhistoria.htm>
- Pallarés Piquer, M. (2013). Videojuegos y educación: una combinación al servicio de la mediación entre los aprendizajes de la escuela del siglo xxi y su alumnado. En *Actas II Congreso Internacional Videojuegos y Educación* (pp. 218-240). Bubok Publishin S.L. <https://es.slideshare.net/eraser/libro-cive-13>
- Provenzo, E. (1991). *Video Kids making sense of Nintendo*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674422483>
- Sánchez i Peris, F. J. (2012). Introducción: los videojuegos en la educación. En *Actas I Congreso Internacional Videojuegos y Educación* (pp. 1-4) Departamento de Teoría de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad de Valencia). <https://www.uv.es/ordvived/ACTAS/ACTAS%20CIVE%202012.pdf>
- Siurot, M. (1964). *Cosas de niños*. Escuela Gráfica Salesiana.
- Venegas, A. (2019). El videojuego histórico como memoria literal y memoria ejemplar. *Historiografías, revista de historia y teoría*, 18, 30-54. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/historiografias/article/view/4177>
- Venegas, A. (2020). *Las mecánicas como forma de interacción activa con el pasado*. Presura. <http://www.presura.es/blog/2020/06/09/las-mecanicas-como-forma-de-interaccion-activa-con-el-pasado/>

'What did it achieve?' – Students' conceptions about the significance of the French Revolution

Concepciones de los alumnos sobre la relevancia histórica de la Revolución Francesa

Christian Mathis
Zurich University of Teacher Education
christian.mathis@phzh.ch
 0000-0002-2865-874X

Recibido: 30/01/2021
Aceptado: 07/09/2021

Resumen

Este estudio presenta las percepciones de los estudiantes sobre las consecuencias y la relevancia histórica de la Revolución Francesa. Se recogieron datos de alumnos suizos-alemanes de noveno grado (de 15 a 16 años; N=22) mediante discusiones de grupo y entrevistas centradas en problemas. Los datos se analizaron mediante un método cualitativo reconstructivo. El pensamiento histórico de los alumnos está dominado por la creencia en el progreso y el presentismo. Los jóvenes se ven envueltos en la historia de la Revolución Francesa, que tiene una relevancia y significado simbólico y presente-futuro (Cercadillo). Así, construyen la relevancia histórica de forma ejemplar (Rüsen). Estos patrones explicativos están anclados en las ideas cotidianas y no en una comprensión científica. Una consecuencia de esto es que los profesores deben modelar cognitivamente el pensamiento mostrando cómo los historiadores narran la relevancia histórica de la Revolución Francesa, haciendo explícito este concepto de segundo orden y ofreciéndoles la oportunidad de conocer y analizar diferentes tipos de narrativa (Rüsen).

Palabras clave

Enseñanza de la historia, cambio conceptual, Revolución Francesa, Modelo de Reconstrucción Educativa, conciencia histórica.

Abstract

This study presents students' conceptions about the consequences and significance of the French Revolution. The data were collected from Swiss ninth graders (15 to 16 years old; N=22) by means of group discussions and problem-centred interviews. The data were evaluated using a reconstructive qualitative method. The students' historical thinking is dominated by a belief in progress and paramount presentism. The adolescents feel entangled in the history of the French Revolution, it has a symbolic and present-future significance (Cercadillo). Thus, they construct historical significance in an exemplary way (Rüsen). These explanatory patterns are anchored in the everyday conceptions of the students and not in an academic understanding of history. Therefore, teachers should cognitively model learners' thinking by showing how historians narrate and construct the historical significance of the French Revolution, by making this second-order concept explicit and by giving them the opportunity to explore different types of narrative (Rüsen).

Keywords

History education, conceptual change, French Revolution, Model of Educational Reconstruction, historical consciousness.

Para citar este artículo: Mathis, Ch. (2021). 'What did it achieve?' – Students' conceptions about the significance of the French Revolution. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 51-67. doi: 10.6018/pantarei.465961

1. Introduction

'What did it achieve?' In a low voice and lost in thought, a 9th grader let the question I asked about the achievements of the French Revolution sink in. The question was in the context of "consequences" of the historical event – after he himself having mentioned the word "achievements": 'You say achievements. What do you mean by that?' The fact that the French Revolution did achieve something is beyond question for the student. It clearly becomes apparent that for this age group's everyday conceptions, an effort is only worthwhile if it gets you anywhere. This everyday way of thinking comes consequently unreflected into being when contemplating history or historical events. Not surprisingly, it is the learner's "presentist" everyday conceptions and patterns of explanation, which mainly influence historical learning for students (Barton, 2008; Borries, 2011; Mathis, 2015, 2016; Savenije et al., 2014; Seixas et al., 2011).

Since the past is irretrievably and no longer accessible, historical knowledge is always an imparted knowledge. The construction of historical knowledge is based on sources and representations (Goertz, 2007; Rüsen, 2013). Psychologically speaking, the learning of history is a complex and ill structured domain. The difficulties students encounter when learning history not only arise from the inaccessibility of the past, the structure of historical knowledge or the historical 'subject', moreover the complexities are rooted above all in their pre-conceptions (Limón, 2002, 2003). The student must permanently link new knowledge meaningfully to existing knowledge. Thereby, a moderate constructivist view of learning presides, which may create a better understanding of historical learning as an experience and context-based construction of knowledge (Günther-Arndt, 2014). If these assumptions on psychological learning are taken seriously, students' subject-related pre-conceptions must be systematically reconstructed and taken into consideration when planning and teaching classes (Chapman & Georgiou, 2021).

After elaborating on the design of this larger study, on the questions, the sample and the research methods involved, results will be presented regarding the sub-question: What conceptions do Swiss 15 to 16 years old secondary school¹ students have of the significance of the French Revolution? Finally, consequences for secondary education or an outlook on further research are proposed.

2. Theoretical Framework

2.1. Historical thinking and historical significance

In the German-speaking world, several competence models of historical learning have been developed in recent years (e.g. Gautschi, 2015; Körber, 2015; Körber, Schreiber, & Schöner, 2007; Schreiber, 2006). Despite all the differences, there is still agreement regarding historical thinking. In essence, all of them are concerned with historical orientation (Rüsen, 2005, 2013); firstly with historical time, secondly with plural and controversial, multi-perspective representations of history – and thirdly, with orientation in the sense of clarifying one's own standpoint and judgement with regard to history and historical events (Körber & Meyer-Hamme, 2015). The latter is particularly relevant to the second-order concept significance (Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2013).

¹ The students attended the upper secondary level of the *gymnasium* which prepares students for university studies. History is a compulsory subject.

In regard to historical orientation and signification (Rüsen, 2013) distinguishes four possibilities of constructing meaning in the form of a historical narrative: Traditionally, history is presented in such a way that the meaning presented in the narrative proves to be eternally valid. The exemplary construction of meaning presents concrete cases which demonstrate general rules of action with timeless validity. "History functions as the teacher of life (*historia magistra vitae*)". The genetic narrative starts out from the assumption of a development and tries to identify the direction of this change. Rüsen grants a special position to the critical narrative type which is realized *ex negativo* in relation to the three others. "Critical narrative destroys and deconstructs culturally predetermined patterns of traditional, exemplary and genetic interpretation" (Rüsen, 2013, p. 217). In this study, these forms of narrative are not seen as a progression model but rather types of narratives one should be able to identify or to choose when constructing a meaningful historical narration.

According to Danto (1980), meaning depends on the possible narratives in which it plays a relevant role; or, as he puts it, in which it represents a 'significant' event. Historians only can attribute 'significance' to an event or a series of events only *ex post*. Danto distinguishes four types: If a historian depicts certain events and behaviour because he considers them to have an exemplary moral significance or because they appear to him to be suitable as evidence for a theory, Danto speaks of 'pragmatic' or 'theoretical significance'. What these two forms of significance have in common is that they seem to be determined by externally fixed demonstration interests. By 'consequential-significance' he understands that significant consequences of events classified as 'significant' come into view. By contrast, 'revelatory significance' focuses on factors that are considered possible causes (Danto, 1980, pp. 216–221).

Cercadillo (2000) based her study, among others, also on these two historical theorists. She compared in her empirical study ideas about historical significance in a sample of 144 students aged between 12 and 17 in England and Spain. She defined five types of significance and construed a model of progression: 1) 'Contemporary significance' is the fact that people at the time saw an event as significant, 2) 'Causal significance' puts a causal event or a process in relation to its causal power and also in relation to later consequences, 3) 'Pattern significance' is allied with contextuality and refers often to concepts of progress (or decline), 4) 'Symbolic significance' is attached to lessons from history such as moral examples, understood as an ahistorical concept, 5) 'Significance for the present and the future' operates only in the long term with a perspective to the future. It is related to causal weighting (Cercadillo, 2000). She found that, in both countries, most students treated significance as a fixed property. About 60% of the students age 16-17 did not recognize that significance varied according to criteria set by whatever question we choose to ask, and by the timescale we use. However, most of the students at this age also were able to attribute significance according to type 4 and 5.

In my larger study I found twelve typical patterns of explanation (Mathis, 2015, 2016). These patterns of explanation are constructed in an everyday sense and not according to academic history. A pattern called 'presentism' could be reconstructed as a 'super-pattern' which interferes with all other patterns, thus influencing students' academic historical thinking. It could be observed – as in many other countries – that present day values, beliefs, and ideologies are applied to the past without taking into account the alterity and change of that time (Barton, 2008; Borries, 2011; Savenije et. al., 2014; Seixas et al., 2011; VanSledright & Maggioni, 2016). Other patterns were 'optimism of progress' and 'modernity', i.e. the present liberal state with its democracy, human

rights and public sphere are seen both as a project to enhance and protect and as universal values and norms.

2.2. The Model of Educational Reconstruction (MER)

This larger study applied the Model of Educational Reconstruction (MER) to history education. It is used when looking at subject-related conceptions of students. The MER is based on European *Didaktik* and *Bildung* traditions – with a particular emphasis on the German tradition (Duit et al., 2012)².

A key concern of the model is that academic subject matter issues as well as students' pre-conceptions of the subject matter must be given equal attention in attempts to improve the quality of teaching and learning. It is based on the conceptual change approach (Chapman & Georgiou, 2021; Limón, 2002, 2003).

There are three major emphases that are intimately connected (Figure 1):

1. The clarification and analysis of historical subject matter, including second-order concepts and principles like continuity and change, evidence, cause and consequences, significance etc. (Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2013; Van Boxtel & Van Drie, 2018);
2. The empirical investigation into students' cognitions regarding the chosen subject (including pre-instructional conceptions);
3. Here, the first step is a so called 'educational structuring' which systematically matches and correlates both complex of conceptions. Conclusions can then be drawn on how to design relevant lessons for teaching history.

² In fact, *Bildung* is viewed as a process. *Bildung* denotes the formation of the learner as a whole person, i.e. its development of its personality. The meaning of *Didaktik* is based on the notion of *Bildung*. It concerns the analytical process of transposing and transforming human knowledge like domain specific knowledge, e.g. academic history, into knowledge for schooling that contributes to the *Bildung* of students. Therefore, *Didaktik* is not to be confused with the understanding of a rather restricted instructional method (Hopmann & Riquarts, 1995; Horlacher, 2016).

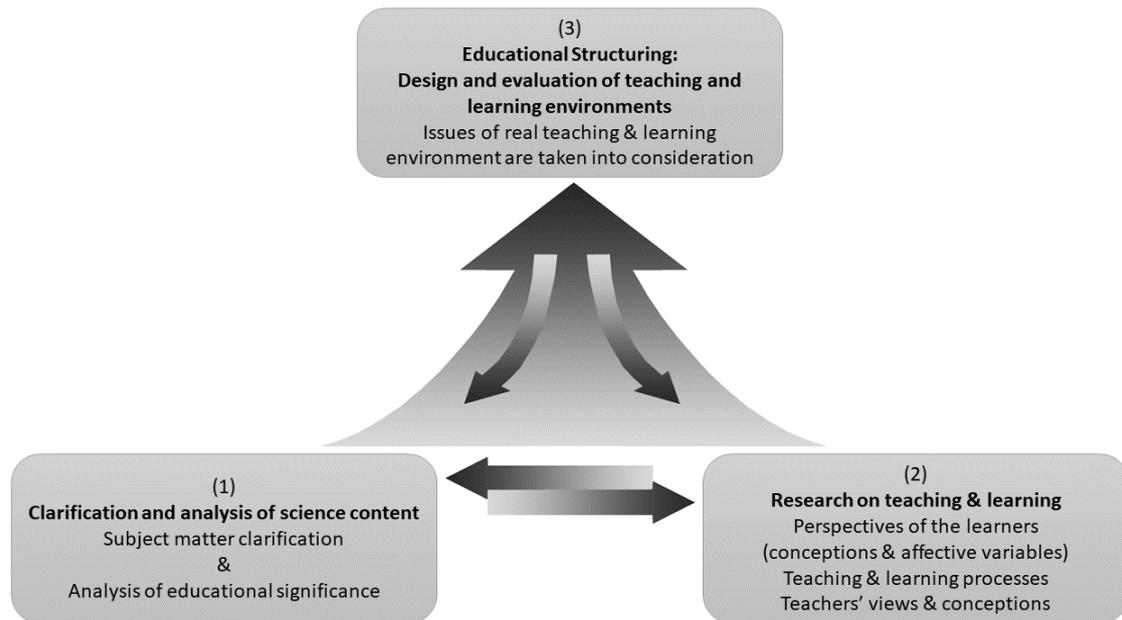


Figure 1. The three components of the Model of Educational Reconstruction. Source: Own elaboration.

The three research steps are not separately and sequentially processed but in parallel applying a step by step, repetitive, iterative approach³.

3. Method: Research on students' conceptions: research questions, sample, research methods

The leading research questions were: What conceptions do the students have about the French Revolution? What are their 'theories' and pattern of explanations?

In Switzerland, lower secondary school history teaching (year 7 to 9) is some sort of a black box. There are no studies on what exactly is and in what way it is taught; nor do we have studies telling us what kind of textbooks or teaching materials are used (Gautschi, 2015; Gautschi et al., 2007)⁴. Mostly, the French Revolution is taught at the end of grade 8, some only do it at the beginning of the next year. After grade 9, compulsory schooling ends and the chronological passage through history ideally ends with the post Cold War era. Most of the higher secondary school teachers begin grade 9 or 10 with the French Revolution again and teach chronologically through history until the matura, i.e. graduation which gives them direct access to universities⁵.

³ The 'Model of Educational Reconstruction (MER)' originally comes from biology and science education (Kattmann et al., 1997). There are only a few history education research projects applying the MER (Günther-Arndt, 2005; Mathis, 2015, 2018; Mathis & Gollin, 2018; Stöckle, 2011).

⁴ In Switzerland, the cantons (states) have educational sovereignty. In addition, each Gymnasium designs its own curriculum. Despite loose coordination, there is great diversity in terms of topics and progression. Furthermore, the state does not designate any compulsory textbooks. Numerous teachers even teach without textbooks, using their own scripts.

⁵ However, in most Swiss cantons, students leave general lower secondary school after year 8 if they choose to follow up four years of schooling in a gymnasium to the matura. Only an average of about 25% of the adolescents choose this path, roughly 75% choose to do an apprenticeship.

Consequently, higher secondary school teachers (starting in grade 9 or 10) don't really know what their students know and how they think about history; and in particular, there were no studies about the French Revolution which is a mandatory subject in all of Swiss grammar schools.

In the empirical part of the larger study (i.e. the perspectives of the learners, see fig.1), the conceptions of 9th grade students from different Swiss grammar schools in central Switzerland (German speaking) about the French Revolution were reconstrued. The sample is composed by N=22, divided into 4 group discussion with 4 students each, two female and two male; and 6 one to one problem-centred interviews (3 female, 3 male) (Mathis, 2015). The students of the sample volunteered, and the teachers put them either into gender-mixed groups for the group discussions or into the group of students that was interviewed individually. The schools were chosen because the students only joined their grammar schools in grade 9 – eight months before they participated in the study.⁶

Thus, the students in the sample came from various schools, school types, and rural or urban contexts. In addition, some of them were taught about the French Revolution, others haven't had any teaching on the subject; some had been taught with an official textbook, others haven't been using a textbook, but some sort of script written by their teachers; others have only been watching a documentary in class about the French Revolution. It can therefore be assumed that the sample represents the heterogeneous group that teachers of this region will encounter when they take up the subject in 10th grade.

In terms of research methods, on the one hand, the group discussion method can be used to collect a broad spectrum of concepts, ideas and conceptions that are socially shared (Bohnsack, 2010) or are co-constructed during the session (Table 1). Problem-centred interviews, on the other hand, allow more in-depth exploration, which reveals deeply rooted conceptions of the students because they constantly have to argue and justify their concepts (Witzel & Reiter, 2012).

Table 1

Open questions on significance and meaning

- If you hear "French Revolution" what does come to your mind? What is it about? What can you tell me about this historical event?
 - Why should we study the French Revolution? What does it teach us? Does it teach us something?
 - Explain to a sixth grader why they will (and should) study the French Revolution in eighth grade!
 - What would the world be like if the French Revolution had not happened?
 - Some people say we wouldn't be who we are without the French Revolution. What do you think about that?
 - Is the French Revolution any of your business? How does it concern you? Why?
 - Are you/How are you specifically affected by the impact of the French Revolution?
-

⁶ In the sampling, care was taken to ensure that the prior education of the students at High School level 1 varied. Some students were already in the Gymnasium, where the teachers had a master's degree in history. Others were from high schools, where teachers had a broader master's degree in teaching. Accordingly, the students' prior education in history was quite diverse. In this respect, the sample represents the typical diversity of an upper secondary class at the Gymnasium.

Source: self-elaboration.

The discussions and interviews were recorded and transcribed. The collected data is analysed according to the Documentary Method (Kölbl, 2004; Mathis, 2015; Straub, 1999). While in the Documentary Method the student conceptions are reconstructed inductively from the data on the one hand, the models of Rösen and Cercadillo - mentioned above - functioned as "theoretical horizons of interpretation". Likewise, the findings referenced from other studies on significance and relevance served as "empirical horizons of interpretation" (ibd.).

4. Results: Conceptions about the significance of the French Revolution

As mentioned before, the following presentation focuses on German speaking Swiss students' conceptions of the significance of the French Revolution.

In both the group discussions and the one to one problem-centred interviews an open stimulus question was chosen: 'If you hear "French Revolution" what does come to your mind? What is it about? What can you tell me about this historical event?' In all the encounters, during this first narrative, often associative phase the students addressed the causes, the motives, and the consequences. Historical actors were also named or described. Somewhat less spontaneously came statements about the historical process. After this first narrative phase, I got involved, taking up and paraphrasing aspects already mentioned. This was also done regarding the historical consequences. I was careful to ask in general terms and not in terms of 'contemporary' or long-term 'present-future' consequences, for example: 'You have mentioned "achievements". What do you mean by that? Can you be more specific?'

It is noticeable that the questions about the consequences of the revolutionary era are understood as questions about its 'achievements' or even 'legacies'. For the students it is beyond question that the French Revolution did achieve something. This everyday way of thinking comes consequently into being when contemplating the French Revolution which is seen as an effort to make the world a better place. It clearly becomes apparent that for this age group's everyday conceptions, an effort is only worthwhile if it gets you anywhere. Consequently, it can be seen that the majority of students attribute significance to the French Revolution first and foremost as 'present-future significance (Cercadillo, 2000) by talking about 'achievements'.

As to these 'achievements', the students follow the three slogans of the French Revolution. Although, equality, liberty and occasionally fraternalism are cited as major achievements, the adolescents mainly attach importance to the political and social achievements, which are not always easy to separate analytically. Moreover, in the broadest sense of cultural achievement, a change in mentality is added.

Very rarely mentioned are economic achievements and when they are, they are then related to socio-political achievements, i.e. are closely linked to them. As an example of the above mentioned, I quote Eveline's answer to the question about the 'main achievements' of the French Revolution:

Eveline: *Equality.* // I: And why? // Why? Yeah hhh, that everyone today has the same rights. // I: Hm .// That would / yeah / (3 secs) It's mostly like that, isn't it? // I: Yes

.// (3 secs) that everyone has his personal *freedom*, okay, not totally free, that isn't possible, then you'd restrict the others again, but that you don't have to do anything you don't want to. // l: Hm .// (4 secs) Hm, hm hm (3 secs) difficult ...sigh. (4 secs) What else did it achieve? (4 sec) Perhaps that one had the *courage* to take action against an unjust government, that you don't put up with everything. // l: Hm .// (4 secs) And there was the *separation of powers*, without that, it would be yeah / yeah, if there was absolutism today, that wouldn't be good at all (Dt-CH-EI3, 196-197)⁷.

The example shows how Eveline emphasises the 'present-future significance' (Cercadillo) here. She makes a reference to her own time and life situation by emphasising that we have the same rights. In addition, she tells an exemplary story here (Rüsen); the French Revolution is an encouraging example to continue to fight against unjust rule in the future. Therefore, it is also an example of how 'symbolic significance' (Cercadillo) is addressed.

It comes as no surprise that the students particularly cite political achievements, especially as political upheaval is primarily addressed in academic history and most textbooks on the French Revolution (Engels, 2003; Fuchs & Onken, 2020; Hunt, 2004). Students see the abolition of the monarchy and the system of estates, the establishment of the republic and the abolition of absolutist rule as prerequisites for the achievements described below. With regard to the first point, Luke says in a problem-centered interview:

Well they definitely achieved that there was no more nobility, // l: Hm .// and that there [...] was no longer a king. . [...] – Republic (Dt-CH-EI2, 48, 56).

And Oli puts it in a group discussion as follows:

Because of this, well / new forms of government were formed and so, and - uh - yeah with Republic and / (4 secs) yeah, simply to abolish the Monarchy, that that's no longer really of great importance today, well in England, where it's still symbolic, but real monarchies, so to speak, no longer exist (Dt-CH-GD4, 182-183).

In this situation, Oli understands by 'real' monarchies the absolutist and tyrannical rule. It is apparent that the students have drawn on their perceptions of their identity as adolescents of a democratic republic to help them think about the present significance of the French Revolution.

Most students put emphasis on *equality* in the achievements. They often mention equal rights and mean it in the literal sense: Everyone has the same rights, and all are equal before the law. Equality is guaranteed and enforced in students' conceptions through a *constitution*. Such a constitution was written for the first time in the French Revolution and from then on served as the foundation for others. In the students' understanding, our present Swiss constitution is also based principally on that of the 1790s. For example, Stefan thinks:

Erm, yes, I think they sort of had like a commission, because / an extreme number of MPs or something like that. I think they tried to make a constitution, a new one (Dt-CH-EI1, 74).

⁷ All references cited in the following student comments were pseudonyms and have been linguistically polished up; in addition, they have been translated by the author. It is about exemplary selected 'anchor quotes' that stand in as a representative for a precise view. The following transcription rules have been used: <riiight> vowel is drawn out. <World /> At the end of a line: The speaker is interrupted. <The / the> inside a statement: The speaker briefly stops and the sentence starts again, i.e. is repeated. <#>, <##>, <###> A new person starts to speak. The statements overlap. <[all laugh]> Action description. <Hhhh> a loud in or exhaling. </ / l: Yes ?//> The listeners talk between themselves, without interrupting the speakers flow of speech.

This conception also came up in group discussions:

I: [...] my next question is then: How / What did the French Revolution actually achieve?
Tanja: Equality.
Anna: Hm. A very good constitution. [...]
Roger: [...] # We've actually adopted / quite a lot still from the French Revolution nowadays.
Anna: # And then /
I: Like what?
Roger: Err.
Reto: Definitely rights (Dt-CH-GD3, 517-519, 527-531).

Thus, the constitution guarantees the equality of people by defining rights. Once again, it is apparent that in terms of rights, the French Revolution is directly linked to our rights. It is the same rights as then, historical development and further social conflicts with their corresponding political struggles are faded out. Here, the 'presentist' pattern of thinking of young people is clearly shown. The pupils have a pretty good idea about these rights, as the following longer quote shows:

I: [...] So, you all said that three slogans of the revolution are / were written into the constitution. [...] Those are only / so far only words. Let's put some content into it. You said equal rights. That is something along the lines of égalité or equality. // Anna: Hmm.// What else was there?
Reto: The privileges were abolished by others, // I: Hm.// by them.
Roger: Nobility and the // Reto: Yes.// clergy. So that / they didn't / so that the farmers and the people no longer # had to give the nobility tax and – errm – food and such.
Anna: # That everyone must pay tax.
I: hmm.
Reto: Wasn't hunting also a privilege?
Anna: Hmm. Only the clergy and yes / and the nobility were also allowed to.
I: (3 secs) Is there anything else to say about equality? Well, equal rights, can we expand upon that a little?
Anna: Well, everyone paid as much tax as he / according to wealth, wasn't it?
//Reto: Umm.// that those who had more, had to pay more, than those who had less
//I: Hm.// less.
Roger: # less, yes, exactly.
Tanja: # And that everybody had to. That too/
Anna: But that everybody definitely had to.
Tanja: Yes. Clergy and the nobility as well. Hm.
I: (3 secs) [...] But what would be political equality, for example?
Anna: Well /
Reto: the right to vote? Hm.
Anna: Yes, all voting rights.
Reto: Yes, all the same (Dt-CH-GD3, 136-154).

By naming the abolition of the privileges for the nobility and the clergy as well as the abolition of tax burdens, the students focus foremost on *social equality*. They view *economic equality* as achieved by the fact that everyone has to pay taxes regardless of their social background and that this taxation follows a progression, i.e. greater income and wealth are taxed more heavily than smaller ones. At the end of the quote, the group brings examples of *political equality*, the right to vote. It should be noted that the students hardly address the passive voting right, i.e. to

stand for election. In their defense, however, it must be said that they were not asked to make this distinction.

From these notions, a pattern of explanation becomes apparent, which apply to all student conceptions on the 'achievements' and can be referred to as 'beliefs in progress'. This goes along with Cercadillo's 'pattern significance'. The examples presented also show the exemplary formation of meaning by the students (Rüsen). The yardstick for progress here is social equality.

In addition, however, another pattern of explanation becomes apparent, which I have called 'the idea of legitimacy'. It is the idea that a form of government, a ruling governance, or any forms of coexistence of people is to be controlled and ultimately legitimized. In the quoted interview the 'constitution' is mentioned in this context.

Another 'achievement' that can be subsumed under the context of equality, which the pupils state with poignancy, is the *right to education*. This, among other things, is also a human right in the understanding of the students. They are aware that today compared with their ancestors (provided that they were not noble and / or male), they have a privilege which they owe to the French Revolution, which initiated the 'project of modernity', and they would not want to be without it, as they can see – in the sense of 'symbolic' and 'present-future significance' (Cercadillo) – specific parallels with their own lives:

I: Um - (3 secs) has the French Revolution had an impact on your [...] life today? [...]

Jara: Suppose that / that the school system wasn't like it was, I'd say, today I can go to school [...] (Dt-CH-EI6, 188-189).

This demonstrates one facet of the historical consciousness of adolescents, which Kölbl (2004) has called 'being entangled in history' or 'be caught up in history' (i.e. 'in Geschichte verstrickt sein'). It is worthwhile to look at this in a little more detail. When asked about the 'achievements' of the revolution, Erik is the first to respond out of the group:

Erik: Yes, we can actually do what we want to do and didn't Napoleon introduce obligatory schooling or something like that. And if he had not, we would / have fewer jobs and therefore Switzerland would be poor. [...]

I: You are saying that going to school means that the country is actually doing well economically?

Erik: Yes.

I: That's actually then / that would mean that education is a consequence of the French Revolution?

Erik: Yeah sure. (3 secs) that you can also / and being at school allows you freedom of thought. And then you can think, like now, when thinking in terms of the French Revolution, "yes, I agree with that", or you think, "no, that's not good". And no one tells you, "no, that's not true", "you have to think like this", and "that wasn't good at all" and so on (Dt-CH-GD2, 316, 321-324).

The misconception that Napoleon introduced compulsory education in Switzerland will not be discussed here (see Mathis, 2009). What seems of more importance is Erik's ideas relating to the right to education. On the one hand, a school education enables a career choice, thus improving job training, which in turn promotes a country's prosperity and wealth. Behind this, in addition to the pattern of explanation 'belief in progress', here 'utility concept' becomes apparent, which is relatively deterministic and linear – as is reflected in the further course of the interview.

Conversely, this would mean that a country's lack of wealth and prosperity is due to lack of education and apprenticeships. On the other hand, for Erik, school education enables 'free thinking'. Here we can discern another pattern of explanation: 'thoughts are free'. 'Presentist' thinking becomes apparent here too, the pupils are committed to the guiding principle of 'enlightenment' and thus to an 'idea of progress'.

Another important aspect of equality for the students is the *equality of men and women* respectively the *political and social emancipation of women*. Here too a 'present-future significance' (Cercadillo) is paramount; the pattern of explanation 'belief in progress', or more precisely: 'emancipation', dominates. This is what Jara said when asked the question what 'equal status' does mean: 'Yes precisely, women have the same voting rights' (Dt-CH-EI6, 105-106). Jara explicitly names the political equality of women, which is guaranteed by equal voting rights. This is accentuated somewhat differently by the group quoted below. The students call 'women's rights' and emphasize above all the social equality of women as an 'achievement' – in the sense of 'pattern significance' (Cercadillo) – of the French Revolution:

I: [...] Yes, # what does it mean, women's rights?

Eva: # Well / Well, that a woman has something to say. I think in this day and age well / compared to before the revolution, the woman had really nothing to say. She just / like a /

Dina: Sat in the kitchen.

Eva: Yeah, they really had nothing to say. They were just there for the husband, for his pleasure, and that // [laughing] // someone cooked at home, did the washing, and that / looked //Dina: That there were children.// after the children. They were just there and (3 secs) [...] [laughing]

I: And today? Isn't/

Dina: Yes, and now /

Eva: Today, yeah, today is a lot different. Well, in a few places it's still the same. (3 secs) Yeah, there are still places and people where even / where they still have / where there isn't/ or there are those who don't want that a woman has something to say. // I: Hm.// (4 secs) And yeah, (3 secs) I mean / back then: Woman – school or girl – school, "No, they worked at home!" They had no chance of getting an education or anything. //I: Hm.// That's again # quite different today.

Dina: # Yeah it is / (3 secs) but that's only happened though in the last hundred years //Eva: Yeah.// that it's changed. //I: Hm.// somewhat. (3 secs) and now it's pretty good [laughs].

Eva: ## Or it's getting better. (3 secs) It's still not perfect, but it's getting better.

Erik: ## It's still not quite there, but it's good.

Yves: That's a good thing (Dt-CH-GD2, 339-341, 354-364).

The rights of women are explained *ex negativo* by the two girls. Read under a different sign, this means that today the woman has the right to have a say and to decide, she no longer has to sit in the kitchen and do the laundry, but can, if she wants, contribute to the family income, just like the man, by working outside the home. Today's women have the right to sexual self-determination and are no longer there to simply 'give pleasure' to the man. Women can make decisions on their bodies and decide whether and when they want children. Neither is childcare taken for granted as purely women's work. Women of today are not 'just there' – i.e. as objects – but see themselves as equal subjects with equal rights. Behind this argumentation, another pattern of explanation is discernible; that of 'self-determination' as the goal and norm for the women of today.

What is of interest, is the point Eva makes on education. Women used to be deprived of education because they had to work in the household, which meant that the young women had no chance to find a job or to live independently, i.e. independent of father and husband. Today however, women also have the right to education and therefore receive the same chance and opportunity as men and can realise their potential and personal fulfilment. Here, too, the linear concept is evident: 'Without any (initial) education, no apprenticeships and vocational training, no livelihood.'

Student conceptions on women today are such that, although the majority of women are on an equal footing with men, they are aware that this is not the case in all parts of the world and in all cultures. Women have come a long way, have achieved a lot and that is 'pretty good'. However, the students can still see moments of repression; 'It's still not perfect'. In the minds of the ninth graders, the project 'women's emancipation' is not yet over.

Again, there is a time before and after the revolution that is equated with today. The historical development is again faded out and the exemplary formation of meaning (Rüsen) dominates. The quotes also show a significance that is directed towards the future. The significance of the French Revolution for young people is obvious. It concerns them. It has to do with their lives. 'It's pretty good, but it's still not perfect', they say. The history of the French Revolution, and in this case the emancipation of women that it achieved, is exemplary. It teaches us a lesson – it has 'symbolic significance' (Cercadillo); and most importantly, this lesson from history motivates students to act for a 'better' future (*historia vitae magistra*).

Connected with this are also the moral judgments about the past. Judgement of the past by means of present ethical standards is typical for the students. It is not only a sign of their 'presentism', but it also influences their attribution of significance to the French Revolution. In those days everything was bad, unjust, and immoral. That became better with the French Revolution. Danto spoke of 'pragmatic significance' in this context. The students tell the story of the French Revolution as the story of an achievement.

5. Discussion

The students' remarks on the 'achievements' of the French Revolution base themselves on the regulative ideas of modernity: equality, freedom, solidarity etc. They therefore see the main 'present-future significance' of the French Revolution in the political establishment of social, economic and political equality, legitimized by means of a constitution: equal rights for all, tax liability for all, right to education as well as equal rights for men and women.

I have tried to show the most typical patterns of explanation of the 9th grade grammar school students by means of the topic of equality. Their historical thinking is dominated by a belief in progress, which is paired with a linear way of utilitarian thinking. Added to this are guiding ideas of the Enlightenment such as freedom of thought, self-determination, and emancipation. It is evident that these patterns of explanation are strongly anchored in the students' everyday conceptions and are rarely used in a scholarly understanding of history. Presentism is clearly evident in the thinking of the young people. (Social) equality, progress, and emancipation are also considered moral reference points for the students' exemplary narration (Rüsen) of the French Revolution; or, according to Cercadillo, for its 'symbolic significance'.

Students equate the 'achievements' of the French Revolution with the regulative ideas of modernity. In doing so, the historical event is 'de-limited'; the revolution is not yet over, the project of modernity is not yet finished. Although the French Revolution and modern times are not synonymous, both terms function as 'narrative abbreviations' (Rüsen, 1994, p. 11) for progress, a more just world, rationality, democracy, emancipation, participation, etc. These values – seen both as universal values of their present time and worth fighting for in the future – demonstrate the students' personal connection to the history of the French Revolution.

In conclusion it can be said: the Swiss adolescents are in their historical narration – understood as a process of making sense – committed to an *exemplary narrative* by which history the French Revolution has a 'symbolic' and 'present-future' significance and is used to justify universal laws or rules of human values and practice; continuity and change are understood 'as validity of rules covering temporally different systems of life' (Rüsen, 1994, p. 17, 2004, 2005, p. 12). They make use of the master narrative of the Enlightenment.

6. Conclusion

Firstly, it should not be underestimated that the achievements of the French Revolution – liberty, equality, and solidarity – are regarded as the foundations of the Swiss federal welfare state. Secondly, they represent the 'promises of modernity', which are considered to be the yardsticks of progress and civilization of a state or society. In this respect, it is not surprising that, against the background of the heterogeneous and superficial basic education on the subject of the French Revolution at lower secondary level, students' thinking about it is 'a-historical' – the development between the revolutionary period and the present is ignored – and it is thought of as 'not yet over'.

In the sense of the 'educational structuring' – the third phase of the Model of Educational Reconstruction (see Fig. 1), for the purposes of an academically orientated history teaching (Günther-Arndt, 2014), at least three consequences arise as a result:

First, students should be made aware that how they interpret and learn history depends on their everyday life conceptions. It should be pointed out to them how different everyday historical thinking is from scholarly historical thinking. This epistemological change of knowledge contexts or 'epistemic switching' – from an everyday understanding to an academic one – must be guided and demanded by the teacher (Gottlieb & Wineburg, 2012; Mathis, 2015, 2016; Stoel et al., 2017). The aim is to show what distinguishes historical thinking (academic-oriented) from everyday, pragmatic thinking, i.e. what does it mean to attribute significance to the French Revolution from a scholarly point of view.

Secondly, the teacher must model the students' thinking (Collins et al., 1989) by demonstrating how historians narrate a historical event or answer the problem of the consequences of the French Revolution. Hereby, the teacher must explicitly address the second-order concepts such as 'cause and consequences', and 'historical significance' (e.g. Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2013; Van Boxtel & van Drie, 2018). There is need for a systematic teaching of the relevance of the past for the present (Haydn & Harris, 2010).

Thirdly, during secondary education, the students' processes of making sense of history must be deliberately irritated, for example, by offering them the chance to deal with different narrative types (cf. Rösen 1997). Thereby, especially the genetical narrative type should be chosen; and the difference between the exemplary and genetical narrative should be presented⁸. Students could rewrite the narratives themselves and see which functions are served by which form and how.

Finally, it is a desideratum that, based on the findings presented and the consequences formulated in a new study (e.g., with design-based research), lessons on the French Revolution should now be planned and carried out, and learning and learning growth should be investigated.

Acknowledgements and funding

This work is not funded by a specific project grant.

Specific contribution of the authors

I hereby declare that I have authored this paper individually by my own.

Bibliography

- Barton, K. C. (2008). Research on Students' Idea about History. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 239–258). Taylor & Francis.
- Bohnsack, R. (2010). Documentary Method and Group Discussions. In R. Bohnsack, N. Pfaff, & W. Weller (Eds.), *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research* (pp. 99–124). Verlag Barbara Budrich.
- Borries, B. von. (2011). Historical consciousness and historical learning: Some results of my own empirical research. In L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: Why history education matters* (pp. 283–321). Kailas. Retrieved from [https://www.academia.edu/1489447/Perikleous L. and Shemilt D. eds 2011 The future of the past Why history education matters Nicosia AHDR](https://www.academia.edu/1489447/Perikleous_L_and_Shemilt_D_eds_2011_The_future_of_the_past_Why_history_education_matters_Nicosia_AHDR)
- Cercadillo, L. (2000). *Significance in History: Students' Ideas in England and Spain* (PhD Degree in Education, University of London, IoE). University of London, IoE. Retrieved from <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10006632/1/326146.pdf>
- Chapman, A., & Georgiou, M. (2021). Powerful knowledge building and conceptual change research: Learning from research on “historical accounts” in England and Cyprus. In A. Chapman (Ed.), *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* (pp. 72–96). UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781787357303>
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Routledge.

⁸ Regarding the genetic types of narration, change and difference are taken into account. One's own presence is understood as an 'interim period' or transition. 'The matter of time differences is no longer ascertained as constant and consistent or in an abstract timeless transversal or overarching general. [...] change and transformation are what make sense' (Rösen, 1994, p. 19).

- Danto, A. C. (1980). *Analytische Philosophie der Geschichte* (Erste Auflage). Frankfurt aM: Suhrkamp.
- Duit, R., Gropengießer, H., Kattmann, U., Komorek, M., & Parchmann, I. (2012). The Model of Educational Reconstruction – a Framework for Improving Teaching and Learning Science 1. In D. Jorde & J. Dillon (Eds.), *Science Education Research and Practice in Europe* (pp. 13–37). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-900-8_2
- Engels, J. I. (2003). Kontinuitäten, Brüche, Traditionen. Die Französische Revolution von 1789. In K. E. Müller (Ed.), *Historische Wendeprozesse: Ideen, die Geschichte machten* (pp. 204–230). Freiburg: Herder.
- Fuchs, R.-P., & Onken, B. (Eds.). (2020). *Die Französische Revolution: Geschichte - Erinnerung - Unterricht*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Gautschi, P. (2015). *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. SchwalbachTs: Wochenschau Verlag.
- Gautschi, P., Moser, D. V., Reusser, K., & Wiher, P. (Eds.). (2007). *Geschichtsunterricht heute: Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: hep.
- Goertz, H.-J. (2007). Geschichte—Erfahrung und Wissenschaft. Zugänge zum historischen Erkenntnisprozess. In H.-J. Goertz (Ed.), *Geschichte: Ein Grundkurs* (3., revidierte und erweiterte Auflage, pp. 19–47). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gottlieb, E., & Wineburg, S. (2012). Between Veritas and Communitas: Epistemic Switching in the Reading of Academic and Sacred History. *Journal of the Learning Sciences*, 21(1), 84–129. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.582376>
- Günther-Arndt, H. (2014). Historisches Lernen und Wissenserwerb. In H. Günther-Arndt & M. Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (6., überarbeitete Neuauflage, pp. 24–49). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Haydn, T., & Harris, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: A view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 241–261. <https://doi.org/10.1080/00220270903403189>
- Hopmann, S., & Riquarts, K. (1995). Didaktik und/oder Curriculum: Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, 33.
- Horlacher, R. (2016). *The educated subject and the German concept of Bildung: A comparative cultural history*. New York: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315814667>
- Hunt, L. (2004). *Politics, culture, and class in the French Revolution* (20th anniversary ed.). University of California Press.
- Kölbl, C. (2004). *Geschichtsbewußtsein im Jugendalter, Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung* (1. Aufl.). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839401798>
- Körper, A. (2015). *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. pedocs. Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-108118>
- Körper, A., & Meyer-Hamme, J. (2015). Historical Thinking, Competencies, and Their Measurement: Challenges and Approaches. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New directions*

in *assessing historical thinking* (pp. 89–101). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315779539>

- Körper, A., Schreiber, W., & Schöner, A. (Eds.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars Una. Retrieved from http://edoc.ku-eichstaett.de/1715/1/1715_Kompetenzen_historischen_Denkens_Ein_Strukturmodell_al.pdf
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Limón, M. (2002). Conceptual Change in History. In M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (pp. 259–289). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/0-306-47637-1_14
- Limón, M. (2003). The Role of Domain-Specific Knowledge in Intentional Conceptual Change. In G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (Eds.), *Intentional Conceptual Change* (pp. 133–170). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410606716-11>
- Mathis, C. (2009). Schülervorstellungen zur Französischen Revolution. Ein Vergleich zwischen Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz. In J. Hodel & B. Ziegler (Eds.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 07“* (pp. 100–110). Hep verlag.
- Mathis, C. (2015). "Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden": Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mathis, C. (2016). "The Revolution Is Not Over Yet". German Speaking Ninth Graders' Conceptions Of The French Revolution. *History Education Research Journal*, 14(1), 81–92. <https://doi.org/info:doi/10.18546/HERJ.14.1.07>
- Rüsen, J. (1994). *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen*. Böhlau.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63–85). Toronto: University of Toronto Press. Retrieved from http://www.joern-ruesen.de/5.089_Historical_Consciousness_2.pdf
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2013). *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*. Böhlau.
- Savenije, G., Boxtel, C. van, & Grever, M. (2014). Sensitive 'Heritage' of Slavery in a Multicultural Classroom: Pupils' Ideas Regarding Significance. *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 127–148. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.910292>
- Schreiber, W., Körper, A., Borries, B. von, Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S., Ziegler, B. (Eds.). (2006). *Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell* (2. Aufl). Ars una. Retrieved from http://edoc.ku-eichstaett.de/1768/1/Sonderdruck_Kompetenzen.pdf
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

- Seixas, P., Peck, C., & Poyntz, S. (2011). 'But we didn't live in those times': Canadian students negotiate past and present in a time of war. *Education as Change*, 15(1), 47–62. <https://doi.org/10.1080/16823206.2010.543089>
- Stoel, G. L., van Drie, J. P., & van Boxtel, C. A. M. (2017). The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 321–337. <https://doi.org/10.1037/edu0000143>
- Straub, J. (1999). *Handlung, Interpretation, Kritik: Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie* de Gruyter.
- Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 149–176). Wiley-Blackwell.
- VanSledright, B., & Maggioni, L. (2016). Epistemic Cognition in History. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Braten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (pp. 128–146). Routledge.
- Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview: Principles and practice*. Sage.

Pervivencia e influencia de los mitos fundacionales del franquismo en los textos escolares de la enseñanza secundaria castellanoleonesa

Prevalence and influence of foundational myths of Franco regime in learning materials of Castille and Leon secondary teaching

Sergio Ibáñez Llorente
Universidad Autónoma de Madrid
sergio-ibannezl@estudiante.uam.es
 [0000-0002-1284-4855](https://orcid.org/0000-0002-1284-4855)

Almudena Alonso-Centeno
Universidad de Burgos
acenteno@ubu.es
 [0000-0002-3438-241X](https://orcid.org/0000-0002-3438-241X)

Recibido: 30/10/2020

Aceptado: 06/07/2021

Resumen

Mientras la historiografía avanza en el desmantelamiento del enfoque franquista sobre la República y la Guerra, cabría preguntarse si la bibliografía escolar abandona al mismo ritmo los presupuestos del canon franquista e incluye el enfoque crítico de los especialistas. La presente investigación tiene por objetivo averiguar el alcance de estos dos fenómenos, a través del análisis crítico del discurso de una treintena de textos escolares de educación secundaria. El currículo de la asignatura de historia, la formación de los autores o la extensión del tema de investigación en los textos son algunos de los factores que consideramos podrían explicar los resultados obtenidos. Dichos resultados confirman la pervivencia de ideas como la inevitabilidad de la guerra, el fracaso del proyecto político republicano o el ambiente de preguerra en la primavera del 36 en el material didáctico, así como la escasa influencia en el ámbito escolar de la interpretación crítica.

Palabras clave

Material didáctico, historia contemporánea, análisis de contenido, Segunda República, Guerra Civil española.

Abstract

While historiography advances in the dismantling of the Franco approach on the Republic and the War, it could be asked whether the school bibliography abandons at the same pace the assumptions of the Franco canon and includes the critical approach of the specialists. The present investigation aims to find out the scope of these two phenomena through the critical analysis of the speech of some thirty secondary school textbooks. The curriculum of the history subject, the ideologies of the publishers of textbooks, the academic training of authors, or the space reserved for the subject of research in the textbooks, are some of the factors that could explain the results obtained. These results confirm the persistence of ideas such as the inevitability of war, the failure of the republican political project or the pre-war atmosphere in the spring of 1936 in the teaching material, as well as the scarce influence of critical interpretation in schools.

Keywords

Learning materials, contemporary history, contents analysis, Spanish Republic, Spanish Civil War.

Para citar este artículo: Ibáñez Llorente, S. y Alonso-Centeno, A. (2021). Pervivencia e influencia de los mitos fundacionales del franquismo en los textos escolares de la enseñanza secundaria castellanoleonesa. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 69-102. doi: 10.6018/pantarei.453351

1. Introducción

Durante décadas una caterva de militares, teólogos, políticos, periodistas e intelectuales afines al régimen franquista se esforzó por construir un relato ficticio que justificase el golpe de Estado contra una República democrática, que excusara la lucha contra el gobierno legítimo del país, que legitimara la implantación ilegal de un régimen totalitario en España, que ocultara las actividades terroristas de los primeros lustros de la dictadura, y que ensalzara la figura del dictador. Al conjunto de creencias, suposiciones y datos espurios que los franquistas fabricaron para cumplir esas funciones es lo que se conoce como mitos fundacionales del franquismo (Reig Tapia, 2012).

La historiografía crítica¹ se ha encomendado con rigor y éxito a la labor de negar los presupuestos del canon franquista en las cinco últimas décadas. Desde los años 60 del siglo XX, varios hispanistas realizaron una serie de trabajos pioneros, a los que se sumaron los realizados en los años 70 por varios investigadores españoles. La mayoría de ellos participaron en las dos obras colectivas que representan el punto culminante de la mencionada desmitificación: *Los mitos del 18 de julio* (Viñas, 2013) y *En el combate por la historia: la República, la Guerra Civil, el franquismo* (Aróstegui y Viñas, 2012).

No obstante, desde finales de los años 90 se observa en el panorama historiográfico y divulgativo español una reacción neofranquista ante los avances que la historiografía rigurosa estaba realizando en el desmantelamiento de los mitos de la dictadura. En esta ofensiva encontramos tanto historiadores (Suárez Fernández, Seco Serrano, Luis E. Togores, Bullón de Mendoza, etc.) como, en palabras de Reig Tapia, “historietadores” (Pío Moa, César Vidal, Fernando Paz, etc.). Y, pese a su impacto social y mediático, su único mérito es difundir, con lenguaje moderno, todos los tópicos del canon franquista. Además, en los últimos años ha surgido otro grupo de historiadores neoconservadores – Álvarez Tardío, Roberto Villa, Del Rey Reguillo, etc. – que retoman algunos elementos de los mitos del franquismo sobre la República y la Guerra. El fin último de estos investigadores sería “negar que la República sea un precedente válido de la actual monarquía constitucional” a base de contraponer una República intolerante, radical y excluyente a una monarquía tolerante, moderada e integradora (Quiroga, 2015, p. 348). Y aspiran a convertirse en una tercera vía entre una historiografía académica, que califican “de combate”, y los neofranquistas (Robledo, 2014).

Las escuelas, como principales agentes de reproducción social y socialización política, son las encargadas de transmitir los mitos dominantes que legitiman las disposiciones políticas existentes (Boyd, 2006). Sin embargo, esta función política de la educación choca, en el caso de los mitos del franquismo, con otras dos funciones esenciales de la escuela: la de “ser vehículo de socialización de los mejores valores de los que se ha ido dotando la humanidad, y la de posibilitar

¹ Con el término historiografía crítica nos referimos en adelante al conjunto de historiadores especialistas en la época contemporánea que a través de metodologías rigurosas han alumbrado nuevos enfoques que en suma han venido a desmontar todos y cada uno de los fundamentos del canon interpretativo del franquismo sobre la República y la Guerra. Esta categoría, que agrupa a la inmensa mayoría de los especialistas en el periodo que nos ocupa, se construye como contraposición a la llamada historiografía neoconservadora y a la historiografía franquista, ambas denominadas (o autodenominadas) en ocasiones como “revisionistas”, que difieren en diferente grado de la historiografía crítica en su tratamiento de los mitos fundacionales del franquismo.

el mayor grado posible de conocimiento razonado, de autonomía crítica y de decisión personal del alumnado” (Valls Montés, 2009, p. 16).

El desconocimiento que un alto porcentaje de estudiantes de educación secundaria demuestra sobre la Segunda República y la Guerra de España en estudios recientes (Arias Ferrer et al., 2019; Egea y Arias, 2013; Mellado y Egea, 2016; Valls Montés, 2007), constituye otra rémora importante para la deconstrucción de los mitos fundacionales del franquismo. Y aunque verdaderamente se transmita en las escuelas una cantidad suficiente de conocimientos sobre esta época de la historia española, cabría preguntarse desde qué enfoque historiográfico (o pseudohistoriográfico) se transmite. Existen estudios al respecto que demuestran que no se habría producido una trasposición didáctica completa de los nuevos aportes de la historiografía crítica en el tema que nos ocupa (Hernández Sánchez, 2014). Las principales investigaciones se han centrado en el análisis del material didáctico y todas apuntan en la misma dirección: la pervivencia de algunos elementos del canon franquista en los manuales escolares (Álvarez et al., 2000; Boyd, 2006; Díez Gutiérrez, 2013; Fuertes Muñoz, 2018; García Fernández, 2018; Marina Carranza, 2015; Rodríguez Garrido, 2012; Valls Montés, 2009). No obstante, entre el enfoque crítico de la historiografía y la visión franquista se nos presentan nuevas perspectivas que no desmitifican de hecho la totalidad del discurso de los vencedores pero que tampoco difunden la mayoría de los mitos fundacionales del régimen.

Por último, en esta investigación hemos concretado el objeto de estudio en una docena de mitos franquistas (Ibáñez Llorente, 2020, p. 10-18), lo que facilita la percepción de los enfoques historiográficos o pseudohistoriográficos que se esconden tras el contenido del material didáctico. De los doce mitos franquistas que enunciamos a continuación, en este artículo solo presentaremos los resultados concernientes a los seis mitos con mayor influencia en los textos escolares analizados (y que son resaltados en *cursiva*).

- Mito I: la revolución de octubre de 1934 como preludeo o inicio de la guerra de España.
- Mito II: la ilegitimidad de origen del gobierno del Frente Popular.
- *Mito III: la primavera trágica de 1936.*
- *Mito IV: la Segunda República como sistema de convivencia pacífico fallido.*
- *Mito V: la inevitabilidad de la llamada Guerra Civil.*
- *Mito VI: El Alzamiento cívico-militar.*
- *Mito VII: la Cruzada nacional contra el comunismo.*
- Mito VIII: La ayuda tardía y testimonial de las potencias del Eje a los golpistas frente a una ayuda temprana, sistemática y cuantiosa de la URSS a la República.
- Mito IX: la soviétización de la Segunda República durante la guerra.
- Mito X: el “Terror rojo” en la zona republicana durante la contienda.
- Mito XI: la violencia espontánea, impersonal y proporcionada en la zona golpista.

- *Mito XII: la equivoiencia en las retaguardias durante la guerra*².

2. Marco Teórico

A finales de los años 70 se realizó un estudio pionero sobre el tratamiento de la Segunda República y de la guerra de España en el material didáctico desde 1938 hasta 1983 (Álvarez et al., 2000). Los autores examinaron 67 manuales escolares y señalaban algunos de finales de los 70 como innovadores en una nueva forma de enfocar la República y la Guerra que, como veremos, en algunos casos ha permanecido intacta. No obstante, hubieron de pasar dos décadas para que la investigación continuara en esta dirección.

En los últimos quince años, y debido a factores como los movimientos en pro de la recuperación de la memoria histórica, la difusión de investigaciones interdisciplinares sobre usos públicos de la historia y la consolidación del área académica de Didáctica de las Ciencias Sociales, los estudios sobre la historia enseñada en las escuelas españolas se han multiplicado. En 2006 Boyd hacía un nuevo repaso de los textos escolares desde 1939 hasta principios del siglo XXI, y a “la asunción políticamente útil del ‘todos fuimos culpables’ de los libros de texto de los años 80”, contraponía los enormes avances de unos manuales, los de la LOGSE, que, según la autora, “dan prioridad al pensamiento histórico sobre la fabricación de mitos, al recuerdo sobre la desmemoria, al distanciamiento histórico sobre el moralismo apasionado” (p. 98). Tres años más tarde, el profesor Valls Montés (2009) presentaba otra importante investigación sobre los libros de texto desde finales de los años 30 hasta principios del siglo XXI. Sin embargo, el especialista asegura que la renovación que se produce a finales de los 80 fue “más didáctica que historiográfica” y que no sería hasta los textos escolares de los años 2003-2007 cuando “se pone en cuestión el canon interpretativo del franquismo” (p. 107).

En 2012 se publican dos nuevos estudios sobre el material didáctico y su enfoque con respecto al tema de investigación. En su tesis doctoral, y desde una perspectiva filofranquista – a Franco se le refiere como general, nunca como dictador –, Rodríguez Garrido (2012) realiza un análisis del discurso de los manuales escolares de cuatro grandes editoriales en los que observa un giro importante en los años 80 hacia una visión más crítica hacia los vencedores de la guerra y menos prejuiciosa para con la República. Un año después aparecía un trabajo sobre el tratamiento de la represión franquista y la lucha antifranquista en 21 libros de texto de 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato. Los especialistas se interesan en si el manual “explica adecuadamente las causas de la guerra” y si interpreta la llamada Guerra Civil como “un golpe de Estado y no una guerra fratricida”. A la primera cuestión la respuesta era negativa en doce manuales, y en la segunda en cuatro (Díez Gutiérrez, 2013).

En 2018 y 2019 aparecen tres nuevos trabajos sobre la cuestión. El primero examina tres libros de texto de 2.º de Bachillerato en Andalucía y se centra en si los manuales reflejan una imagen democrática de la Segunda República (García Fernández, 2018). El segundo revisa las principales narrativas sobre la guerra de España desde el tardofranquismo hasta los manuales de la LOE. El autor considera que “en los manuales de los últimos veinte años hay avances innegables con un acercamiento a la historiografía académica rigurosa”, si bien el mismo especialista matiza poco después esta visión optimista al señalar que en los libros de texto de las

² Retomamos aquí el término “equivoiencia” empleado por el profesor Ricardo Robledo para referirse a esta construcción mítica (Robledo, 2014).

últimas dos décadas “se detectan diversas carencias ya observadas en la etapa anterior [años ochenta], emergiendo asimismo nuevos problemas” (Fuertes Muñoz, 2018, p. 371). Entre estos últimos cabe destacar la menor profundidad, rigor y perspectiva crítica de los textos escolares de la enseñanza obligatoria (4.º de ESO y 6.º de Primaria), y la superficialidad y el abuso de discursos descriptivos frente a los analíticos o reflexivos para explicar la contienda. El tercer trabajo, centrado en el análisis de la violencia ejercida por los sublevados durante y después de la guerra, concluye que “es frecuente encontrar en los manuales de las últimas décadas visiones de la represión franquista insuficientemente críticas, poco actualizadas y superficiales” (Fuertes Muñoz e Ibáñez Domingo, 2019, p. 13).

Es, sin embargo, Marina Carranza (2012 y 2015) quien presenta los trabajos de investigación en que más claramente se trata de rastrear los indicios de pervivencia del relato mítico franquista en los textos escolares de la LOGSE y la LOE. El profesor examina varios mitos del franquismo y concluye en su último estudio que la historia enseñada “constituye un discurso reacio al cambio y muy sujeto a convenciones académicas, a pesar de que poco a poco van introduciéndose algunas novedades” (p. 55). La cuestión es ahora averiguar si el discurso de los libros de texto de la LOMCE supone un avance o un retroceso, desde el punto de vista conocimiento histórico riguroso, en el tratamiento de los años treinta en España.

3. Metodología

Múltiples y variadas han sido las propuestas de análisis del contenido de los manuales escolares que los especialistas en didáctica de la historia han formulado en las últimas décadas (Aceituno Silva, 2010; Álvarez et al., 2000; Díez Gutiérrez, 2011; Prats, 2011; Valls Montés, 2008). En la presente investigación hemos adaptado las propuestas realizadas por los mayores expertos en la cuestión a nuestro ámbito de estudio, generando un método de trabajo propio basado en cinco etapas. En una primera etapa se examina la influencia del currículo oficial de historia en la posible difusión de los mitos del franquismo en el material didáctico. En la segunda etapa hemos realizado un análisis bibliográfico de los manuales escolares con especial atención a los autores y editores. La tercera etapa consiste en un análisis cuantitativo del espacio dedicado al tema de investigación en el material didáctico examinado. El análisis crítico del discurso teorizado por Van-Dijk (2017) ha sido el modelo escogido para examinar los argumentos, conceptos, ideas, datos y silencios de los textos escolares en la cuarta etapa de la investigación. Finalmente, en la quinta etapa se trata de inferir el enfoque desde el cual se interpreta la República y la Guerra en el material didáctico analizado.

3.1. Objetivos

La presente investigación tiene pues por objetivo, en primer lugar, analizar la posible influencia de factores como la legislación educativa, los editores y los autores de los libros de texto, y la extensión otorgada al tema de investigación sobre el discurso de los textos escolares sobre la Segunda República y la guerra de España. En segundo lugar, averiguar en qué medida y de qué forma el relato construido por los vencedores de la guerra pervive aún en el material didáctico empleado por los docentes castellanoleoneses. Y, por último, el tercer objetivo es estudiar hasta qué punto los últimos avances que la historiografía crítica se reflejan en dicho material, o lo que es lo mismo, examinar el influjo de la interpretación crítica.

3.2. Muestra

Con objeto de deducir el grado de influencia del discurso de este material sobre el alumnado se han analizado 304 de los 394 centros educativos castellanoleoneses que imparten la ESO y 233 de los 273 que imparten el Bachillerato en busca de las editoriales con mayor impacto en la región (Ibáñez Llorente, 2020, p. 95-117). En 4.º de ESO encontramos ocho editoriales de libros de texto con presencia desigual en Castilla y León, y doce de 2.º de Bachillerato. Pero en ambos casos, dos factores particulares influyen en la investigación: el modelo bilingüe y la EBAU.

En el caso de 4.º de ESO, 230 de los 394 centros educativos tienen una modalidad bilingüe en inglés, según los datos de la Junta de Castilla y León. Hemos podido conocer la editorial empleada en el modelo bilingüe en 63 de aquellos 230 centros y, sin embargo, en lo que respecta al análisis crítico del discurso, el factor bilingüismo no es relevante dado que las editoriales realizan traducciones literales del contenido para sus ediciones bilingües. En el caso de 2.º de Bachillerato, el 58,8 % de los centros educativos castellanoleoneses, sin duda por la necesidad de adaptar la práctica docente a las exigencias de la EBAU, han optado por los apuntes del profesorado como método de enseñanza y aprendizaje del contenido de la asignatura de historia de España. Eso significa que es necesario incluir este tipo de material en la investigación, por lo que se han analizado 10 apuntes del profesorado de 2.º de Bachillerato. Siete de ellos proceden de centros públicos y tres de centros concertados religiosos, a fin de guardar la proporción de centros castellanoleoneses que emplean este tipo de material según la titularidad del centro.

Lamentablemente, y con motivo de la crisis sanitaria, no ha sido posible entrevistar al profesorado que elaboró los citados apuntes escolares, lo que sin duda permitiría en un futuro hacer un mejor análisis explicativo de los resultados obtenidos de su estudio en base a factores clave como la edad y la formación de los docentes.

3.3. Instrumentos de análisis

Los mitos fundacionales del franquismo son una herramienta útil para el análisis crítico del discurso del material didáctico. La búsqueda de las huellas de estos mitos en los textos escolares constituye un fin en sí mismo, pero también es un medio para aproximarse al enfoque historiográfico del material. Para objetivar, sistematizar y facilitar el reconocimiento de estos mitos en el discurso de los manuales y de los apuntes, se elaboró una ficha para cada mito con entre cinco y nueve elementos fundamentales que los caracterizan. Estos “elementos míticos” son ideas, argumentos, datos, conceptos y silencios que hemos recogido de los principales documentos que conforman la visión franquista de sus orígenes (*Carta Colectiva del Episcopado Español* de 1937, *Dictamen sobre la ilegitimidad de poderes actuantes* de 1939, publicaciones de la *Revista de Historia Militar* de 1964) y que han sido analizados por Viñas (2010 y 2016). Algunos elementos míticos aparecen más adelante, durante el tardofranquismo (Aguilar Fernández, 1996), y otros reflejan la tendencia al silenciamiento y a la descontextualización de la “historiografía” neofranquista contemporánea (Reig Tapia, 2017). En total setenta y ocho son los elementos míticos cuya presencia en el material didáctico tratamos de dilucidar en este estudio (Ibáñez Llorente, 2020, pp. 85-90).

A partir de los elementos míticos que componen, definen o acompañan a cada mito, se propone un modelo de análisis crítico del discurso compuesto por cinco niveles de pervivencia de los mitos

fundacionales del franquismo. Sirva como ejemplo la ficha del mito III sobre la primavera trágica de 1936.

Seis han sido los elementos míticos considerados en este caso: 1) Describir los meses entre febrero y julio de 1936 en España como de “ambiente de terror” o de “clima de violencia, caos y desorden generalizado”; 2) culpabilizar a los gobiernos del Frente Popular de lo ocurrido por no ser capaces de normalizar la situación; 3) responsabilizar única o mayormente a los grupos de izquierdas de esa “situación caótica”; 4) distribuir equitativamente las culpas sobre la conflictividad y la violencia entre grupos de radicales de derechas y grupos radicalizados de izquierda; 5) no explicar el porqué de la conflictividad laboral; 6) no ofrecer cifras exactas sobre el número de asesinatos y sus características (dónde ocurrieron, autores del crimen, quiénes eran las víctimas...).

En este caso, si todos o casi todos los elementos que caracterizan el mito III aparecen en el discurso del texto escolar, estaremos ante una pervivencia total de este mito. Hablaremos de pervivencia parcial cuando, aunque pueda encontrarse algún elemento mítico desmontado, el resto aparece en mayor número y con mayor intensidad en el discurso. En cambio, si la presencia de algún elemento mítico contrasta con la negación de la mayoría de los demás elementos, estaríamos ante una pervivencia residual del mito. En un cuarto nivel, nos referiremos a un silenciamiento si los acontecimientos de la primavera de 1936 no fueran tratados en el texto escolar, o se trataran de una manera excesivamente escueta. Por último, la desmitificación solo se daría en este ejemplo si ninguno de los seis elementos míticos pervive en el texto escolar, y además son negados con las aportaciones de la historiografía crítica.

Las ilustraciones, tablas o actividades de los manuales escolares han sido analizados en la medida en que la cuestión que trataban estaba en relación con alguno de los doce mitos fundacionales del franquismo. La influencia de las ilustraciones no debe sobrestimarse dada “la escasa atención prestada en clase a la abundante y cuidada parte icónica de los manuales y a las fuentes iconográficas en general” (Valls Montés, 2009, p. 133). Por otro lado, en lo que a las actividades didácticas se refiere, tampoco han sido analizadas exhaustivamente dado que “el grueso de las actividades prioriza la reproducción de contenidos” y en ellas “apenas se persigue el trabajo de las habilidades de pensamiento” (Salazar et al., 2014, p. 153). No obstante, en los resultados veremos cómo en ocasiones las ilustraciones refuerzan el discurso del material didáctico y cómo en las actividades finales de las unidades didácticas, especialmente las dedicadas al “debate historiográfico”, se polemiza en torno a alguno los temas sobre los que se construyó el canon franquista.

En el estudio de un grupo de investigadores de la Universidad de León sobre la memoria histórica en los libros de texto, los autores proponían agrupar los manuales en torno a cinco enfoques: el neofranquista, el neoconservador, el equidistante, el neutral y el crítico (Díez Gutiérrez, 2013). Se ha recogido esta propuesta para la presente investigación, si bien incluyendo las características del enfoque neutral en el enfoque equidistante debido a sus similitudes. De este modo, se ha resumido en cuatro las principales interpretaciones sobre la Segunda República y la guerra de España según el tratamiento que de los mitos fundacionales del franquismo hace cada una de ellas. La distribución y atribución de responsabilidades por el advenimiento de la guerra es la cuestión que más facilita la distinción entre estos cuatro enfoques. Así, la responsabilidad por el estallido del conflicto armado puede recaer: exclusivamente en las izquierdas (visión

franquista); en mayor medida en los gobiernos y organizaciones progresistas, aunque no únicamente (visión neoconservadora); en los grupos extremos y radicalizados tanto del lado conservador como del progresista (visión equidistante); o principalmente en los grupos antirrepublicanos que planificaron y ejecutaron el golpe de Estado de 1936 (visión crítica).

4. Resultados y discusión

4.1. Los factores que mediatizan el discurso de los textos escolares: marco legal, editores, autores, y extensión del temario

En este apartado presentamos los resultados de las tres primeras fases de la investigación. En primer lugar, repasamos la posible influencia del programa oficial educativo en el tratamiento del periodo histórico estudiado. En segundo lugar, examinamos el material didáctico con especial atención a los autores/as y editores del mismo. Por último, realizamos un análisis cuantitativo del espacio reservado en cada texto escolar a la República y la Guerra de España.

a. La asignatura de historia en el currículo oficial de la educación secundaria

En Castilla y León, la historia contemporánea española se incluye en el currículo oficial de 4.º de ESO y de 2.º de Bachillerato, y es por tanto sobre dichos niveles educativos sobre los que trata la presente investigación. La pregunta que se plantea es en qué medida y de qué forma el currículo favorece o entorpece la reproducción de algunos elementos míticos del canon franquista. Y, en segundo lugar, dado que la difusión de estos mitos desborda el ámbito escolar, cabría preguntarse si desde la legislación educativa se fomenta el desarrollo de un pensamiento crítico, autónomo, reflexivo y cívico que permita al estudiantado diferenciar entre un discurso riguroso y científico, y un relato impreciso y propagandístico.

Empezando por esta segunda cuestión, muchos son los especialistas que destacan la importancia de la asignatura de historia en la educación por tratarse de una herramienta muy valiosa para la formación de una conciencia crítica (Fontana, 1982) e histórico-temporal, del denominado pensamiento histórico, de una memoria democrática y de habilidades como la “autoconsciencia histórica”, la “imaginación histórica”, la capacidad interpretativa, la “empatía histórica” y otras (Santisteban Fernández, 2010 y 2017). Así lo entendían también los promotores de la LOGSE, que en 1990 ya destacaban la creación de una “ciudadanía activa y ética” y la capacidad de “analizar y valorar críticamente” como dos de los objetivos principales de la enseñanza de la historia (Alonso Caballés, 2016). No obstante, la aprobación de la LOMCE en 2013 y la novedosa inclusión de los estándares de aprendizaje significó, según los expertos, “un retroceso respecto a la introducción de las competencias en el currículum ya que suponen la adquisición de componentes conceptuales como única forma de aprendizaje, perjudicando el desarrollo de un aprendizaje crítico, y no permitiendo la puesta en marcha de las competencias históricas” (Fuster, 2015, pp. 42-43). El currículo oficial mantiene, además, “una concepción enciclopédica de la historia que obliga a una práctica didáctica de exposición y memorización, sin posibilidades reales de plantear y resolver problemas a partir de la crítica de fuentes que ayuden al alumnado en la construcción del pensar históricamente” (Trepát, 2015, p. 57).

Los estándares de aprendizaje determinan los contenidos, es decir: qué es lo que los alumnos deberían saber. Su importancia es extraordinaria ya que “marcan prácticamente de manera

obligatoria una organización del trabajo docente orientado a la memorización y al adiestramiento del alumnado para superar las pruebas de evaluación externas” (Trepát, 2015, p. 50). La presencia de estándares relacionados con el pensamiento histórico es además muy escasa (Monteagudo Fernández y López Facal, 2018). En Castilla y León, en 4.º de ESO se contemplan 59 estándares de aprendizaje (Orden EDU/362/2015, p. 98-102) y 152 en 2.º de Bachillerato (Orden EDU/363/2015, p. 148-158), y teniendo en cuenta que el número de sesiones para el primer nivel educativo es de 80-85 horas y de alrededor de 100-105 para el segundo, nos encontramos ante un currículo cuya extensión dificulta enormemente su correcta impartición.

Los temas de la República y la Guerra están situados en el bloque 5 del currículo de 4.º de ESO que lleva por título *La época de “Entreguerras” (1919-1945)* y dos de los seis estándares de aprendizaje del bloque se relacionan con este periodo histórico, concretamente con el programa reformador republicano y con las causas de la guerra. Este ordenamiento merece dos observaciones. Por un lado, nos encontramos ante un programa que deliberadamente omite aspectos importantes como la dimensión internacional de la guerra o la represión que se dio durante y después de la contienda. Por otro lado, enmarcar la República y la Guerra en el periodo de “Entreguerras” tiene la ventaja de permitir su vinculación con el auge del fascismo, pero también el inconveniente de desconectar la contienda de la dictadura que de ella nació, pues “el franquismo es inexplicable sin la guerra civil que lo gestó” (Paez Camino, 1997, p. 162). Al respecto, es necesario considerar las palabras de Hernández Sánchez (2014): “Semejante cronología tiene como consecuencia la generalización de una visión teleológica: la indisoluble unión de la Segunda República y la guerra de España condena a aquella como preámbulo indefectible de esta” (p. 67).

Esta ordenación cronológica del programa oficial – en ningún caso inocente – se presenta con mayor claridad y fuerza en el currículo de 2.º de Bachillerato. La Segunda República y la guerra de España quedan inextricablemente unidas en el bloque 10 del plan de estudios (Orden EDU/363/2015, p.155). Dicha disposición del temario lleva al alumnado a considerar el sistema republicano no como el antecedente, sino como la causa necesaria de la guerra, lo que lógicamente se traduce en una visión negativa de la República (mito IV) y favorece la noción de inevitabilidad de la contienda (mito V). Algunos de los 14 estándares de aprendizaje del bloque 10 guardan relación directa con los temas sobre los que se construyeron los mitos fundacionales del franquismo que aquí se examinan. Sin embargo, las palabras “represión” y “violencia” no aparecen en el programa oficial. Se prioriza “la evolución política y la situación económica de los dos bandos durante la guerra” (estándar 3.3) y en el estándar sobre los efectos de la guerra se habla de especificar “los costes humanos” y “las consecuencias económicas y sociales de la guerra”, obviando las consecuencias políticas.

El panorama no es más halagüeño en lo que respecta a las causas de la guerra. No existe un estándar específico para dicha cuestión, necesario para rebatir la idea de inevitabilidad del conflicto bélico (mito V) y la justificación que de la guerra realizó la dictadura (mito VII). Es más, los dos estándares que más podrían contribuir a que el alumnado comprendiese el inicio del enfrentamiento armado, que son los referidos al análisis del “proyecto de reforma agraria” y a la diferenciación de “las fuerzas de apoyo y oposición a la República en sus comienzos”, no se incluyen entre los nueve estándares de aprendizaje “de interés evaluable preferente” para la EBAU. Exclusión que también es compartida por el estándar referido a “los antecedentes de la

Guerra Civil”, el último que podía contribuir a que el estudiantado reflexionara sobre quién provocó la guerra y con qué fin.

Por último, no se puede soslayar la equiparación que se realiza en el currículo entre el gobierno legítimo de una República democrática y el territorio controlado por la facción golpista cuando se refiera a “los dos bandos” (Orden EDU/363/2015, p. 156, estándar 3.3), así como la escasa atención dedicada a la internacionalización del conflicto, principal motivo de la victoria fascista, en un estándar en el que se insiste en el carácter nacional del conflicto al denominarlo “Guerra Civil española”.

Con estos datos, es difícil no compartir la temprana impresión de López Facal (2014) sobre la LOMCE, cuando afirmó que suponía un “giro neocentralista (...) extremadamente conservador no sólo desde el punto de vista ideológico, sino también historiográfico y educativo” (p. 277).

b. El material didáctico empleado. Libros de texto y apuntes del docente

La presente investigación, además de estudiar cuatro manuales de la LOE, introduce la novedad del análisis de 17 libros de textos de la LOMCE, todos ellos editados entre 2016 y 2017. El objetivo es examinar todos los manuales escolares con presencia en Castilla y León para posteriormente interpretar los resultados de la investigación en base al grado de difusión de cada libro de historia. El análisis de esta última cuestión nos lleva a rebatir la idea de una creciente monopolización del mercado por parte de cinco editoriales, como sostenía la última gran investigación sobre este tema (Segura et al., 2001).

En lo que se refiere a 4.º de ESO, en la Figura 1 se observa que la mitad de los centros educativos analizados trabaja con los libros de texto de Santillana (79) y Vicens Vives (72). Por detrás nos encontramos con otras tres editoriales con una presencia importante en la región: SM (40), Anaya (35) y Oxford (31). Y, finalmente, con tres manuales escolares de escasa difusión: Edelvives, Edebé y Bruño. No obstante, la influencia del libro de texto de Oxford aumenta al ser la editorial con mayor difusión en su versión bilingüe (un tercio de los centros educativos lo utilizan). Santillana, Vicens Vives y Anaya se reparten la mitad de los institutos con modalidad bilingüe en inglés a pesar de la aparición de nuevos editores especializados en ese mercado como Linguaframe, Ediciones Bilingües o Macmillan. La situación en 2.º de Bachillerato es muy diferente con respecto a la de 4.º de ESO. Por un lado, nos encontramos con un mayor número de editoriales con presencia en los centros educativos de la comunidad, pero por otro con una tendencia a la sustitución del manual escolar por los apuntes del docente (Figura 2). Solo 96 de los 233 centros educativos examinados hacen uso del libro de texto. Las editoriales con más peso son Casals (22 centros), Anaya (15), Vicens Vives (14), Santillana (11) y Akal (10); el resto no llega al 3% de las instituciones educativas castellanoleonesas.

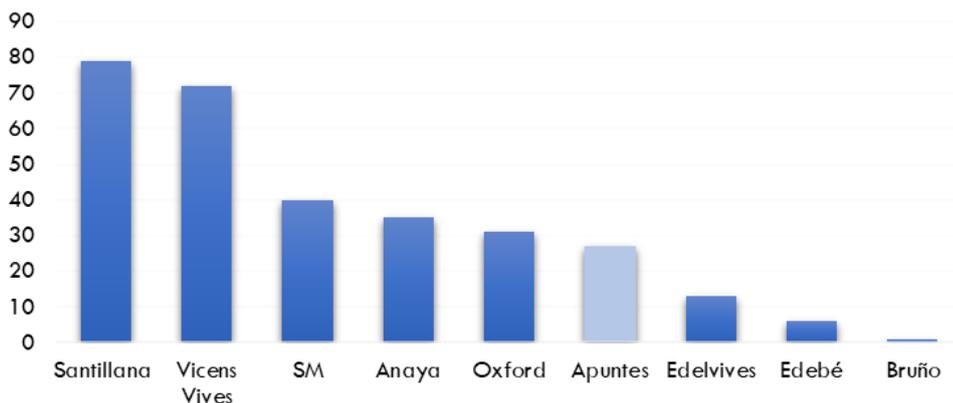


Figura 1. Material didáctico empleado en 4.º de ESO en la asignatura de Geografía e Historia. Fuente: elaboración propia.

Las evaluaciones externas o “reválidas”, realizadas al concluir el Bachillerato, obligan al profesorado a adaptar la práctica docente a las exigencias de un currículo enciclopédico en un breve periodo de tiempo. El resultado son apuntes de menor extensión que los libros de texto elaborados por los docentes. Un 58,8 % de los centros castellano-leoneses ya emplean este tipo de material didáctico, si bien no podemos inferir de ello un declive excesivo del impacto del discurso de los manuales escolares. No en vano el 70 % de los docentes aseguran hacer uso de ellos para la realización de sus propios apuntes (Martínez Valcárcel, 2011).

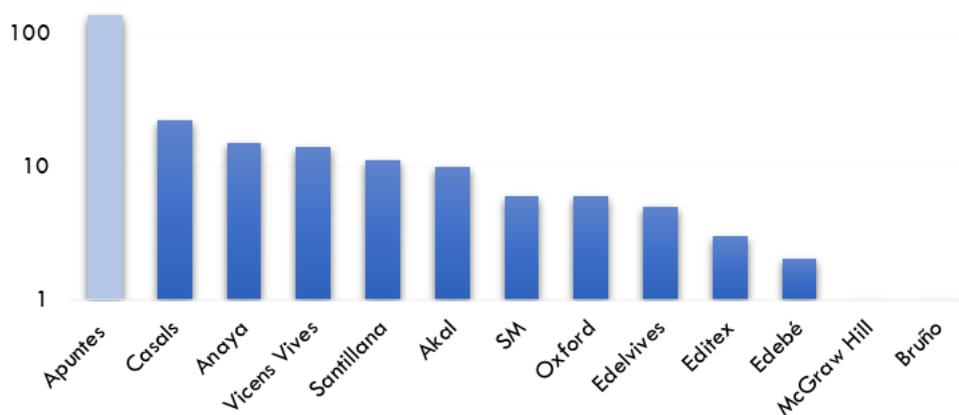


Figura 2. Material didáctico empleado en 2.º de Bachillerato en la asignatura de Historia de España. Fuente: elaboración propia.

Un aspecto importante a tener en cuenta es el sesgo ideológico de los editores y su posible influencia en el contenido del manual y por ende en el discurso sobre la República y la Guerra que pretendemos analizar aquí. Es destacable que editoriales vinculadas tradicionalmente a la Iglesia católica como SM, Bruño y Edelvives tengan una presencia mucho mayor en centros privados que en públicos, especialmente en 4.º de ESO. No obstante, los estudios aseguran que en el 82% de los casos es el equipo del departamento el que elige el libro de texto y en otro 12% el profesor de la asignatura (Díez Gutiérrez, 2013). En dicha elección “pesa más el prestigio de las editoriales que el contenido y las propuestas didácticas” y el promotor editorial o el apoyo con material al centro educativo suelen tener más peso que criterios objetivos desde el punto de vista didáctico-historiográfico (Bruguera, 2005). Todo ello nos lleva a reflexionar sobre la

aleatoriedad en la difusión de los manuales desde el punto de vista historiográfico. Y, sin embargo, los editores tienen su propia visión de la realidad y la reflejan tanto en la elección de los autores del manual como en el control del discurso del mismo. “La industria editorial – señala un experto – a veces se niega a introducir novedades historiográficas o cambiar contenidos por no reducir las ventas” ya que “lo conflictivo es peligroso” (González Delgado, 2015). Por ello, además de los propietarios de la editorial (Santillana, el grupo Prisa; Anaya, empresas armamentísticas; SM, Fundación Santa María; etcétera.), también hay que contar con la existencia de grupos de presión.

Por último, con respecto a los autores y autoras de los manuales, nos encontramos con que 54 especialistas redactan los 20 libros de texto examinados en la presente investigación. Resulta importante la marcada diferencia que existe entre la composición de los autores de 4.º de ESO y de 2.º de Bachillerato. En el primer caso, el total de autores para siete libros de texto sería 17, de los que solamente dos son historiadores profesionales y un tercio profesores de secundaria. En cambio, dos de cada tres autores de manuales de 2.º de Bachillerato son historiadores profesionales y el tercio restante profesores de instituto. Además, tres de estos libros de texto están redactados por grandes expertos en historia contemporánea española (Anaya, 2016b; McGraw-Hill, 2010; Vicens Vives, 2013) y seis han sido elaborados por grupos de investigadores heterogéneos y de gran calidad (Anaya, 2016a; Edebé, 2016; Edelvives, 2016b; McGraw-Hill, 2010; Santillana, 2016b; Vicens Vives, 2013).

c. El espacio dedicado a la República y la Guerra en el material didáctico

Existen diferencias notables en la extensión que el material didáctico analizado otorga al tema de investigación. Teniendo en cuenta el número de páginas que el documento reserva a los años 30 en España, se observa en la Figura 3 que los siete textos escolares de 4.º de ESO consagran entre 12 y 13 páginas de media a dichos temas, aunque presentan grandes diferencias entre ellos. Los diez apuntes del profesorado de 2.º de Bachillerato analizados presentan en torno a 20 páginas de extensión, pero también con una alta varianza; con apuntes que exceden la treintena de páginas frente a otros que no rebasan la quincena. Por otra parte, los 13 libros de texto de 2.º de Bachillerato examinados consagran, salvo dos casos excepcionales, una media de entre 45 y 55 páginas a los temas de la República y la Guerra.

El espacio reservado en los manuales escolares a esta etapa histórica en los libros de 2.º de Bachillerato es pues cuatro veces superior, de media, con respecto a los de 4.º de ESO. En términos relativos, la proporción de páginas dedicadas al tema de investigación con respecto al total del libro sigue siendo el triple en el caso de los textos de 2.º de Bachillerato (11,8%) que la de los manuales de 4.º de ESO (4,1 %). Estas diferencias implican, como veremos más adelante, una mayor descontextualización respecto de algunos temas relativos a los tópicos franquistas en los manuales escolares de 4.º de ESO.

Cabe mencionar que en la presente investigación no se ha considerado necesario hacer un análisis exhaustivo sobre el número de párrafos o líneas que los textos escolares consagran a cada mito fundacional del franquismo. Primero, porque dichos mitos aparecen o se niegan en espacios diferentes y no comparables entre sí desde un punto de vista didáctico. Segundo, por el carácter transversal de algunos tópicos que obligan de hecho a tener en cuenta la práctica totalidad del contenido de la unidad didáctica. Y tercero, porque al incluir en las fichas de los mitos elementos

míticos que en sí mismos se refieren a posibles descontextualizaciones en el discurso, indirectamente también estamos examinando si el texto escolar dedica un espacio suficiente a la explicación de algunas cuestiones.

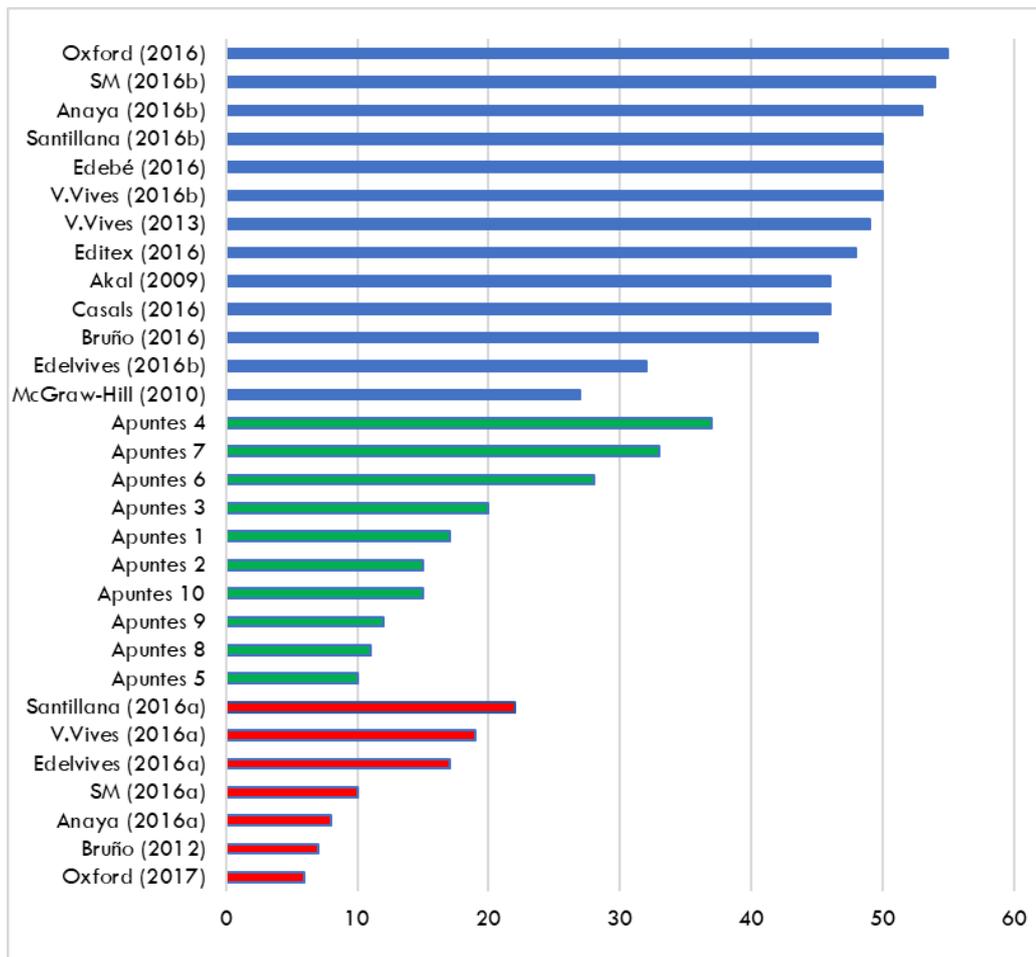


Figura 3. Extensión reservada a las unidades didácticas de la Segunda República y de la Guerra Civil en el material didáctico analizado (número de páginas). Fuente: elaboración propia.

4.2. Los mitos fundacionales del régimen franquista con mayor presencia en los textos escolares de historia

A continuación, se exponen los resultados de los seis mitos franquistas que presentan un mayor grado de pervivencia en el material didáctico empleado en las aulas castellano-leonesas. Dos de ellos se refieren a los primeros años republicanos, dos más guardan relación con el golpe de Estado de 1936, y otros dos mitos giran en torno a los años de la llamada Guerra Civil.

a. Viejos tópicos muy actuales. La primavera “trágica” de 1936 y la equivoledad en las retaguardias durante la guerra

En cuanto a la etapa de gobierno liberal-republicano entre febrero y julio de 1936, en los libros de texto de los años 50 y 60 “los autores confluyen a la hora de caracterizar la primavera del 36 como de violencia, desórdenes y polarización para justificar el golpe de Estado” y “ofrecen una visión caótica de la etapa frentepopulista”. A partir de 1975 nos encontramos con libros escolares que “apuntan a un giro total al hablar de la primavera de 1936”, pues se menciona la violencia de las derechas y el pretexto que supuso la violencia política para justificar el golpe.

Aun así, los manuales más conservadores “utilizan el desorden público como clara y a veces explícita justificación del golpe” y los que intentan dilucidar responsabilidades caen en la equidistancia, “responsabilizando tanto a facciones de derecha como grupos de izquierda” (Álvarez et al., 2000, p. 67). Como veremos a continuación, Marina Carranza (2015) no erraba al afirmar que esa visión de los meses previos a la sublevación “como antesala de la Guerra Civil” persiste en los manuales escolares, aunque se mantenga el disenso a la hora de señalar a los responsables.

De los 30 textos escolares analizados solo dos desmitifican este mito franquista. El primero de ellos señala que “contrarios a las reformas del Frente Popular, algunos militares y organizaciones de extrema derecha comenzaron a conspirar creando el clima propicio para un golpe de Estado” (Edelvives, 2016a, p. 223). El segundo apunta que “la creación de un clima de violencia era una estrategia que favorecía a los sectores decididos a organizar un golpe de Estado” y añade que “Falange española (...) fomentó un clima de enfrentamiento civil y crispación” iniciando “acciones violentas contra líderes izquierdistas” (Vicens Vives, 2013, p. 318).

En otros cinco manuales observamos la pervivencia residual de algunos aspectos míticos, y aunque se responsabiliza mayormente a grupos contrarrevolucionarios del aumento de la violencia política, y se niega la inhibición del ejecutivo progresista, se cae con frecuencia en la equidistancia. Como se observa en la Figura 4, en 23 libros de texto y apuntes del docente hay una pervivencia de algunos de los elementos que caracterizan el mito. En estos textos se habla de un clima difuso de violencia y desorden generalizados, con referencias a “una espiral de terror” (Apuntes 1) y a un “creciente deterioro del orden público” (Editex, 2016, p. 312). Se exagera en ocasiones el número de víctimas (400 muertes en el manual de McGraw-Hill) y, si los culpables de esta situación caótica aparecen, son o bien mayormente miembros de organizaciones revolucionarias o, en casi todos los casos, grupos de izquierdistas y derechistas al mismo nivel, lo que a veces se presenta como un claro preludio de la guerra. Así, en Casals (2016) leemos que “unos y otros parecían prepararse para el enfrentamiento definitivo” (p. 368), mientras que en los Apuntes 5 se sostiene que “este clima de violencia reflejaba la creciente división de los españoles en dos bandos irreconciliables que ya no creían en la democracia sino en el recurso a la violencia”. Algunos textos escolares llegan a acusar al Gobierno de ser incapaz de frenar los excesos, de provocar esa “situación caótica” o incluso de complicidad con los violentos de izquierdas. También se recurre a las imágenes para transmitir un ambiente de caos y violencia en la primavera de 1936 y solo en dos ocasiones encontramos ilustraciones que tratan del terrorismo falangista. En estos 23 textos escolares se califica a veces a la primavera de 1936 como “trágica” o se insinúa que la violencia política de esos meses justifica el golpe de Estado. Otros autores llegan al extremo de apoyar su discurso con fuentes tan poco neutrales como los discursos de Gil Robles en las Cortes o las supuestas “advertencias” de Franco al presidente Quiroga (Editex, 2016; SM, 2016b). Es importante, asimismo, reparar en la titulación de los epígrafes, en ocasiones muy elocuentes³.

El análisis de este mito merece cuatro observaciones finales. En primer lugar, casi todos los autores presentan los meses de febrero a julio de 1936 como de ambiente preguerracivilista. En segundo lugar, es remarcable la ausencia en los textos de una explicación seria de la violencia política con cifras exactas de fallecidos y su adscripción político-social, con datos sobre la identidad de

³ El manual de Bruño titula los primeros meses de gobierno frentepopulista como “el clima de violencia”.

los asesinos y de su ideología, con un intento de periodización y contextualización de los actos violentos, etcétera. Por el contrario, nos encontramos ante el ocultamiento de la represión por parte de las “fuerzas del orden” de los movimientos de protesta (principal causa de muertes en la primavera del 36), y de la violencia entre grupos izquierdistas (tercera causa de muertes), para reducirlo todo a un enfrentamiento entre extremistas de izquierdas y de derechas. Intencionadamente o no, tampoco se señala que las víctimas fueron en su mayoría personas vinculadas a organizaciones de la izquierda política, un dato esencial para derribar el tópico de una sublevación necesaria como respuesta a una supuesta persecución política hacia la oposición conservadora. En tercer lugar, se advierte que la culpabilidad sobre la conflictividad laboral recae casi siempre en obreros y campesinos. Por un lado, se detallan los actos ilegales cometidos por el proletariado (ocupaciones de fincas, quemas de edificios religiosos, etc.), pero por otro lado se soslaya la falta de acatamiento de la legalidad republicana por parte de la patronal (incumplimiento del laboreo forzoso, impago del salario mínimo, inobservancia del límite de la jornada laboral, etc.). En cuarto lugar, hallamos en muchos manuales una criminalización del libre ejercicio del derecho a la huelga, que en el imaginario de los autores no es síntoma de los abusos del empresariado, sino señal de una actitud revolucionaria, y cuando son muchas huelgas, sinónimo de desorden, violencia y caos. El paradigma de todo lo anterior es el manual de 4.º de ESO de Bruño (2012) en el que se sostiene que “desde el triunfo del Frente Popular se produjo una acelerada radicalización de las fuerzas políticas españolas, en un clima de violencia que registró numerosos asesinatos políticos, huelgas, ocupaciones de tierras ilegales y quema de conventos” (p. 174).

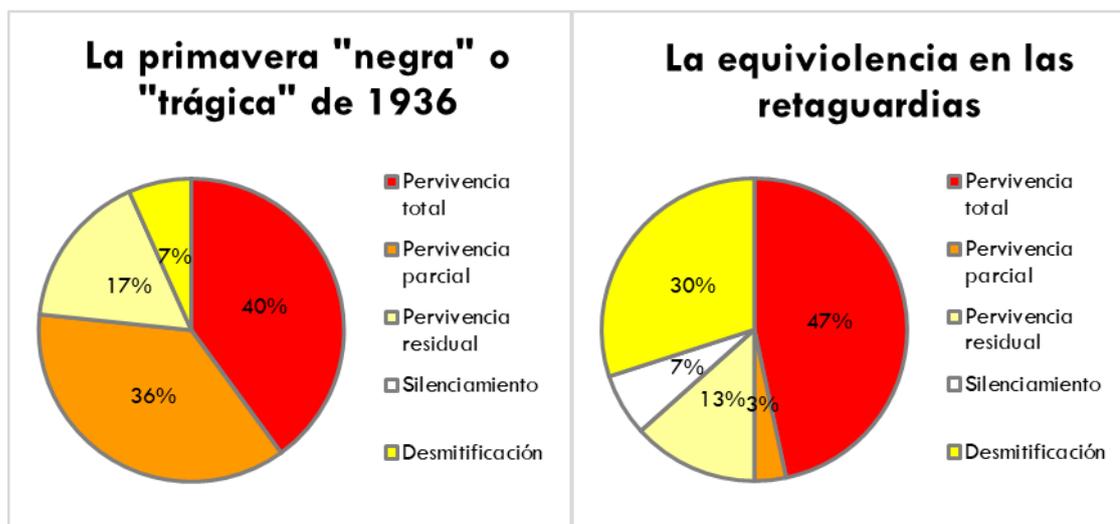


Figura 4. Grado de pervivencia de los mitos III y XII en el material didáctico analizado. A la izquierda mito III “La primavera trágica de 1936”. Fuente: elaboración propia. A la derecha mito XII “La equivoiencia en las retaguardias”. Fuente: elaboración propia.

En lo que concierne a la idea del “empate moral” que sostiene el mito XII (“todos mataron”), hay que señalar que la represión en las dos zonas no empieza a aparecer en los textos escolares hasta después de 1975 (Álvarez et al., 2000). Y no es hasta mediados de los 90 cuando en los libros de texto “se introduce alguna matización diferenciadora entre la represión ejercida en la zona republicana y la llamada nacional, aunque lo más frecuente sea equipararlas sin distinciones” (Valls Montés, 2009, p. 107). Sin embargo, aunque en los manuales de la LOE (2006-2014) “la violencia ocurrida en las retaguardias es presentada, por lo general, de manera binaria, distinguiendo los actos cometidos por cada uno de los bandos” (p. 55), Marina Carranza

(2015) señala que todos los libros enfatizan una de las dos represiones según el grado la afinidad ideológica de los editores con las víctimas. Los manuales de la LOMCE no suponen, empero, un cambio drástico en el tratamiento de este tópico como argüían recientemente Fuertes Muñoz e Ibáñez Domingo (2019).

Nueve de los treinta textos escolares examinados realizan un gran esfuerzo desmitificador. Los manuales no coinciden en el número de víctimas, y algunas cifras incluso son claramente inexactas, pero en todos ellos nos encontramos con análisis comparativos serios con respecto al número de fallecidos. Algunos de estos materiales se esfuerzan por explicar comparativamente los dos tipos de represiones: su motivación, sus características, su cronología y sus ejecutores. La versión más acabada de esta avanzada trasposición de las investigaciones históricas la representa el manual de Akal (2009) cuando señala que “la enorme diferencia entre las cifras de la represión de ambos bandos tiene que ver con el hecho de que, en la retaguardia franquista, la captura y ejecución sumaria de miembros del Frente Popular, milicianos o, simplemente, de simpatizantes de izquierda, se hizo de forma sistemática, constante y amparada por las autoridades durante toda la guerra. La prolongación de la guerra y el carácter generalizado de las matanzas en el bando franquista ha llevado a algunos historiadores a hablar incluso de que el exterminio fuera, en realidad, el objetivo principal de los sublevados, conclusión avalada por la recomendación de violencia sin contemplaciones que se incluía en algunos de los bandos de los generales rebeldes” (p.323).

Como puede observarse en la Figura 5, en dos textos escolares se sigue silenciando la represión y las violencias referidas a la guerra (Apuntes 2; Oxford, 2017), y en otros tres libros de texto y dos apuntes del profesorado sigue habiendo huellas del relato equiparador del postfranquismo a pesar de sostener un discurso mayormente desmitificador. Estos textos escolares no suelen presentar cifras exactas de víctimas en cada retaguardia – o si lo hacen, rebajan el número de represaliados por el golpismo – y abusan de datos generales unidos a la expresión “en ambos bandos” (Apuntes 2 y 8).

Por último, en la mitad del material didáctico examinado nos encontramos con una pervivencia total o parcial del presente mito franquista. Estos documentos no realizan ningún análisis comparativo de las violencias y hablan de muertos “en ambos bandos/campos/zonas/retaguardias” (Apuntes 1, 4 y 6; Editex, 2016; Santillana, 2016a), por “la represión” en general (Apuntes 6, 7, 9 y 10; Bruño, 2012 y 2016; Edebé, 2016), y en ocasiones ofrecen cifras generales de fallecidos en la guerra de España, sin hacer siquiera mención de la represión (Edelvives, 2016b; SM, 2016b). En muchos de estos textos se sugiere que la represión no empieza hasta 1939, y rara vez explican el carácter ideológico y el componente de clase de la violencia (Anaya, 2016a).

b. Los ecos del tardofranquismo. República fracasada y Guerra inevitable

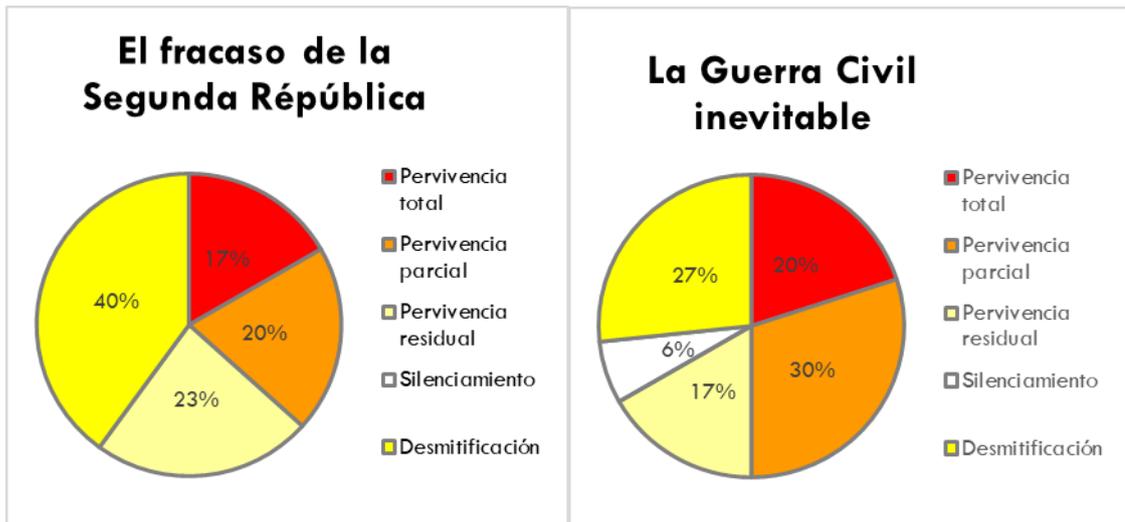
En la década de los 60 “todos los manuales ofrecen una visión caótica de la etapa frentepopulista” y en el siguiente decenio continúan las valoraciones negativas respecto a los meses y años finales de la República en paz, aunque los autores difieren en los responsables del “fracaso”, y se comienza a apuntar el carácter democrático y modernizador del régimen republicano en sus inicios (Álvarez et al., 2000). Esta tendencia se mantendrá en los libros de texto de la LOGSE (Valls Montés, 2009) y en los de la LOE, a pesar de que el profesor Marina

Carranza (2015) lamenta la pervivencia en estos últimos de la idea del fracaso de la democracia republicana. Matizaremos esta última afirmación, ya que la mayoría de los textos escolares actuales no parecen difundir el mito de una República fallida como sistema de convivencia pacífico.

En 19 de los 30 libros y apuntes examinados se resalta el carácter moderado de la política del Frente Popular (Apuntes 2; Edelvives, 2016b; Oxford, 2016) y no se responsabiliza a la propia República de la guerra (Vicens Vives, 2013 y 2016b). En estos textos no se suelen emplear términos como “radicalización”, “polarización” o “extremismos” para referirse al contexto sociopolítico de la época y la valoración de las reformas progresistas es positiva, señalando a la República y su Constitución como las primeras democráticas de la historia de España (Apuntes 2; Santillana, 2016a; SM, 2016a y 2016b; Vicens Vives, 2016a). Además, no se oculta la actividad antirrepublicana de la mayor parte de la derecha política, y el libro de Akal (2009) es el único en apuntar que “el primer intento de conspiración militar se produjo ya en diciembre de 1934, tras la revolución de Asturias” cuando hubo “contactos entre generales hostiles a la República y Gil Robles, para plantear la posibilidad de un golpe de Estado”, y que “de nuevo en diciembre de 1935 hubo consultas que no cristalizaron” (p. 295).

En los siete manuales y apuntes que presentan una pervivencia residual del mito (Figura 6) se insiste en la legitimidad de los gobiernos republicanos tanto en el momento del golpe como durante la guerra y tampoco silencian la hostilidad de la derecha política hacia el sistema democrático. No obstante, hay un uso recurrente de calificativos como “radical”, “extremo” o “revolucionario” para referirse a varios movimientos sociopolíticos a partir de 1934 (Oxford, 2017; Santillana, 2016b; Edebé, 2016), y uno de estos textos emplea el término “fracaso” con respecto a la República en una actividad didáctica (Edelvives, 2016a).

En ocho textos escolares se observa una representación total o parcial del sistema republicano como fallido. Hay un empleo reiterado de expresiones como la “polarización” de la sociedad española y la “radicalización política”, a la que, según estos autores, contribuyen las reformas del Frente Popular (Anaya, 2016a). Se lamenta la falta de moderación, y la actividad de los gobiernos del Frente Popular contribuiría decisivamente al colapso del sistema republicano, así como los “discursos incendiarios” y la “actitud desdeñosa” e “irresponsable” de los líderes izquierdistas (Apuntes 1; Editex, 2016). Algunos autores no ocultan la idea de fracaso que pretenden transmitir, y responsabilizan mayormente del mismo a la izquierda. En los Apuntes 3, por ejemplo, hay un subapartado específico denominado “por qué fracasó la República” y dos de las tres razones que aduce el autor son las “graves divergencias dentro del bloque republicano” y “la lentitud en adoptar decisiones fundamentales”. Sin embargo, en algunos de estos textos aún pervive una visión muy positiva de los momentos iniciales de la República y no se silencia la hostilidad de las derechas hacia la República.



Figuras 5. Grado de pervivencia de los mitos IV y V en el material didáctico analizado. A la izquierda “El fracaso de la II República”. Fuente: elaboración propia. A la derecha “La Guerra Civil inevitable”. Fuente: Elaboración propia.

El quinto mito, que versa sobre la supuesta inevitabilidad de la Guerra Civil, es también uno de los más difundidos en el material didáctico de la enseñanza secundaria. En los libros del primer franquismo la evolución de la República es narrada como “una historia que conduce inexorablemente a la guerra”, y no es hasta finales de los años 70 cuando aparecen los primeros autores que cuestionan la inevitabilidad de la contienda (Álvarez et al., 2000). Sin embargo, Boyd (2006) señala que “los libros de texto [de los años 80] registran la memoria hegemónica de la Guerra Civil como una lucha trágica y fratricida” (p. 92) y Valls Montés (2009) constata que en los manuales de la LOGSE “el planteamiento aún predominante es (...) el del reparto de responsabilidades entre el conjunto de la sociedad española” (p. 97). Más recientemente, Marina Carranza (2015) observaba que en los textos escolares de la LOE “la mayoría de los autores perpetúan la imagen del conflicto como una lucha fratricida y una locura colectiva, haciendo un reparto equitativo de culpas entre izquierdas y derechas” (p. 53).

En el caso de la muestra aquí analizada nos encontramos con una defensa de la inevitabilidad de la guerra en 15 de 30 textos escolares, y de forma muy evidente en seis de ellos. En este material didáctico se insiste en la idea de un ambiente preguerracivilista en los meses y años previos al inicio de la guerra como consecuencia de la “radicalización” y la “polarización” políticas (Apuntes 1, 5, 6 y 10; Bruño, 2012; Edelvives 2016b), que a su vez fue configurando los dos bandos de la guerra – las “dos Españas” – (Edelvives, 2016a; Editex, 2016). Se sigue acudiendo todavía al argumento de la “tragedia nacional” y del “fracaso colectivo”, y hay textos que hablan directamente de la “inevitabilidad” de la lucha armada.

Uno de los apuntes del profesorado y cuatro libros de texto reproducen ciertos fundamentos de dicho mito. Algunos de ellos presentan un relato de los antecedentes de la guerra que parecen anunciar su llegada, y normalmente repiten los tópicos franquistas sobre la primavera del 36 y el supuesto fracaso republicano. Es el caso de Casals (2016) que afirma que “la gran polarización política originada – común a toda Europa – arrastraba a amplios sectores sociales bien hacia los fascismos bien hacia movimientos revolucionarios. Se extendía, por lo tanto, un clima de violencia y enfrentamiento entre izquierdas y derechas que anunciaba el conflicto civil” (p. 377). O de Edebé (2016) que señala que “la creciente división entre derechas e izquierdas generó un clima

de violencia social que, tras la victoria del Frente Popular en las elecciones de 1936, desembocó en una sublevación militar que fracasó” (p. 311).

En dos libros de texto de 4.º de ESO (Santillana, 2016a; Oxford, 2017) nos encontramos con una exposición “neutral” que rehúsa realizar interpretación alguna de la guerra. Son los silenciamientos reflejados en la Figura 7.

Finalmente, dicho mito es cuestionado claramente en ocho de los treinta textos escolares examinados. Estos manuales y apuntes suelen reflejar su visión de la contienda en la introducción de la unidad didáctica, poniendo énfasis en que fue la sublevación la que provocó el conflicto armado (y no una supuesta escalada de la violencia o un fracaso del proyecto republicano), señalando el componente de “lucha de clases” armada de la guerra, o simplemente no haciendo ninguna interpretación de la guerra en clave de necesidad histórica (Bruño, 2016; SM, 2016a; Vicens Vives, 2009). En algunos de ellos se niegan rotundamente algunos elementos míticos de este tópico como la idea de una lucha ancestral entre “dos Españas” o la de un enfrentamiento entre comunismo y fascismo. “La Guerra Civil – leemos en Oxford (2016) – no fue el desenlace de un enfrentamiento secular entre “dos Españas” que nunca existieron” (p. 322). Y en Akal (2009) se sostiene que “la guerra de España se convirtió en un pulso internacional entre los dos grandes modelos que estaban en juego: el democrático y el totalitario” (p. 304).

c. Reminiscencias del primer franquismo. El Alzamiento y la Cruzada

Ambos mitos se refieren al golpe de Estado del 17 de julio de 1936. El primero concierne la preparación, naturaleza, motivación y antecedentes inmediatos de la insurrección militar, mientras que el segundo guarda relación con la justificación ideológico-política de la sublevación, y por ende con las causas de la guerra de España.

Durante el primer franquismo, el golpe era siempre calificado de “levantamiento” o “alzamiento” en los manuales escolares (Álvarez et al., 2000). En todos los textos escolares del franquismo – y la mayoría del posfranquismo – se considera el asesinato de Calvo Sotelo como el detonante de la contienda y se silencia la actividad de los conspiradores (Boyd, 2006). Durante la Transición “cada vez más manuales identificaban el levantamiento de 1936 como un golpe de Estado fruto de una conspiración militar” (Marina Carranza, 2012, p. 721), pero no hay unanimidad en calificar al “alzamiento” de golpe de Estado y situarlo como el inicio de la contienda hasta la LOE (Marina Carranza, 2015). La cuestión ahora es averiguar si los textos escolares reproducen los últimos avances de la investigación histórica con respecto a la trama cívico-militar, sus planes y sus objetivos.

Cinco libros de texto y dos apuntes del profesorado están perfectamente actualizados con los últimos hallazgos de la historiografía crítica (son las desmitificaciones de la Figura 8). Estos textos escolares otorgan incluso mayor importancia a la trama civil que a la conspiración militar (Akal, 2009; Apuntes 8; Oxford, 2016; Santillana, 2016b; Vicens Vives, 2009), cuyo inicio sitúan a partir de la victoria electoral del Frente Popular, pero que tendría precedentes y antecedentes importantes. Se presenta un golpe de Estado contra el nuevo impulso reformador del Gobierno, pero también contra la misma democracia republicana. El manual mejor documentado – Oxford (2016) – llega incluso a mencionar los “contratos romanos con la Italia fascista” y la previsión por parte de los sublevados de una posible “breve guerra civil” (p. 312). Finalmente, el asesinato de

Calvo Sotelo no sería el detonante del conflicto posterior, lo cual es negado de forma muy elocuente en los Apuntes 2 cuando se señala que “la propaganda de los sublevados afirmará que fue este hecho [el asesinato de Calvo Sotelo] el que les llevó al levantamiento, cuando el levantamiento ya estaba en marcha”.

Todavía podemos hallar los vestigios de algún elemento mítico de aquel tópico franquista en 20 textos escolares en los que es muy frecuente hallar un relativo silencio con respecto a la trama civil (Apuntes 5, 7, 9, 10; Bruño, 2012 y 2016; Edelvives, 2016b; SM, 2016a y 2016b; Vicens Vives, 2016a y 2016b) o errores en su periodización (Anaya, 2016b; Apuntes 4; McGraw-Hill, 2010; Santillana, 2016a). También es habitual señalar el asesinato de Calvo Sotelo como el detonante de la sublevación (Apuntes 1, 9; Bruño, 2016; Santillana, 2016a; SM, 2016a) y en ocasiones se recurre también a vincular el golpe con la violencia política previa (Apuntes 3; Edebé, 2016; Edelvives, 2016a).

Por último, consideramos que existe una pervivencia parcial del mito VI en tres textos escolares. El mito se difunde en una versión más sofisticada que la original. La conspiración existe, pero sería menos prolongada y trascendente de lo que fue realmente, y apenas se menciona la trama civil (Apuntes 6; Oxford, 2017). La sublevación sería más antifrentepopulista que antirrepublicana dado que “el golpe iba dirigido más contra los excesos del Gobierno del Frente Popular que contra la República en sí misma” (Editex, 2016, p. 315), y a veces ni se denomina golpe de Estado (Oxford, 2017). En cuanto a sus motivaciones y antecedentes, sería más una respuesta a una “escalada” o “espiral” de violencia previa con su cenit en el asesinato de Calvo Sotelo, que una contestación a las reformas del Frente Popular.

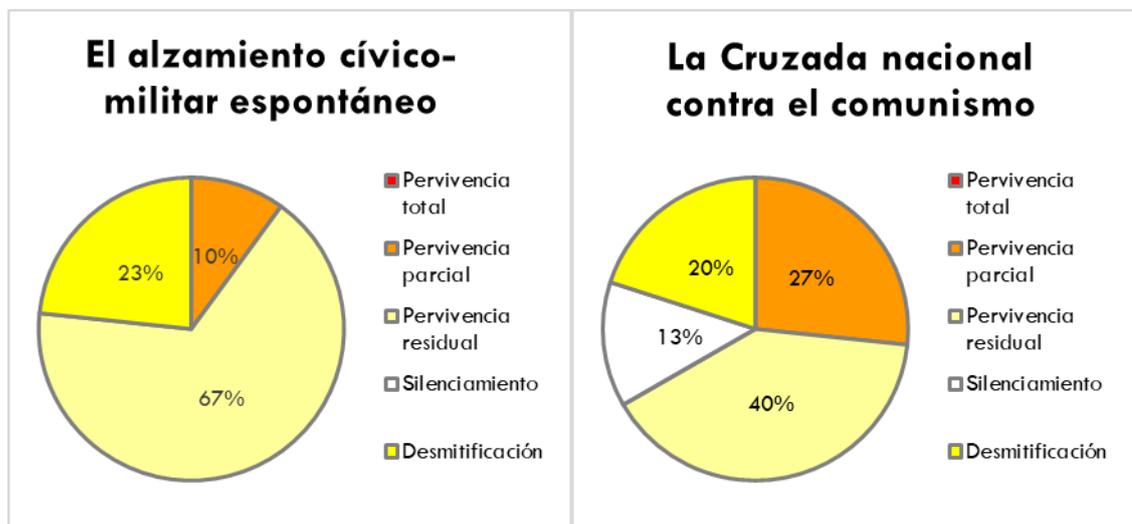


Figura 6. Grado de pervivencia de los mitos VI y VII en el material didáctico analizado. A la izquierda “El alzamiento cívico-militar espontáneo”. Fuente: elaboración propia. A la derecha “La Cruzada nacional contra el comunismo”. Fuente: elaboración propia.

El mito de la “Cruzada nacional contra el comunismo” se fundamenta en tres infundios: la existencia de una persecución contra el catolicismo español durante la República, el peligro de una ruptura de la unidad nacional, y la amenaza de una revolución obrera a mediados de 1936. La idea de una sublevación para evitar estos supuestos tuvo su apogeo en los libros de texto entre 1938 y 1952, en los cuales se emplean expresiones como “Cruzada nacional”, “Glorioso Movimiento Nacional”, “guerra de salvación” o “guerra de liberación” para referirse a la guerra de España (Álvarez et al., 2000). En los de los años 50 y 60 la noción de Cruzada tiende a

desaparecer del contenido, pero pervive la concepción de la contienda como una lucha de salvación de la patria frente a la amenaza bolchevique (Boyd, 2006). Como veremos a continuación, el mito no pervive en su versión primigenia, pero sí que es posible rastrear la presencia de algunos elementos míticos más sutiles y actualizados.

Así, en varios textos escolares se habla de un “ambiente prerrevolucionario” en la primavera de 1936 (Apuntes 1; Editex, 2016), del carácter revolucionario de la mayoría de sindicatos y partidos obreros en esos momentos, o directamente se da por supuesta la inminencia de una revolución obrera. En algunos casos se insiste en el supuesto carácter secesionista del nacionalismo catalán, y en varios se sigue hablando de “nacionales”, “bando nacional”, “España nacional”, etc., para referirse a los golpistas (Apuntes 1, 4, 5 y 7; Edelvives, 2016b; Oxford, 2017). En cuanto a la cuestión religiosa, en los ocho manuales y apuntes se silencia la hostilidad de parte de la jerarquía eclesiástica hacia la República desde sus inicios, así como su situación de privilegio. Además, en estos documentos se pone énfasis en el “anticlericalismo radical” a fin de justificar la pronta adhesión de la Iglesia a los golpistas. En unos apuntes del docente leemos por ejemplo que “la Iglesia Católica se suma con fervor a la causa nacionalista como respuesta a la dura situación a la que fue sometida durante la República” (Apuntes 7).

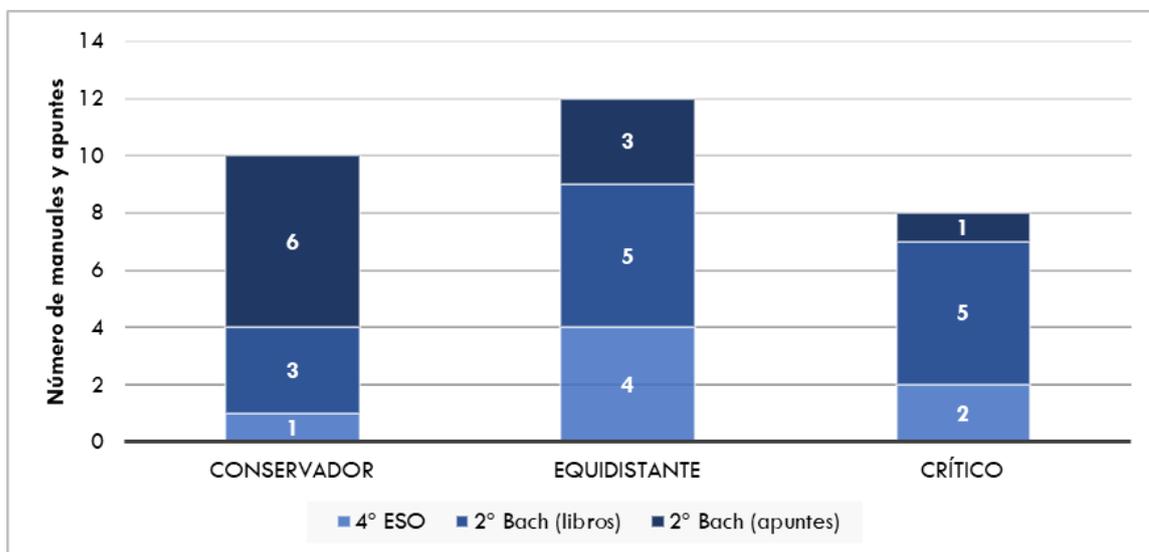
En otros 12 textos también se sigue insistiendo en la “agitación” o “actuaciones revolucionarias” de la primavera del 36 (Anaya, 2016b; Apuntes 6 y 9; Casals, 2016; Edebé, 2016; SM, 2016b), se excusa el rápido apoyo de la Iglesia a los sublevados (Anaya, 2016b; McGraw-Hill, 2010), o bien se habla de “nacionales” (Apuntes 2, 3, 6; Bruño, 2012; Edelvives, 2016a; SM, 2016a).

En cuatro textos escolares encontramos un silenciamiento con respecto a las verdaderas motivaciones de los sublevados (Anaya, 2016b; Oxford, 2016; Santillana, 2016a; Vicens Vives, 2013), y en otros seis se desmitifica totalmente el tópico de la Cruzada (Figura 9), negando o matizando el carácter revolucionario de la izquierda (Bruño, 2016), haciendo hincapié en las reformas emprendidas por el Frente Popular como la razón verdadera de la insurrección (SM, 2016a), y desmontando los argumentos justificadores de los golpistas. A este respecto se dice en un manual de Santillana (2016b) que “los sublevados, que se llamaron a sí mismos los “nacionales”, justificaron su acción como único medio para acabar con la anarquía, restablecer el orden y exterminar a los enemigos de la patria, anarquistas, comunistas, socialistas y separatistas, calificados todos ellos de “rojos”. Contaron con el apoyo de las oligarquías tradicionales, (...) y de la Iglesia católica, que calificó la guerra de “cruzada de liberación” (p. 302).

4.3. Los principales enfoques sobre la República y la guerra de España en textos escolares castellanoleoneses

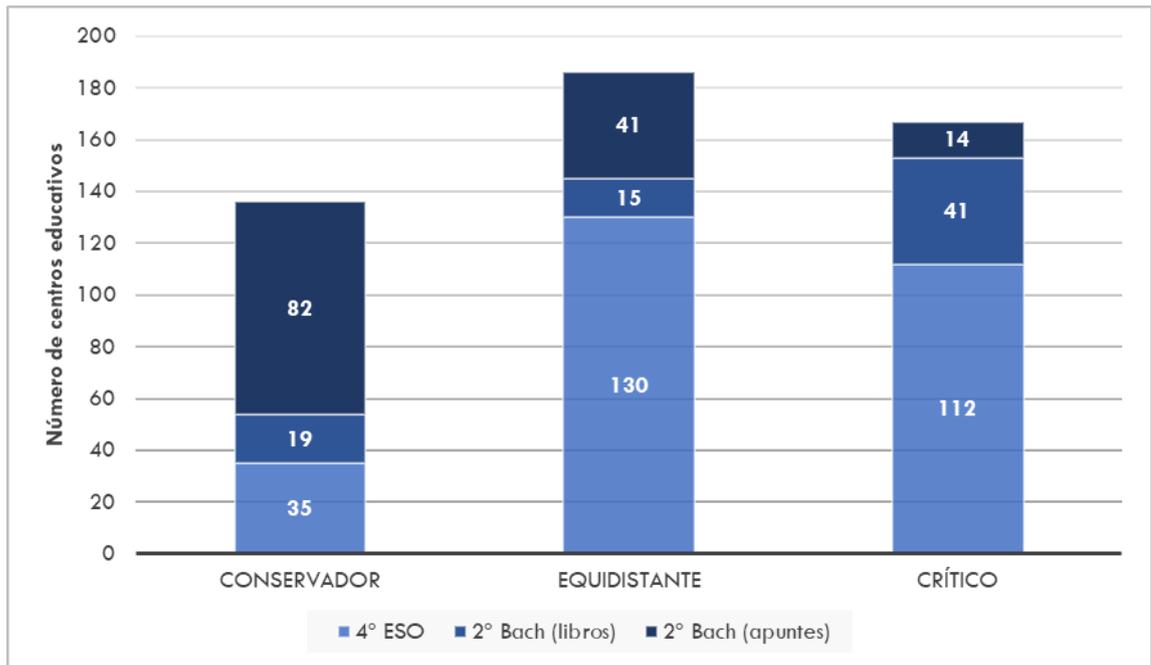
En este epígrafe se presentan los resultados de la quinta etapa de nuestro método de investigación: la deducción del enfoque historiográfico de cada texto escolar examinado. Expresados en la Figuras 10 y 11, los resultados apuntan a una cierta preponderancia del enfoque equidistante en el material didáctico. No en vano, 12 de los 30 manuales y apuntes de historia examinados mantienen una visión equidistante de la República y de la Guerra. Esta primera evidencia concuerda con las conclusiones de recientes investigaciones que apuntan a una pervivencia de la “narrativa equidistante” en el discurso de ciertas editoriales (Fuertes Muñoz, 2018); pervivencia que el estudio de la Universidad de León cifraba en 8 de los 21 manuales analizados (Díez Gutiérrez, 2013). No obstante, si tenemos en cuenta el impacto de cada libro

de texto en las escuelas castellanoleonesas deducimos que aunque el 57,1% del material didáctico empleado en 4.º de ESO y el 34,8% del material utilizado en 2.º de Bachillerato presente una visión equidistante, la realidad es que los manuales y apuntes que sostienen este enfoque “solamente” tienen presencia en el 47% de los centros educativos de 4.º de ESO y en el 26,4% de los institutos de 2.º de Bachillerato.



Figuras 7. Peso de cada enfoque historiográfico en la enseñanza secundaria castellanoleonesa (por número de textos escolares). Fuente: elaboración propia.

En el caso del enfoque neoconservador los resultados son diferentes según el nivel académico. En 4.º de ESO solo un libro de texto mantiene una visión neoconservadora (14, 3%), mientras que en 2.º de Bachillerato son nueve textos escolares (39,1%). De hecho, esta disimilitud tal vez se explique porque no se han incluido el análisis los apuntes del docente de 4.º de ESO debido a su menor impacto en las escuelas castellanoleonesas (véase Figura 1). La distancia entre los dos cursos escolares sería aún mayor dado que el material didáctico con un enfoque neoconservador en 4.º de ESO tiene presencia en el 12,6% de los centros educativos castellanoleoneses, mientras que para 2.º de Bachillerato en un 47,6% de las escuelas. Afortunadamente, el influjo de los libros de texto y apuntes del profesorado con una visión crítica del pasado es mayor en la enseñanza secundaria que el que se podría colegir analizando únicamente el mercado editorial. Dos son los textos escolares con un enfoque crítico para 4.º de ESO (28,6%) y seis para 2.º de Bachillerato (26,1%), pero se estima que el 40,4% de los centros educativos castellanoleoneses emplean un material didáctico con esta interpretación en 4.º de ESO y el 26% en Bachillerato.



Figuras 8. Peso de cada enfoque historiográfico en la enseñanza secundaria castellanoleonesa (por número de centros educativos). Fuente: elaboración propia.

Estos datos cuestionan la hegemonía del discurso equidistante en la enseñanza castellanoleonesa, al menos en lo que se refiere a 2.º de Bachillerato. El problema es que esa preponderancia ahora es compartida con la visión neoconservadora, que se observa en un tercio del material didáctico examinado, mientras que Díez Gutiérrez (2013) “solo” la hallaba en una quinta parte de los manuales escolares. Al enfoque crítico, el de la mayor parte de la historiografía, todavía le queda un largo camino para convertirse en dominante.

a. La interpretación neoconservadora. Cuando la realidad no supera la ficción

Un libro de texto de 4.º de ESO (Anaya, 2016a), tres de 2.º de Bachillerato (Anaya, 2016b; McGraw-Hill, 2010; Editex, 2016) y seis apuntes del profesorado (Apuntes 1, 4, 5, 6, 9, 10) interpretan la República y la guerra de España desde un enfoque neoconservador.

En lo concerniente a los años republicanos en paz, dichos textos escolares se caracterizan por responsabilizar mayormente a las izquierdas del “fracaso” de la República como sistema de convivencia pacífico. El punto de inflexión se daría en 1934 con la preparación y puesta en marcha de la revolución de 1934, para unos autores “preludio” de la guerra o “auténtica guerra civil”, y para otros un golpe de Estado del PSOE. El clímax tendría lugar en la “primavera trágica” de 1936, cuando extremistas tanto de izquierdas como de derechas se mataban entre ellos mientras los gobiernos frentepopulistas eran incapaces de frenarlos. Además, en este material didáctico se ocultan o se edulcoran las actividades antirrepublicanas de la derecha política entre 1931 y 1936.

El clima de violencia difusa y de triunfo de los extremismos que se dibuja en estos diez textos de historia entre 1934 y 1936 parece anunciarnos la llegada inevitable de un conflicto armado. En los pocos documentos en los que se tratan de analizar las causas de la guerra se cae en la equidistancia, en motivos abstractos como “las profundas contradicciones de la sociedad española” (Anaya, 2016b, p. 281), o se llegan a reproducir las razones aducidas por los

golpistas (Apuntes 1, 4, 5 y 10; Editex, 2016). En ocho de estos diez textos escolares se oculta o se minimiza la trama civil que orquestó y financió el golpe de Estado, y se suele negar el carácter antirrepublicano de este último, presentándolo como una simple reacción ante “los excesos del Gobierno del Frente Popular” y “el deterioro del orden público” (Editex, 2016, p. 335). El grado de pervivencia de los mitos fundacionales del franquismo referidos a la internacionalización de la guerra, a la evolución política de la República en la guerra y a las violencias en cada retaguardia, es desigual en los apuntes y libros con un discurso neoconservador, pero la mayoría tiende a equiparar la violencia ejercida en la retaguardia republicana con la represión planeada y sistemática de los golpistas.

Otro rasgo distintivo de estos textos neoconservadores es el escaso grado de desmitificación del relato mítico franquista que presentan, pues estamos ante discursos que solo niegan, de media, dos o tres de los doce mitos fundacionales del franquismo con los que venimos trabajando, y suelen pervivir en cada manual entre 20 y 30 elementos míticos de los 78 considerados.

b. La “hegemonía” del enfoque equidistante. Una Transición sin fin

Cuatro de los siete libros de texto de 4.º de ESO analizados (Bruño, 2012; Edelvives, 2016a; Oxford, 2017; Santillana, 2016a), cinco de los trece manuales de historia de 2.º de Bachillerato examinados (Bruño, 2016; Casals, 2016; Edebé, 2016; Edelvives, 2016b; SM, 2016b;) y tres apuntes del docente (Apuntes 2, 3, 7) interpretan los acontecimientos históricos de los años 30 en España desde un enfoque equidistante. En este discurso es posible apreciar entre 10 y 20 elementos míticos de los 78 que caracterizan y definen a los 12 mitos fundacionales del régimen. El esfuerzo desmitificador es mayor que en el caso de los textos escolares neoconservadores, siendo habitual encontrarnos con la negación completa de entre tres y cinco tópicos franquistas en los manuales y apuntes con visión equidistante. Sin embargo, también es destacable el silenciamiento de temas como la represión en casi la mitad de estos documentos.

El enfoque equidistante aparece en los libros de texto de la Transición y desde los años 80 será el hegemónico en la bibliografía escolar. Especialistas como Fuertes Muñoz (2018) lo definen como “un relato acrítico y equiparador” que se caracteriza por “el discurso de la culpabilidad compartida por vencedores y vencidos” (p. 364). En las unidades didácticas de la Segunda República los autores de los textos escolares dibujan una imagen de “una sociedad cada vez más polarizada y en un creciente clima de tensión social” entre 1934 al 1936 (Edelvives, 2016b), que se va materializando en la creación de dos bloques enfrentados en la calle, en el parlamento, y finalmente en el campo de batalla. El inicio de esta tendencia se suele fechar en octubre de 1934, lo que, teniendo en cuenta la falta de antecedentes con que la rebelión de Asturias suele ser presentada, equivale a responsabilizar al movimiento obrero de iniciar el deterioro de la convivencia pacífica. El siguiente hito, las elecciones de 1936, se caracterizan por lo ajustado de su resultado y por la posibilidad de rastrear los dos “bandos” de la guerra en estos comicios. Los dos bloques serían, por igual, los protagonistas y responsables de la violencia política de 1936 y del fracaso del proyecto político republicano, ya que “la izquierda obrera había optado por una postura claramente revolucionaria y la derecha buscaba de forma evidente el fin del sistema democrático” (Apuntes 4).

Para estos autores no sería tanto el comportamiento golpista de parte de la cúpula militar como la falta de consenso lo que provocaría la llamada Guerra Civil. “La creciente división entre

derechas e izquierdas – afirman los autores del manual de Edebé (2016) – generó un clima de violencia social que (...) desembocó en una sublevación militar que fracasó, lo que provocó el inicio de la Guerra Civil” (p. 311). Las causas inmediatas de la contienda serían pues “las deslealtades hacia el régimen republicano tanto por parte de la derecha como de la izquierda”, esto es, “la actitud antirrepublicana de la derecha y de la izquierda” (Apuntes 2). La guerra se presenta como una consecuencia inevitable de la falta de entendimiento de los dos bloques hasta 1936. No obstante, la equiparación entre el gobierno legítimo y una facción golpista continúa durante la contienda, especialmente cuando se trata el tema de la violencia “en los dos bandos”, asemejando la barbarie de las atrocidades e igualando el alcance de la represión en la retaguardia republicana y la golpista.

c. El influjo de la historiografía crítica. Un repaso a los textos escolares más actualizados con la investigación histórica

Los manuales escolares y apuntes del docente más actualizados con los avances de la historiografía científica son los siguientes: SM (2016a) y Vicens Vives (2016a) entre los libros de texto de 4.º de ESO, Akal (2009), Vicens Vives (2013 y 2016b), Santillana (2016b) y Oxford (2016) entre los manuales de historia de 2.º de Bachillerato, y finalmente los Apuntes 8 entre el material didáctico elaborado por los docentes. Estos textos escolares se caracterizan por desmitificar la mayor parte del relato mítico franquista (entre 7 y 11 mitos), y lo normal es no hallar más de diez elementos míticos en todo el discurso.

En lo que se refiere a los sucesos de octubre de 1934, los Apuntes 8 y los libros de historia de SM (2016a), Akal (2009), Oxford (2016) y Vicens Vives (2016b) realizan una extensa explicación de los hechos, correctamente contextualizados, con antecedentes para comprenderlos, y con la inclusión de mapas, documentos y actividades que ayudan a reflexionar sobre el alcance y la significación de dicha insurrección. En cuanto a las elecciones de febrero de 1936, los manuales de Akal (2009) y Santillana (2016b) son los que realizan un análisis más exhaustivo de los comicios. El mismo manual de Santillana también presenta la única gráfica sobre la violencia política en la primavera de 1936 que se ha encontrado en el material didáctico analizada, si bien no se realiza en el texto el debido comentario crítico sobre la periodización de la violencia y sus posibles motivaciones. Mejor documentado parece estar el manual de Vicens Vives (2013) que apunta a una estrategia de los golpistas como posible explicación del incremento de los incidentes en esa primavera.

En ninguno de estos diez textos escolares se interpretan los primeros cinco años republicanos en clave de fracaso ni la contienda en términos de necesidad histórica, y se responsabiliza mayormente a la derecha política y a las oligarquías tradicionales de provocar la denominada Guerra Civil para defender sus intereses y mantener sus privilegios. Algunos manuales incluyen la perspectiva de la contienda como una “guerra de clases”. Así, los autores del manual de Akal (2009) señalan que “[La Guerra Civil] supuso el colofón a un proceso de agudización de la lucha de clases iniciado (...) en la crisis de 1917” (p. 306), mientras que en Vicens Vives (2013) se apunta que “la guerra fue el enfrentamiento entre los grupos tradicionalmente dominantes en España (aristócratas, grandes propietarios agrícolas, Iglesia, ejército y empresarios) y las clases medias y populares (campesinos, obreros y pequeña burguesía) que habían dado apoyo a las reformas republicanas” (p. 330).

En cuanto a la dinámica del golpe de Estado, en Oxford (2016) se habla de la previsión por parte de los golpistas de una guerra y de la vital ayuda de los fascistas italianos en el triunfo del golpe, algo que también se señala en Vicens Vives (2013). Especialmente relevante es el estudio de la trama civil que también realiza Akal (2009). Los manuales y apuntes críticos hacen uso de tablas para explicar la desigual ayuda exterior en la guerra, pero ninguna alcanza la rigurosidad de la Santillana (2016b) que refleja temas todavía tabús en la bibliografía escolar como que la facción golpista “también obtuvo ayuda financiera tanto de capitalistas españoles como de grandes compañías multinacionales angloamericanas, como TEXACO, Shell y otras que le suministraron petróleo a crédito” (p. 303).

En los Apuntes 8 y en los manuales de Vicens Vives (2013) y Oxford (2016) se realiza una más que correcta explicación de la influencia comunista durante la guerra, y las características y diferencias entre las dos represiones durante la contienda son brillantemente analizadas en cinco libros de historia en los que las explicaciones se acompañan de mapas de la represión franquista por provincias, extractos de las instrucciones reservadas del general Mola y fragmentos de los discursos opuestos de las autoridades republicanas y los militares golpistas con respecto al uso de la violencia (Akal, 2009; Oxford, 2016; Vicens Vives, 2013, 2016a y 2016b).

3. Reflexiones finales

La educación histórica parece avanzar en la desmitificación de la interpretación franquista sobre la Segunda República y la guerra de España, pero no al ritmo esperado, ni con el rigor deseable. Como se había supuesto, los mitos contruidos en el tardofranquismo y mantenidos durante la Transición gozan de plena salud en el material didáctico examinado. Tanto la idea de una guerra inevitable como el tópico de una violencia similar en ambas retaguardias perviven en más de un tercio de los libros y apuntes de historia empleados en la enseñanza secundaria castellanoleonesa. Una proporción similar de textos escolares sigue defendiendo la idea de una República desastrosa y culpable de su propio fracaso como sistema de convivencia pacífico, pero lo más sorprendente es la aceptación que tiene el mito de la primavera “trágica” de 1936 entre casi la mitad de los textos de historia analizados.

Salvo en el caso del supuesto fraude electoral por parte de la coalición liberal-socialista en las elecciones de 1936, y parcialmente en lo que respecta a los hechos de octubre de 1934, se concluye que los mitos fundacionales del franquismo referidos a la guerra tienen una mucha menor presencia en el material didáctico que los referidos a la República y al golpe de Estado. Tanto los libros de texto como los apuntes del docente tienden a informar rigurosamente con respecto al desigual apoyo exterior de que los dos contendientes gozaron durante la contienda, a la evolución de la política republicana en la guerra, y a las características y motivaciones de la represión entre 1936 y 1939. En cambio, todavía perviven varios elementos míticos en torno al golpe del 17 de julio, tanto con respecto a su preparación y naturaleza (no se hace hincapié en la conspiración), como a sus verdaderas motivaciones (no se contextualiza adecuadamente la sublevación con el programa de reformas reiniciado por el Frente Popular).

En los libros de texto de 4.º de ESO encontramos un silenciamiento de la represión durante la contienda, y en general una exposición de corte positivista que evita la explicación y la contextualización, lo que favorece la falta de una interpretación sobre la naturaleza de la propia guerra y sobre sus causas. En los manuales de historia de 2.º de Bachillerato los silenciamientos

no son tan habituales, pero en esencia perviven los mismos mitos que en los libros de texto de 4.º de ESO: guerra inevitable, primavera “trágica” y equirolencia en las retaguardias. No obstante, a estos tres mitos se añaden otros dos que gozan de gran influencia en los apuntes del profesorado de 2.º de Bachillerato: el mito de la República fallida (presente en 8 de los 10 apuntes examinados) y el de la revolución de octubre de 1934 (presente en la mitad).

En cualquier caso, la “escasa” pervivencia del canon franquista en el material didáctico de historia nunca sería una condición suficiente para inferir que podría existir una verdadera trasposición didáctica de las últimas investigaciones históricas. Así, constatamos que 22 de los 30 libros y apuntes estudiados interpretan los años 30 en España desde un enfoque que no es el de la historiografía crítica. La situación sería más preocupante si tenemos en cuenta que el material didáctico que mantiene un enfoque neoconservador o equidistante presenta un impacto sobre aproximadamente el 80 % de los institutos castellanoleoneses tanto en 4.º de ESO como en 2.º de Bachillerato. ¿Cómo explicar el escaso influjo de la visión de la mayoría de los historiadores en el material didáctico, así como la pervivencia de varios mitos franquistas?

Una posible explicación es la influencia del espacio reservado al tema de investigación en los libros y apuntes de historia. Podemos colegir que el escaso número de páginas dedicado a este periodo histórico en los libros de texto de 4.º de ESO favorece una exposición “neutra” y superficial que dificulta la desmitificación del canon franquista, mientras que la mayor extensión del contenido en los textos escolares de 2.º de Bachillerato podría explicar el predominio de narrativas más complejas como la crítica y la neoconservadora. Se confirma, por otro lado, que la ideología de las editoriales influye en la visión que se refleja en el contenido de los libros de texto. No es casualidad que tanto en los manuales de 4.º de ESO como en los de 2.º de Bachillerato de cuatro editoriales hallemos la misma interpretación de los años republicanos y de la guerra (Anaya; neoconservadora; Vicens Vives, crítica; Bruño y Edelvives, equidistante). Sin embargo, los textos escolares de SM, Santillana y Oxford presentan enfoques diferentes en cada nivel educativo, lo que nos lleva a no desdeñar la influencia de los autores. Paradójicamente, no observamos una diferencia significativa entre la proporción de manuales escolares con una mayor trasposición didáctica de los avances de la historiografía crítica en la ESO (2 de 7 libros de texto) y en Bachillerato (5 de 13), a pesar de que dos de cada tres autores de estos últimos manuales son historiadores profesionales, y solo 2 de los 17 autores de libros de historia de 4.º de ESO lo eran.

La legislación educativa supone un obstáculo a la trasposición de los resultados de las últimas investigaciones históricas al material didáctico. Los libros de texto prestan una menor atención – o directamente silencian – los temas invisibilizados o infravalorados en el currículo de la asignatura de historia. Esto es especialmente grave en los apuntes del docente de 2.º de Bachillerato, en ocasiones estructurados según los estándares de aprendizaje impuestos por la administración, y que reproducen acríticamente las deficiencias del programa oficial; por ejemplo, no tratando las causas de la llamada Guerra Civil. Resulta sorprendente, sin embargo, que los dos manuales de historia en los que prácticamente es imposible encontrar las huellas del canon franquista pertenezcan a la anterior ley educativa (Akal, 2009; Vicens Vives, 2009).

Pero ni siquiera los libros de historia de la LOMCE más actualizados presentan una actualización completa con respecto a los últimos avances de los especialistas en historia contemporánea. Al contrario de lo que sostenía Marina Carranza (2012) cuando señalaba que “la más reciente

historiografía ha ido llegando a las aulas” (p. 728), consideramos que la distancia entre el conocimiento histórico en la escuela y en la universidad sigue siendo mayor de la deseable. Todavía la mayoría de los textos escolares no realizan la necesaria contextualización de los sucesos de octubre de 1934, ni presentan los resultados electorales de febrero de 1936 sin una visión teleológica. Las aportaciones de expertos como Rafael Cruz, Ledesma Vera o González Calleja con respecto a la violencia política de la primavera de 1936 no se recogen en ningún manual escolar. La Segunda República sigue siendo vista como un preámbulo de la guerra de España en la mayoría de los manuales, que no recogen periodizaciones como la propuesta por Francisco Espinosa (a la República le sigue la represión y la dictadura en media España, no la guerra). Los enormes avances que Ángel Viñas ha realizado en el estudio de la trama civil del golpe de 1936 solo se reflejan en dos textos escolares de los treinta analizados, los mismos que señalan las conclusiones de aquel historiador y de otros especialistas como Enrique Moradiellos en lo concerniente al carácter internacional del conflicto. Por último, los resultados de los últimos trabajos de Paul Preston, Francisco Espinosa, Julián Casanova sobre la represión franquista y la violencia en la zona republicana tampoco se reflejan en el material didáctico.

El problema es más preocupante si tenemos en cuenta que seis de los diez apuntes del profesorado estudiados presentan un enfoque neoconservador y muy cercano en algunos puntos al discurso del franquismo. Además, observamos que la titularidad del centro educativo no afecta al enfoque de los apuntes del docente: dos de los tres apuntes de centros religiosos mantienen una interpretación neoconservadora frente a cuatro de los siete apuntes de centros públicos. Es por tanto a través del estudio del perfil del docente, y en base a variables como su edad y formación en historia contemporánea, como se podría ensayar en investigaciones futuras una respuesta a la cuestión del predominio de las narrativas acrílicas en el material docente. Y es que, a pesar de la posibilidad de actualización anual de dicho material didáctico, todo apunta a que los docentes tienden a no renovar el contenido regularmente. Dinámica que, unida a la percepción del alumnado del contenido del material didáctico como la expresión de un saber acabado y no sujeto a crítica, no conduce al fomento de un espíritu crítico en el estudiantado. Y este es el verdadero desafío en el futuro cercano.

La presente investigación aspiraba también a acercarse a la visión del alumnado sobre los años 30 en España y a la interpretación que del periodo republicano y de la guerra de España hacen los estudiantes. A tal fin se elaboraron dos cuestionarios diferentes para cada nivel educativo que fueron validados por expertos (Ibáñez Llorente, 2020, p. 250-255). No obstante, la situación excepcional del pasado curso escolar impidió dilucidar el grado de pervivencia de algún elemento del canon franquista en la mente del alumnado y su posible vinculación con el ejercicio de la práctica docente. Esta última etapa del método de trabajo es esencial para completar la investigación, ya que no se han encontrado trabajos sobre la historia aprendida que excedan el análisis de los conocimientos adquiridos y, como decía Valls Montés (2001), hoy en día el reto es averiguar “el grado de eficacia alcanzado por los contenidos de los manuales respecto de las preocupaciones, estereotipos, o convenciones presentes en los alumnos” (p. 37).

Porque, pervivan en mayor o menor medida en un libro de texto, lo cierto es que la presencia de los mitos fundacionales del franquismo en el imaginario colectivo español es todavía abrumadora. En la prensa, en el cine, en las redes sociales, en la propaganda política o en su propio entorno familiar, el estudiante crecerá en un ambiente en el que un conocimiento histórico riguroso que nos acerque a lo que realmente ocurrió en el pasado no siempre se va a imponer a la

vulgarización, la simplificación o incluso la tergiversación de la historia. Y el problema se agrava cuando las últimas investigaciones aseguran que en lo referido a la construcción de una conciencia histórica en el alumnado “la influencia de la cultura familiar y de los medios de comunicación predomina por encima del debate escolar” (Santisteban Fernández, 2017, p. 96). Por todo ello, el deber fundamental, tanto del profesorado como de los editores y autores del material didáctico, en lo que respecta a la época histórica que tratamos aquí, creemos que debería ser la de prevenir al estudiantado sobre el ejercicio de “escamoteo y falsificación de la historia” perpetrado por el régimen franquista (Viñas, 2010). Es algo que no hemos hallado en ningún libro de texto: un epígrafe inicial o un apartado final en la unidad didáctica explicando en qué consisten los mitos del franquismo y en qué se diferencian de la realidad histórica.

El silencio de los manuales escolares sobre dicha cuestión podría ser compensado en el ejercicio de la práctica docente de varias formas. Desde la didáctica de la historia han surgido numerosas propuestas en los últimos años sobre cómo abordar temas controvertidos en las aulas, especialmente aquellas cuestiones relacionadas con pasados conflictivos. Una primera manera de subsanar las carencias del material didáctico sería con la utilización del presente para acercarnos al pasado, con la problematización de cuestiones como el patrimonio, las memorias colectivas en conflicto o la simbolización del pasado (Miguel Revilla y Sánchez Agustí, 2018). El comentario crítico de fuentes históricas en el aula – especialmente los primeros documentos que enunciaron los mitos del franquismo (Viñas, 2010) –, combinado con textos procedentes de la historiografía crítica constituiría una segunda manera de abordar la cuestión por sus enormes posibilidades didácticas (Monfort et al., 2011). Una tercera opción sería el uso de recursos didácticos complementarios tales como documentos audiovisuales de gran rigurosidad histórica, textos divulgativos dirigidos a jóvenes de enseñanza media, o actividades didácticas como la que fue diseñada durante la presente investigación a modo de alternativa didáctica a los manuales de texto⁴. Todas ellas posibles soluciones a los problemas que nos han llevado a realizar este estudio y a los hallados durante el mismo, y que pasan por fomentar en el alumnado un aprendizaje activo, reflexivo y crítico, imprescindible para que en un futuro sean capaces de contrastar la información que reciban y sepan distinguir el mito de la realidad.

Bibliografía

- Aceituno Silva, D. (2010). Elaboración de una ficha para el análisis de manuales escolares de Historia y educación para la Ciudadanía. En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia y P. L. Domínguez Sanz (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 223-233). Institución Fernando el Católico. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/ebook.pdf>
- Aguilar Fernández, P. (1996). *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Alianza.
- Álvarez Osés, J. A., Cal Freire, I., Haro Sabater, J., y González Muñoz, M. C. (2000). *La guerra que aprendieron los españoles: República y Guerra Civil en los textos de bachillerato, 1938-1983* (Vol. 99). Los libros de la Catarata.
- Arias Ferrer, L., Egea Vivancos, A., Sánchez Ibáñez, R., Domínguez Castillo, J., García Crespo, F. J., y Miralles Martínez, P. (2019). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado

⁴ <https://sergiblo94.wixsite.com/huellasdel franquismo>

de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 461-478. <https://doi.org/10.5209/RCED.57625>

- Aróstegui, J., y Viñas, A. (2012). *En el combate por la historia: la República, la Guerra Civil, el franquismo*. Pasado & Presente.
- Boyd, C. P. (2006). De la memoria oficial a la memoria histórica: La Guerra Civil y la Dictadura en los textos escolares de 1939 al presente. En S. Juliá Díaz, *Memoria de la guerra y del franquismo* (pp. 79-99). Taurus.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2011). Análisis de los textos escolares de historia. Estudio de caso sobre la posguerra civil española. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 16(16), 87-118. <https://doi.org/10.19053/01227238.1584>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2013). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 79-99. <https://doi.org/10.7203/dces.27.2373>
- Egea, A. y Arias, L. (2013). La cultura política del alumnado de Educación Secundaria. Una primera aproximación. En J. Pagès y A. Santiesteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 239-247). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Fontana, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Crítica
- Fuertes Muñoz, C. (2018). La Guerra Civil española en los libros de texto de la democracia: apogeo y pervivencia de la narrativa equidistante. En S. Valerio y M. García Carrión (Eds.), *Desde la capital de la República: nuevas perspectivas y estudios sobre la Guerra Civil española* (pp. 359-378). Universitat de València.
- Fuertes Muñoz, C., e Ibáñez Domingo, M. (2019). La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 3-18. <https://doi.org/10.7203/dces.37.12528>
- Fuster, C. (2015). Los estándares de aprendizaje de la LOMCE: ¿Mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de la Historia? *Didácticas específicas*, 12, 27-47. <https://doi.org/10.15366/didacticas2015.12.002>
- García Fernández, F. J. (2018). La Segunda República Española en los libros de texto de bachillerato de Andalucía. *Clío: History and History Teaching*, 44(8), 114-134. <http://clio.rediris.es/n44/articulos/08Garcia2018.pdf>
- González Delgado, M. (2015). «Tiempo de Turbulencias»: La compleja representación de la Guerra Civil española en los libros de texto de Ciencias Sociales (1970-1990). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 163-185. <https://doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.009>
- Hernández Sánchez, F. (2014). La enseñanza de la Historia del Presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional. *Studia Histórica. Historia Contemporánea*, 32, 57-74. <https://revistas.usal.es/index.php/0213-2087/article/view/12516/12843>
- Ibáñez Llorente, S. (2021). *Pervivencia y difusión de los mitos fundacionales del franquismo en la enseñanza secundaria castellanoleonesa*. (Trabajo Final de Máster, Universidad de Burgos). <http://hdl.handle.net/10259/5655>

- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 273-285. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Lopez%20Facal%20Ayer%2094.pdf>
- Marina Carranza, M. (2012). ¿Qué guerra civil nos han explicado? La guerra civil en los libros de texto. En J. M. Aldea Celada, P. Ortega Martínez, I. Pérez Miranda y M. R. de Soto García (Eds.) *Historia, identidad y alteridad* (pp. 713-731). Hergar Ediciones Antema.
- Marina Carranza, M. (2015). De democracias, dictaduras, guerras, repúblicas y monarquías: la historia reciente española en los libros de texto. En J. C. Colomer Rubio, J. Esteve Martí, e M. Ibáñez Domingo, *Ayer y hoy: Debates, historiografía y didáctica de la Historia* (pp. 52-55). Asociación de Historia Contemporánea. <https://doi.org/10.7203/10550.42836>
- Martínez Valcárcel, N. (2011). El uso de los manuales escolares de historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta de Schulman. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 44-58. <http://hdl.handle.net/11162/87477>
- Mellado, R. M. y Egea, A. (2016). Adolescentes y política. La realidad de la juventud española a través del análisis de un centro escolar. En R. López-Facal (Ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro: Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 112-124). Red 14-USC.
- Miguel Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de estudios sociales*, 65, 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Monfort, N., Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, 1. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Monteagudo Fernández, J., y López Facal, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles educativos*, 40(161),128-146. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58586>
- Páez Camino, F. (1997). Enseñar la Historia reciente de España. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 1, 159-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=929814>
- Prats, J. (2011). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 7-13.
- Quiroga, A. (2015). La trampa de la equidistancia. Sobre la historiografía neoconservadora en España. En C. Forcadell, M. Yusta, e I. Peiró (Eds.), *El pasado en construcción: Revisiones de la historia y revisionismos históricos en la historiografía contemporánea* (pp. 339-362). Institución Fernando El Católico.
- Reig Tapia, A. (2006). *La cruzada de 1936: mito y memoria*. Alianza Editorial.
- Reig Tapia, A. (2012). La pervivencia de los mitos franquistas. *En el combate por la historia: la República, la Guerra Civil, el Franquismo*. Pasado y Presente, 903-920.
- Reig Tapia, A. (2017). *La crítica de la crítica: inconsecuentes, insustanciales, impotentes, prepotentes y equidistantes*. Akal.

- Robledo, R. (2014). Historia científica vs. Historia de combate en la antesala de la Guerra Civil. *Studia histórica. Historia contemporánea*, 32, 75-94. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/125358/DEHE_RobledoHern%C3%A1ndezR_Historiacient%C3%ADfica.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez Garrido, J. E. (2012). *Trato y maltrato de la historia de España en los libros de texto de la EGB y la ESO*. Universidad Complutense de Madrid.
- Salazar Jiménez, R., Rojo Ariza, M. C., y Ceruelo, V. G. (2014). La Segunda República y la Guerra Civil española según los libros de texto de Cataluña a inicios del siglo XX. En J. Pagès Blanch y A. Santisteban Fernández (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 149-156). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados*, 14, 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Santisteban Fernández, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino*, 53, 87-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Segura, A., Comes, P., Cucurella, S., y Mayayo, A. (2001). *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Fundació Bonfill.
- Trepal, C. (2015). La Historia en la LOMCE. ESO y Bachillerato. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 1(79), 49-59. <http://hdl.handle.net/11162/189570>
- Valls Montés, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 31-42. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200603.pdf>
- Valls Montés, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, 61-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2313291>
- Valls Montés, R. (2008). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En J. Prats y M. Albert (Eds.), *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història* (pp. 63-72). Universidad de Barcelona.
- Valls Montés, R. (2009). *Historia y memoria escolar Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*. Publicacions de la Universitat de València.
- Van-Dijk, T. A. (2017). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Viñas, Á. (2010). Recuperación de la historia y memoria histórica. En C. Barros (Presidencia), *Historia a Debate. IV Congreso Internacional*, Santiago de Compostela, España.
- Viñas, Á. (2013). *Los mitos del 18 de julio*. Crítica.
- Viñas, Á. (2016). Sobre mitos y falacias de la Guerra Civil que aún persisten. *Bulletin hispanique*, 118(1), 49-64. <https://doi.org/10.4000/bulletinhispanique.4207>

Fuentes bibliográficas

- Akal (2009). Hernández, J. A., Ayuso, F. y Requero, M. (2009). *Historia de España, 2.º Bachillerato*. Akal.
- Anaya (2016a). Burgos Alonso, M., Muñoz-Delgado, M.C. (2016). *Geografía e historia, 4.º de ESO*. Anaya.
- Anaya (2016b). García de Cortázar, F., Donézar, J. M., Valdeón, J., Del Val, M. I., Fernández, M., y Gamazo, Á. (2016). *Historia de España. 2.º Bachillerato*. Madrid, Anaya.
- Bruño (2012). Prieto Prieto, J., Herrero, J., García, M.D. (2012). *Geografía e historia, 4.º de ESO*. Bruño.
- Bruño (2016). Prieto Prieto, J. (2016). *Historia de España, 2.º Bachillerato*. Bruño.
- Casals (2016). Maroto Fernández, J. (2016). *Historia de España, 2.º Bachillerato*. Casals.
- Edebé (2016). Batet Company, C., Jiménez Martos, B., Marchán Gustems, J., Martínez de la Fuente, J. L., Moreno Gil, A. y Suau Mayol, T. (2016). *Historia de España. 2.º Bachillerato*. Edebé
- Edelvives (2016a). Pujolas, P., Santiago Campion, R., Hernandez Huete, A., García Ugarte, J. (2016). *Geografía e historia, 4.º de ESO*. Edelvives.
- Edelvives (2016b). Lama Romero, E., García Parody. M.A., Olmedo Cobo, F., y Pros Mani, R.M. (2016). *Historia de España, 2.º Bachillerato*. Edelvives.
- Editex (2016). Blanco Andrés, R. y González Clavero, M. (2016) *Historia de España. 2.º Bachillerato*. Editex
- McGraw-Hill (2010). Avilés Farré, J., Francisco Puente, J. y Rueda, G. (2010) *Historia de España. 2.º Bachillerato*. McGraw-Hill.
- Oxford (2016). Sánchez Rebanal, F. (2016). *Historia de España, 2.º Bachillerato*. Oxford University Press.
- Oxford (2017). Fernández Armijo, M.J., Vidal Ferrero, B. (2017). *Geografía e historia, 4.º de ESO*. Oxford.
- Santillana (2016a). Atxega Zubikarai, N. (2016). *Geografía e historia, 4.º de ESO*. Santillana.
- Santillana (2016b). Fernández Ros, J. F., González Salcedo, J., León Navarro, V., y Ramírez Aledón, G. (2016). *Historia de España, para segundo curso de Bachillerato*. Santillana
- SM (2016a). Cortés Salinas, C., Fernández-Mayoralas, J. (2016). *Geografía e historia, 4.º de ESO*. SM.
- SM (2016b). Pereira Castañares, J. C. (2016). *Historia de España, 2.º Bachillerato*. SM.
- Vicens Vives (2013). Aróstegui, J. (2013). *Historia de España. 2.º Bachillerato*, Vicens Vives.
- Vicens Vives (2016a). García Sebastián, M., Gatell Arimont, C., Riesco Roche, S. (2016). *Geografía e historia, 4.º de ESO*. Vicens Vives.
- Vicens Vives (2016b). Álvarez, L. (2016). *Historia de España. 2.º Bachillerato*. Vicens Vives.

Fuentes legislativas

Orden EDU 362/2015 de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la ESO en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL N°86. Consejería de Educación. Valladolid, España. 8 de mayo de 2015.

Orden EDU 363/2015 de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL N°86. Consejería de Educación. Valladolid, España. 8 de mayo de 2015.

La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio, videojuegos y emociones. Estudio de caso en un IES de Huelva (España)

The teaching and learning of Social Sciences through heritage, video games and emotions. Case study at a Secondary School in Huelva (Spain)

Rocío Jiménez-Palacios
Centro de investigación COIDESO
Universidad de Huelva
rocio.jimenez@ddcc.uhu.es
 [0000-0002-8833-8545](https://orcid.org/0000-0002-8833-8545)

José M.^a Cuenca López
Centro de investigación COIDESO
Universidad de Huelva
jcuenca@uhu.es
 [0000-0003-3816-0432](https://orcid.org/0000-0003-3816-0432)

Recibido: 10/02/2021

Aceptado: 01/09/2021

Resumen

La educación patrimonial a menudo se ha relacionado con el desarrollo de nuevas estrategias metodológicas, determinando la realización de buenas prácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este estudio se centra en analizar cómo influye el uso de un videojuego en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio, atendiendo a las emociones que se generan en el aula. Se trata de una investigación cualitativa centrada en un estudio de caso donde han participado 31 alumnos/as de 1.º de ESO, la docente habitual y los investigadores. Los datos se han extraído de diversos instrumentos como un cuestionario, el diario de la docente o la producción de aula, entre otros que, posteriormente, han sido analizados a través de una tabla de categorías. Los resultados aportados denotan la importancia que tienen las emociones y la alteración de las metodologías habituales, mostrando una postura muy positiva en el aprendizaje.

Palabras clave

Educación patrimonial, investigación en didáctica de las ciencias sociales, respuesta emocional, videojuegos, investigación en el aula.

Abstract

Heritage education has often been related to the development of new methodological strategies, determining the realization of good practices in the teaching and learning process. This research focuses on analyzing how the use of a video game influences the teaching and learning of Social Sciences through heritage, taking into account the emotions that are generated in the classroom. 31 students of 1st year of ESO, the regular teacher and the researchers have participated in this case study. The data have been extracted from various instruments such as the questionnaire, the teacher's diary or the classroom production itself, among others, which have subsequently been analyzed through a table of categories. The results provided denote the importance of emotions and the alteration of the usual classroom methodologies, showing a very positive position in the learning of the students.

Keywords

Heritage education, social science education research, emotional response, video games, classroom research.

Para citar este artículo: Jiménez-Palacios, R., y Cuenca López, J. M.^a. (2021). La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio, videojuegos y emociones. Estudio de caso en un IES de Huelva (España). *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 103-133. doi: 10.6018/pantarei.467881



1. Introducción: la relación entre patrimonio, videojuegos y emociones

Afrontar la relación de estos tres elementos (patrimonio, videojuegos y emociones) requiere la recreación de un contexto en el que puedan actuar de manera conjunta sin perder su significado original y lo que ello implica. De acuerdo con Fontal (2013), entendemos el patrimonio como “la relación entre bienes y personas. Esos bienes pueden tener componentes materiales e inmateriales, incluso la mezcla de ambos” (p. 18). La forma en que se interactúa con el patrimonio, a menudo, tiene una implicación emocional vinculada al sentimiento de identidad y de pertenencia a un territorio, pero su comprensión también desarrolla actitudes de respeto, valoración y de empatía muy relacionado con los patrimonios en conflicto. Todas las personas conectan de una manera u otra con los elementos patrimoniales en todo momento, sobre todo, aquellos que se encuentran en un entorno sociocultural concreto. Por esta razón, se hace necesaria la participación ciudadana por un lado y de la comunidad educativa por otro en pro de su conocimiento, puesta en valor, respeto y difusión, ya que “el patrimonio no es posible sin el proceso de comunicación y sin comunicación, no se puede desarrollar el proceso educativo” (Martín-Cáceres y Cuenca, 2015, p. 39). En la Fiesta de la Historia que se lleva a cabo en Bolonia (Italia), se produce esa simbiosis entre ciudadanía y patrimonio (Borghì y Dondarini, 2009). Los trabajos como el de Copeland (2009) o Borghì y Martínez-Rodríguez (2012), Cuenca et al. (2017) y Cuenca et al. (2018) establecen esas relaciones entre patrimonio y ciudadanía o, incluso, identidad. Para llegar hasta aquí, es primordial que se conozca el patrimonio. Por esta razón la educación patrimonial tiene un papel tan relevante, porque no podemos establecer vínculos con lo desconocido. Es esencial que desde el contexto educativo formal se introduzca la educación patrimonial y se comience a trabajar el patrimonio en el aula, teniendo en cuenta que esta disciplina es relativamente reciente y que está en constante evolución a través de proyectos de innovación e investigación y tesis doctorales.

Actualmente, nos encontramos en una época de cambios constantes en lo referente a la didáctica de las Ciencias Sociales (Estepa, 2017), donde se empieza a apostar por el abandono de metodologías tradicionales en las que prima el conocimiento conceptual a través de clases magistrales y el uso de la memorización como forma de adquisición del aprendizaje, sin que esto conlleve la formación en el pensamiento crítico, la reflexión o la resolución de problemas socialmente relevantes. Poco a poco se está dando paso al uso de herramientas, materiales y recursos que fomenten una participación más activa del alumnado incentivando la motivación, el interés y la curiosidad. En el caso que ocupa esta investigación, precisamente abogamos por la introducción de un recurso como es el videojuego para acercar al alumnado al patrimonio.

Los videojuegos no son, en su configuración inicial, un recurso educativo ni han sido empleados como tal a menos que su diseño esté destinado para ese fin, tal y como ocurre con muchos otros recursos. Sin embargo existe una estrecha relación entre estos y los jóvenes donde investigadores y docentes están abriendo un importante camino altamente fructífero (Massa y Moro, 2020; Squire, 2008). Es necesario destacar el importante potencial que tienen los videojuegos en sus múltiples formas de uso (McGonigal, 2011). Pero introducirlos en el aula, a priori, plantea un importante trabajo inicial de análisis del juego, así como un perfecto conocimiento del mismo para

poder establecer las posibilidades que ofrece en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya existen experiencias en las que se han empleado videojuegos en el contexto educativo formal. Se pueden encontrar ejemplos en videojuegos como *Age of Empires II*, con el que se realizó una experiencia en 2007 en un centro educativo público de la región de Valparaíso (Chile) (Gros y Garrido-Miranda, 2008), con *1814, La Rebelión del Cusco* en un centro en Perú (Evaristo et al., 2016), la experiencia realizada en cuatro colegios de educación primaria en Barcelona donde se empleó el videojuego *Monturiol el joc* (Contreras et al., 2011), así como la que se desarrolló en el Campus Escolar Historia y Videojuegos, organizado por la Universidad Pública de Navarra, en 2017 con los juegos *Rise of Venice* y *Europa Universalis IV* (Mugueta, 2019) o el juego desarrollado por la Universidad de Praga y el Instituto de Historia contemporánea de la Academia de las ciencias de la República Checa *Stories from the History of Czechoslovakia* (Sisler et al., 2012). Además hay que destacar el potencial de videojuegos como *Herald* (van der Schilden y Heijltjes, 2017) sobre la era colonial a mediados del siglo XIX o *Envolving Planet* (Rubio-Campillo et al., 2017). Estos son videojuegos clasificados dentro del género histórico, ámbito que se encuentra inmerso de las Ciencias sociales, donde además de trabajar la historia se tienen en cuenta aspectos relacionados con la geografía, la sociedad y el patrimonio, con el fin de utilizar la ambientación y contextualización histórica como base para ampliar a otros aspectos que forman parte de las Ciencias Sociales y darle un tratamiento integrador y holístico al respecto.

La propuesta del uso de un videojuego en el contexto educativo formal, no se hace con el propósito de que éste sea la herramienta definitiva, sino como un medio con el que trabajar la contextualización, la ambientación e, incluso, la interacción con elementos patrimoniales que se muestran en él y que, junto a otros recursos, nos lleve a una práctica didáctica satisfactoria. Se han encontrado estudios en los que se proponen diferentes estrategias del uso del videojuego en el aula para el aprendizaje de diferentes materias como son por ejemplo otras lenguas (Anderson et al., 2008; Jensen, 2017; Pitarch, 2018), matemáticas (Barreto et al., 2017) o las ciencias experimentales (Ouariachi et al., 2017). En lo que a ciencias sociales se refiere, Gálvez de la Cuesta (2006), en su trabajo *Aplicaciones de los videojuegos de contenido histórico en el aula*, propone su uso como un acercamiento a conceptos de espacio y tiempo en historia, teniendo en cuenta las diferentes representaciones (geográficas y arquitectónicas) o el propio entorno social donde también aplica los objetivos que dictamina el juego, utilizando distintos niveles (básico, intermedio y final). También encontramos referencias sobre el uso de este recurso como un “laboratorio de experimentación histórica” (Cuenca et al., 2011, p. 64), dando mayor peso al proceso del juego y no tanto a su culminación. De esta forma, los discentes trabajan con el videojuego empleando la observación, el análisis y la interacción con los diversos elementos patrimoniales que se representan. Otro aporte sobre el uso de los videojuegos en el aula lo ofrecen Montero et al., (2010), abogando por un aprendizaje más procedimental y actitudinal como la motivación, el desarrollo de la atención, la creatividad, la resolución de problemas o el planteamiento de estrategias entre otros.

En definitiva, lo que se propone con el uso de los videojuegos es la ludificación del proceso de enseñanza-aprendizaje—donde se emplean estrategias, mecánicas y procesos propios de los juegos en entornos inicialmente no concebidos como lúdicos (Ayén, 2017; Contreras-Espinoza,

2016; Dale, 2014; Parra-González y Segura-Robles, 2019), como un paso más allá del empleo del videojuego. Esto nos lleva al uso de las emociones como factor intermediario en el desarrollo, que como se ha visto anteriormente, tiene una presencia importante el componente motivacional. Asimismo, lo que se pretende es hacer más atractivo el proceso y que el alumnado se muestre más receptivo en su aprendizaje mediante una enseñanza más dinámica y alternativa, que promueva el desarrollo de habilidades y competencias como la resolución de problemas, la agilidad mental, empleo de estrategias, visión espacial y temporal, la competitividad positiva, etc., que puede repercutir en el día a día como ciudadanos. A través de la virtualidad, los usuarios se enfrentan a retos, a la superación de obstáculos, al aprendizaje autónomo, etc., marcado por los objetivos y las reglas del juego, así como la retroalimentación y la participación voluntaria, rasgos que según McGonigal (2011) contienen todos los juegos. Esto junto con la interacción, una representación virtual lo más cercana posible a la realidad, la aplicación de conocimientos al mismo tiempo que se adquieren otros, lo que motiva, interesa y acerca al alumnado a un aprendizaje más acorde a su entorno (Squire, 2008).

¿Qué implicación tienen las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje? A pesar de que la motivación es una emoción persistente, cuando se trata en el aula también es necesario considerar otras como la iniciativa o la empatía, o, incluso, alguna de carácter negativo como puede ser la frustración. Ciertamente, en las metodologías tradicionales han estado más presentes los aspectos cognitivos (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2017) y no se le ha prestado tanta atención al campo emocional, donde una de las principales deficiencias proviene de la escasa o nula preparación del profesorado al respecto tanto en formación inicial como en su actividad habitual (Sáenz-López, 2020). Pero la implicación de las emociones en el contexto formal va más allá. A menudo, la incapacidad de autogestionar las emociones conlleva la aparición de problemas de conducta entre los discentes, que pueden verse reflejados en las relaciones intrapersonales, el propio bienestar psicológico, la conducta disruptiva o el rendimiento escolar. Incentivar el uso de recursos o la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje que creen una respuesta emocional en los estudiantes como la incertidumbre, la sorpresa o la motivación puede favorecer el clima del aula beneficiando el aprendizaje, mostrando alumnos más receptivos y dispuestos a trabajar para la adquisición de conocimientos a través de la regulación emocional (Villani et al., 2018).

Se puede considerar que el videojuego es una herramienta útil para establecer lazos con los vestigios y el conocimiento de otras culturas en un entorno virtual a través de un buen desarrollo metodológico y una correcta aplicación junto con otros recursos que complementen el proceso. Aludiendo a las emociones positivas, se emplea una metodología de carácter lúdico de manera que los estudiantes aprendan, conduciendo a un mejor resultado en el aula, partiendo, principalmente, de la motivación que esto conlleva. La segregación de dopamina y placer por alcanzar las metas propuestas, ser mejor estratega, incluso la propia competición por ser el primero o el mejor, mantiene latente el interés, la curiosidad y la constancia (Prieto-Andreu, 2020), todo ello regulado emocionalmente, sin excesos, favorece el clima de aula y, como se ha referido en líneas anteriores, un mejor rendimiento escolar.

Asimismo, hay que tener en cuenta que las emociones forman parte de las personas de forma innata y se desarrollan a lo largo de la vida, por lo que toman un carácter singular en lo que se refiere al patrimonio en cuanto a la expresión emocional por lo estético, la simbología e identidad que los vincula a nosotros como seres humanos. Los videojuegos, por su parte, tienen la capacidad de provocar emociones como la diversión, que se comentaba en el párrafo anterior, pero también la competición, el afán de superación o el simple hecho de vivir aventuras, que se pueden ver transformadas en respuestas emocionales como la alegría, la frustración, el aburrimiento o la sorpresa.

En la relación entre patrimonio, videojuegos y emociones, que es lo relevante de esta investigación, no se han encontrado referencias en otros trabajos que aúnen los tres aspectos, pero sí existen estudios que los vincula por pares:

- Patrimonio y videojuegos como forma de trabajar la contextualización, la ambientación, experimentación virtual, además de la aplicación de metodologías alternativas (Boom et al., 2020; Egea et al., 2017; Egea-Vivancos y Arias-Ferrer, 2020; Jiménez-Palacios y Cuenca, 2016; Jiménez-Palacios y Cuenca, 2017a y b; Moreno-Muñoz, 2017).
- Videojuegos y emociones, que favorecen la ludificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de la curiosidad que se transforma en motivación creando, a su vez, un clima de aula positivo que beneficia al desarrollo del proceso (All et al., 2016; Medina, 2016).
- Emociones y patrimonio que se relacionan con el sentimiento de identidad y pertenencia a grupo. También las emociones pueden ser una poderosa “arma” de movilización cuando se apela al patrimonio (Cuenca y Estepa, 2017; Santacana y Martínez, 2018) y porque el valor que se le da al patrimonio reside en provocar emociones con un fin de disfrute o de recuerdo (Coma y Santacana, 2010).

En este trabajo de cohesionar el patrimonio, los videojuegos y las emociones, cabe resaltar que la relación de las emociones con el patrimonio que aparece en los videojuegos, puede beneficiar las conexiones con sociedades del pasado que han estado asentadas en nuestro propio territorio, enlazando la empatía con la identidad, promoviendo un incremento del interés por el conocimiento sobre su pasado histórico y la comprensión del mismo. No obstante, el paso definitivo, en lo que concierne al trabajo con los tres elementos involucrados, es potenciar el pensamiento crítico, el análisis y la reflexión del pasado, presente y futuro, históricamente hablando, para educar a ciudadanos comprometidos y libres (Banderas, 2020).

2. Metodología

La metodología que se desarrollará en este apartado se ha configurado en torno a la pregunta principal de investigación ¿Cómo influye el videojuego en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio y las emociones? De este problema de investigación principal, se deriva una serie de subproblemas:

- ¿Qué aprenden los estudiantes sobre patrimonio a través del videojuego?
- ¿Cómo interviene en sus emociones la introducción de nuevas metodologías y nuevos recursos en el aula?
- ¿Qué valor otorgan los estudiantes al patrimonio en general y al propio en particular tras la secuencia de actividades?
- ¿Cómo influye el clima de aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué repercusiones tiene emplear un videojuego en el aula?
- ¿Qué conexiones existen entre patrimonio, emociones videojuegos?

Teniendo en cuenta el planteamiento del problema y subproblemas, los objetivos que se han determinado en este estudio son los siguientes:

1. Detectar el conocimiento adquirido a través de la implementación de una secuencia de actividades alternativa.
2. Explorar la relación entre el clima de aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Conocer la utilidad del videojuego como recurso didáctico innovador para la Educación Patrimonial.
4. Relacionar y determinar las conexiones entre patrimonio, videojuego y emociones.

La forma en la que se ha diseñado esta investigación subyace en la propia filosofía que emana del grupo de investigación DESYM (Departamento de Didácticas Integradas de la Universidad de Huelva) y en la manera en la que se entiende el proceso de enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas que lo componen y, concretamente, en el área de las Ciencias Sociales, el empleo de la educación patrimonial y, por tanto, del patrimonio (en sentido holístico), para una mejor comprensión de lo que engloba este área.

En este sentido, nos enfrentamos a un estudio de caso concreto, una investigación participativa centrada en la investigación-acción (Colmenares, 2012) que, a priori, se enmarca dentro del paradigma interpretativo y sociocrítico, empleando una metodología cualitativa que subyace en el análisis e interpretación de la información obtenida de los instrumentos de recogida de información y la producción de aula, sistematizando la información en base a unas tablas de categorías (Tablas 3-6). Este trabajo está precedido por un estudio previo cuantitativo (Jiménez-Palacios, 2020) a través de un cuestionario inicial cuyo objetivo era determinar si los alumnos/as participantes tenían conocimiento y experiencia sobre videojuegos así como una predisposición favorable a su uso en el aula como herramienta de aprendizaje. En la Figura 1 se expone el diseño metodológico realizado en esta investigación de manera sintetizada.

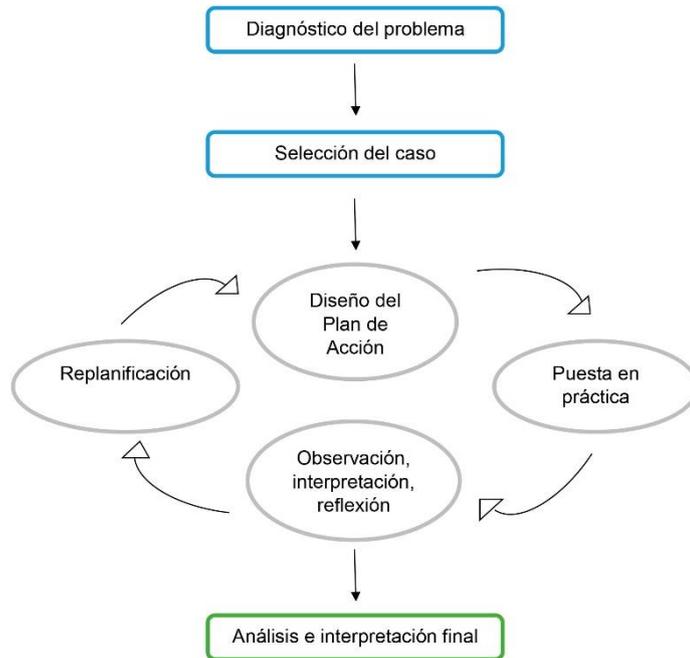


Figura 1: Diseño metodológico de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Los participantes de esta investigación son, principalmente, 31 estudiantes de un grupo de 1.º de ESO en la asignatura de Ciencias Sociales de un instituto de educación secundaria de la localidad costera de Isla Cristina (Huelva) adscrito al programa “Vivir y Sentir el Patrimonio”¹ de la Junta de Andalucía. Como parte de los informantes cabe resaltar también a la docente habitual del aula, que participó aportando su visión de la experiencia mediante un diario, y los investigadores que obtuvieron información a través de la observación participante y el grupo de discusión.

La experiencia se desarrolló en seis sesiones de una hora de duración cada una. En ellas se implementó una secuencia de cinco actividades (Tabla 1) organizadas en cuatro fases (planificación, búsqueda de información, estructuración y evaluación). Dichas actividades fueron diseñadas con un carácter dinámico donde se combinó la creatividad, el trabajo en grupo, el uso de recursos tecnológicos como la pizarra digital y el videojuego (Jiménez-Palacios, 2020).

El recurso principal que se ha empleado en esta experiencia fue el videojuego *Libertus, ruta hacia la libertad*², un juego cultural contextualizado en la Bética romana en la que los jugadores toman las riendas del personaje principal, un esclavo al que le conceden su libertad, pero asesinan a su amo y con él se pierde la carta que lo hace libre, por lo que la aventura se enmarca precisamente en encontrar el documento para convertirse en liberto. Esto le lleva a pasar por diferentes ciudades, conocer y relacionarse con otros personajes, comerciar a través del trueque, camuflar

¹ https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/patrimonio_dosier_2019-2020.pdf

² <https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/19666ac7-98c0-42b4-80d5-e0878aa68d59/LIBERTUS.RUTA%20HACIA%20LA%20LIBERTAD.pdf>

su condición de esclavo para adentrarse en diferentes edificios, etc. Tras haber realizado la observación y un análisis previo sobre su viabilidad para ser usado en un contexto formal (Jiménez-Palacios y Cuenca, 2017a), comprobamos que tiene una importante carga de elementos patrimoniales útiles para el proceso de enseñanza y aprendizaje, y además, mantiene una estrecha vinculación con el currículo correspondiente a 1.º de ESO en Andalucía (Decreto 111/2016, de 14 de junio).

Tabla 1

Secuencia de actividades. Tipología y descripción de las actividades desarrolladas de la secuencia de actividades

Fase	Actividad	Desarrollo	Producción de aula
Planificación	Palabras clave/Keywords	A cada grupo de estudiantes se les reparten unas tarjetas con la imagen de un elemento patrimonial relacionado con la Bética romana y dos preguntas que deben consensuar y después presentar a sus compañeros	Ideas previas del alumnado sobre el concepto de patrimonio y reconocimiento de elementos patrimoniales.
Búsqueda de información	Viaje al pasado	Se proporciona a cada grupo una serie de cuestiones que deben investigar empleando el videojuego. Para ello se les guía y orienta en los episodios en los que deben jugar para obtener las respuestas.	Respuestas a las preguntas sobre patrimonio entregadas a cada uno de los grupos.
Estructuración	Tu propio final	En esta actividad de carácter individual se trata de que el alumnado participante cree un final alternativo a la historia virtual que se narra en el videojuego, teniendo en cuenta la coherencia y el empleo de vocabulario específico.	Redacción con el final alternativo realizado de manera individual por los discentes.
Estructuración	¡Por Minerva!	Cada grupo de alumnos/as tiene que crear un mural con aquello que les ha llamado más la atención o que les ha gustado, así puede ser expositivo, contar una historia o utilizar ambos formatos.	Murales donde se refleja lo que más les ha gustado o interesado acerca de la temática principal, la Bética romana.
Evaluación	A que no sabes...	A través de la pizarra digital, se propone un quiz interactivo con el programa "Trivinet" donde por grupos deben consensuar la respuesta y ser los más rápidos	Respuestas por grupo al quiz de preguntas sobre lo que se ha tratado en las actividades.

Fuente: elaboración propia.

Además de la producción de aula obtenida a partir de la secuencia de actividades (Tabla 1), se han utilizado diversos instrumentos de recogida de información y análisis que han permitido dar

respuesta al problema y subproblemas planteados así como alcanzar los objetivos de este trabajo.

Se diseñó un cuestionario post-intervención (Tabla 2), de donde extrajimos los datos de la experiencia de aula según los discentes, así como lo referente a sus propias emociones al respecto. También se utilizaron narrativas por parte de los alumnos/as participantes en las que señalaron lo que más y lo que menos les había gustado de la experiencia y cómo se había desarrollado la misma. Un diario de la docente donde se recoge el punto de vista de esta, un registro de observación por parte de los investigadores, un grupo de discusión en el que participaron algunos alumnos/as que realizaron la experiencia, la docente del grupo, un experto del área de didáctica de las Ciencias Sociales y los investigadores, cerrando de esta forma el triángulo de extracción de datos discentes-docente-investigadores.

Tabla 2

Cuestionario post-intervención. Preguntas del cuestionario realizado una vez concluida la implementación en el aula

Parte I. Experiencia de clase		
P.1 ¿Crees que has aprendido jugando con el videojuego? Pon algún ejemplo.	P.2 ¿Te gustaría que en las clases se utilizaran videojuegos más a menudo?	P.3 ¿Te ha resultado difícil seguir el desarrollo de las actividades?
P.4 ¿Te gustaría repetir esta experiencia? ¿Por qué?	P.5 ¿Te ha resultado difícil el videojuego? ¿Por qué?	P.6 ¿Qué cambiarías de la experiencia?
P.7 Pon un ejemplo de los diferentes tipos de patrimonio que has visto en el videojuego.		
Parte II. Una experiencia emocionante		
P.8 ¿Has disfrutado al hacer las actividades? ¿Por qué?	P.9 ¿Te gusta trabajar con tu compañeros/as de clase? ¿Por qué?	P.10 ¿Cómo te has sentido al finalizar y presentar las actividades propuestas?
P.11 ¿Has ayudado a tus compañeros/as cuando han necesitado ayuda?	P.12 ¿Te han ayudado tus compañeros/as cuando lo has necesitado?	P.13 ¿Qué es lo que más y lo que menos te ha gustado de las actividades?
P.14 Si te visitara un amigo/a o primo/a de fuera de tu localidad, ¿Qué le enseñarías de tu pueblo o ciudad?	P.15 Si pudieras viajar al pasado (a la época que se mostraba en el videojuego) con un amigo/a, ¿Qué te gustaría que conociera de la Bética?	

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se diseñaron unas tablas de categorías (Tablas 3-6) para analizar y sistematizar los datos obtenidos. Ésta está realizada en base a preguntas cuyos datos consideramos relevantes para esta investigación y diseñada por hipótesis de progresión. En ella se recogen de manera más detallada las preguntas de investigación propuestas.

Tabla 3

Tabla de subcategorías para el análisis de la información en relación a la categoría I (¿Qué aprenden?)

Subcategorías	Indicadores
¿Qué patrimonio conocen los alumnos/as?	Tradicional / Simple / Complejo
¿Qué uso dan los alumnos/as al videojuego en el aula?	Entretenimiento / Aprendizaje pasivo / Aprendizaje activo
¿Cómo resuelven los conflictos?	Inexistentes / Internamente / Mediación / Externamente
¿Qué nivel de desarrollo de capacidades y habilidades alcanzan?	Inexistente / Insuficiente / Suficiente / Alto

Fuente: A partir de la tabla de categorías del proyecto EPITEC (Cuenca y Estepa, 2017).

Tabla 4

Tabla de subcategorías para el análisis de la información en relación a la categoría II (¿Qué factores influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje?)

Subcategorías	Indicadores
¿Qué relación existe entre docente y discente	Comunicación unidireccional; Comunicación recíproca; Comunicación Multidireccional
¿Cómo se integra el patrimonio en el videojuego?	Anecdótica / Contexto/ambientación / Interactivo
¿Qué papel juega el patrimonio en las actividades?	Anecdótica / Contextualizador / Interactivo
¿Cómo trabajan los alumnos/as en grupo?	Individual / Imperativa / Intragrupal / Intergupal
¿Cómo se relacionan entre iguales?	Comunicación unidireccional / Comunicación recíproca / Comunicación Multidireccional
¿Cómo emplean el videojuego en el aula?	Divertimiento / Motivacional / Aprendizaje
¿De qué manera influye la motivación a la hora de aprender?	No influye / Influyente / Imprescindible
¿Cómo influyen las emociones en el proceso?	No influyen / Influencia educativa / Influencia personal

Fuente: A partir de la tabla de categorías del proyecto EPITEC (Cuenca y Estepa, 2017).

Tabla 5

Tabla de subcategorías para el análisis de la información en relación a la categoría III (¿Qué repercusión tiene en el aprendizaje?)

Subcategorías	Indicadores
¿Qué valor recibe el patrimonio?	No se valora / Reconocimiento institucional / Reconocimiento social
¿Qué nivel de satisfacción tienen los alumnos/as con lo aprendido?	Bajo / Medio / Alto
¿Qué repercusión tiene emplear el videojuego en el aula?	Ninguna / Motivación lúdica / Motivación educativa
¿El videojuego favorece la educación patrimonial?	Inapreciable / Aceptable / Deseable

Fuente: A partir de la tabla de categorías del proyecto EPITEC (Cuenca y Estepa, 2017).

Tabla 6

Tabla de subcategorías para el análisis de la información en relación a la categoría IV (¿Qué conexiones existen entre patrimonio-emociones-videojuegos?)

Subcategorías	Indicadores
¿Qué relaciones existen entre el patrimonio y el videojuego?	Sin relaciones / Simples / Complejas
¿Qué relaciones existen entre las emociones y el videojuego?	Sin relaciones / Simples / Complejas
¿Qué relaciones existen entre las emociones y el Patrimonio?	Sin relaciones / Simples / Complejas
¿Qué relaciones existen entre patrimonio, videojuego y emociones?	Sin relaciones / Simples / Complejas

Fuente: A partir de la tabla de categorías del proyecto EPITEC (Cuenca y Estepa, 2017).

Los datos obtenidos de cada uno de los instrumentos han sido analizados y tenidos en cuenta para los resultados de esta investigación, así se mostrarán evidencias relevantes en forma de palabras textuales de algunos participantes que se corresponde con la siguiente codificación: [APx] para los alumnos participantes y [DP] para la docente participante.

3. Resultados

Los resultados son muy particulares debido al contexto y a los/as participantes del mismo (tablas 7-10), pero se pretende que la implementación que aquí se ha realizado pueda llevarse a cabo en otros centros con otro alumnado obteniendo resultados similares. Al tratarse de una investigación de corte cualitativo, los resultados han sido tratados conforme a la ética de los autores, realizando una interpretación lo más objetiva posible y cercana a la realidad. La información ha sido extraída de los instrumentos utilizados y la producción de aula, todo ello sistematizado en base a la tabla de categorías (Tablas 3-6) teniendo en cuenta los objetivos propuestos en esta investigación.

Los indicadores resultantes que se muestran en las Tablas 7-10 son fruto del análisis de los datos obtenidos y están estrechamente vinculados con los objetivos propuestos en la investigación.

Así en la categoría I (¿qué aprenden?) se abordan cuestiones referidas al alumnado en relación a qué saben, cómo aprenden y la evolución que presentan durante la intervención en cuanto al desarrollo de capacidades y habilidades (Tabla 7). Esta categoría se relaciona con el primero de los objetivos, detectar el conocimiento adquirido a través de la implementación de una secuencia de actividades alternativa, cuya consecución se ha determinado por las subcategorías que se detallan a continuación

Tabla 7

Síntesis de los resultados para la categoría I (¿Qué aprenden?)

Subcategoría	Indicador resultante
1. ¿Qué patrimonio conocen los alumnos/as?	En el momento inicial de la experimentación en el aula los alumnos/as se situaban en el indicador simple que evolucionó en una toma de datos al final de la secuencia de actividades, tornándose a complejo.
2. ¿Qué uso dan los alumnos/as al videojuego en el aula?	Aprendizaje pasivo
3. ¿Cómo resuelven los conflictos?	Internamente
4. ¿Qué nivel de desarrollo de capacidades y habilidades alcanzan?	Alto

Nota: Exposición de los datos según la tabla 3. Fuente: elaboración propia.

En la subcategoría 1, los estudiantes muestran una visión simple al inicio de la secuencia de actividades donde en la actividad inicial hacían referencia al concepto de patrimonio de una forma muy superficial aunque al final de la experiencia, se ha podido comprobar, a través de la actividad final de evaluación, el cuestionario y del grupo de discusión, una evolución en el aprendizaje donde se relaciona el patrimonio no sólo con la visión tradicional (histórico, antiguo y monumental) sino que hay una visión más compleja que, incluso, llega a la vinculación emocional, aunque muy simple.

En relación a la subcategoría 2, el alumnado denota un aprendizaje pasivo con el videojuego. Con las actividades 2 y 3, que tienen mayor conexión con el videojuego, la primera como fuente de información y la segunda como aplicación del conocimiento adquirido, los participantes han demostrado haber asimilado contenidos, en cambio, en la pregunta 1 del cuestionario no parecen ser conscientes de ello y no son capaces de concretar pero sí lo hacen en las cuestiones 7, 14 y 15. Además, el aprendizaje ha perdurado, esto ha sido comprobado en el grupo de discusión que se realizó con cierta distancia en el tiempo.

Tanto en el registro de observación como en el diario de la docente no se recogen conflictos reseñables y los que se producen se resuelven internamente (subcategoría 3) en los grupos de trabajo. Los propios estudiantes han manifestado, en la pregunta 9 del cuestionario, su buena predisposición al trabajo en grupo y el compañerismo existente, contribuyendo a un buen clima de aula, tan sólo un 25% han negado esta cuestión diciendo que preferían trabajar solos porque les gusta y porque el resto del grupo no colabora, pero en general, la tónica de los informantes ha sido muy positiva.

En la subcategoría 4, el desarrollo de habilidades y capacidades ha sido alto como se ha visto por parte de los investigadores en la observación durante el desarrollo de las actividades y así lo apoya la docente en su diario, [DP] *ha sido un trabajo muy autónomo en el que las docentes han servido de guía y no han intervenido como ponentes hasta el final de la unidad para comprobar el grado de consecución de los objetivos y contenidos (...).*

En la categoría II (¿Qué factores influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje?) se han analizado diversos factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tabla 8). El segundo de los objetivos propuestos, explorar la relación entre el clima de aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje, se conecta con esta segunda categoría y las subcategorías que la componen.

Tabla 8

Síntesis de los resultados para la categoría II (¿Qué factores influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje?)

Subcategoría	Indicador resultante
5. ¿Qué relación existe entre docente y discente?	Comunicación multidireccional
6. ¿Cómo se integra el patrimonio en el videojuego?	Interactivo
7. ¿Qué papel juega el patrimonio en las actividades?	Contextualizador
8. ¿Cómo trabajan los alumnos/as en grupo?	Intragrupal
9. ¿Cómo se relacionan entre iguales?	Comunicación multidireccional
10. ¿Cómo emplean el videojuego en el aula?	En un primer momento lo conciben como fuente motivacional, pero comprenden su función en la secuencia y acaba siendo, a la vez, una herramienta de aprendizaje.
11. ¿De qué manera influye la motivación a la hora de aprender?	Imprescindible
12. ¿Cómo influyen las emociones en el proceso?	Influencia educativa

Nota: Exposición de los datos según la tabla 4. Fuente: elaboración propia.

En la subcategoría 5, el registro de observación recoge que la relación entre docente y discentes y entre iguales dentro del aula es multidireccional. El grupo de discusión también aporta información al respecto. La docente, en este caso, señala que la competitividad entre los alumnos no ha contribuido a la ayuda intergrupal pero sí intragrupal y, en ocasiones, ha tenido que ser, la propia docente moderadora de algunos debates surgidos en el aula.

El videojuego ha sido un recurso que ha aportado un contenido interactivo (subcategoría 6) con el que los discentes han trabajado como si se tratase de un laboratorio de experimentación de patrimonio desde una visión global, holística e integradora. Las respuestas a las preguntas 7 y 15 del cuestionario han demostrado el potencial del recurso con respecto a la enseñanza y aprendizaje del patrimonio. De la misma manera, en el grupo de discusión se ha puesto de manifiesto que el videojuego muestra los elementos patrimoniales dentro de su contexto y que, además, podían interactuar con ellos, contribuyendo a su conocimiento.

El indicador resultante en la subcategoría 7 ha sido el de contextualizador, basado principalmente en la producción de aula donde el patrimonio ha estado presente en todo momento cumpliendo una función como contexto para situar a los estudiantes en el lugar y momento que se pretendía abordar.

Se le ha dado una importancia significativa al trabajo en grupo en el aula (subcategoría 8) a excepción de una actividad que se ha desarrollado de manera individual. El registro de observación recoge el buen clima de aula generado por los grupos, al igual que las respuestas a la pregunta 9 del cuestionario, donde se alega lo productivo de realizar tareas en conjunto, mostrando una capacidad organizativa relevante que ha determinado el indicador intragrupal. En el diario de la docente, esta comenta que se ha generado un [DP] *clima de ayuda entre iguales*, favoreciendo que los/as discentes se involucren en sus tareas. En las narrativas y en el grupo de discusión también se han recogido evidencias por parte de los alumnos en los que decía sentirse a gusto trabajando con sus amigos.

La subcategoría 9 está muy vinculada a la anterior, y se ha considerado que la comunicación es multidireccional entre iguales dentro del grupo y del grupo con la docente, no siendo tal de grupo a grupo. Esto quedó recogido en el registro de observación, ya que se observa la colaboración y cooperación dentro de los grupos y en alguna ocasión, aunque mínimas, entre grupos. Sí es cierto que a la hora de solventar dudas recurren más a la docente o a los investigadores.

Respecto a la subcategoría 10, el indicador resultante al final del proceso es que los alumnos utilizan el videojuego como una herramienta de aprendizaje aunque al inicio tuviese un carácter más motivacional debido a la novedad y la curiosidad que suscitó. En las narrativas presentadas por los estudiantes, la mayoría dejó claro que la actividad que más les gustó fue la que tenían que usar el videojuego. En el grupo de discusión también se recoge esta opinión pero también aportan que al principio lo concebían como un juego pero después se dieron cuenta que aprendían de él.

De esta manera, y enlazando con la siguiente subcategoría, resulta destacable que la motivación se considere como imprescindible a la hora de aprender, tal y como alega en el grupo de discusión el [AP1] *cuando tú estás motivado tienes ganas de aprender*, afirmación que apoya el resto de alumnos presentes en el grupo y la docente. La motivación proviene de la realización de actividades dinámicas diferentes a las que hayan podido desarrollar en otro momento. Así, en la subcategoría 12 se corrobora que provocar emociones positivas tiene una influencia educativa en el proceso. Las respuestas a la pregunta 4 del cuestionario y el grupo de discusión evidencian que estas emociones contribuyen al interés, la concentración y esfuerzo en el aprendizaje por parte de los alumnos. Han sido muy pocas las emociones negativas que se señalan, en su mayoría relativas al aburrimiento en referencia a la última actividad de la secuencia. En la pregunta 8 del cuestionario, los alumnos aludieron sobre todo al divertimento, el entretenimiento, lo novedoso, el trabajo en grupo, etc., vinculado al aprendizaje. En cuanto al sentimiento que han experimentado los discentes al finalizar la secuencia de actividades, utilizan *bien* o *muy bien* en casi todos los casos, no dando nombres específicos para cada una de las emociones o usan los más básicos como se ha visto anteriormente.

La categoría III (¿Qué repercusión tiene en el aprendizaje?) es quizás la más relevante en esta investigación con respecto a la repercusión que la educación patrimonial ha proporcionado en las sesiones desarrolladas (Tabla 9). El tercer objetivo, conocer la utilidad del videojuego como recurso didáctico innovador para la Educación Patrimonial, se alcanza a través de esta categoría y subcategorías correspondientes.

Tabla 9

Síntesis de los resultados para la categoría III (¿Qué repercusión tiene en el aprendizaje?)

Subcategoría	Indicador resultante
13. ¿Qué valor recibe el patrimonio?	Reconocimiento institucional
14. ¿Qué nivel de satisfacción tienen los alumnos/as con lo aprendido?	Alto
15. ¿Qué repercusión tiene emplear el videojuego en el aula?	Motivación educativa
16. ¿El videojuego favorece la educación patrimonial?	Aceptable

Nota: Exposición de los datos según la tabla 5. Fuente: elaboración propia.

En la subcategoría 13, el patrimonio recibe un reconocimiento institucional ya que los estudiantes valoran lo que conocen o tiene ya un reconocimiento adquirido por las instituciones o de manera tradicional. Esto se evidencia con las respuestas a la pregunta 14 del cuestionario, donde se nombra el patrimonio como algo genérico refiriéndose básicamente a lo que consideran bonito e importante, como los monumentos, fiestas tradicionales, lugares propios del entorno al que pertenecen los participantes o donde se concentra muchos visitantes, así lo deja de manifiesto el [AP23] “sitios donde va más gente”. En el grupo de discusión es sorprendente que los alumnos participantes le dan al patrimonio un carácter de utilidad económico principalmente y de entretenimiento, así se refleja también en el cuestionario en la pregunta 14. La docente en el grupo de discusión aporta a esta cuestión que el alumnado valora más lo que tiene a su alcance y es parte de su seña de identidad. Sin embargo, en la pregunta 15 que hace alusión al patrimonio que aparece en el videojuego, sí prestan más atención en lo que más les ha atraído, bien por lo estético o por lo monumental.

La siguiente subcategoría al respecto del ámbito emocional de los alumnos participantes, en la cuestión 4, expresan el deseo de repetir la experiencia, y en la pregunta 8 se reiteran las respuestas en relación al disfrute que han sentido. También se han recogido estas afirmaciones en el registro de observación, el diario de la docente, las narrativas y el grupo de discusión, donde se muestran emociones muy positivas que se reflejan en esta investigación.

Tratando la repercusión del videojuego en el aula (subcategoría 15), se ha extraído del análisis una buena disposición y la colaboración de los estudiantes en el trabajo en grupo al tener que

compartir el ordenador en la actividad principal que se necesitaba: [DP] “al trabajar por equipos y con los videojuegos se ha palpado mucha motivación por parte de los discentes”. Con esta evidencia queremos poner de manifiesto la importancia de la adquisición no sólo de conocimiento conceptual sino también actitudinal. En las narrativas también han apuntado el aporte motivacional que ha supuesto el empleo del videojuego en el aula, y en el grupo de discusión se ha expuesto que esa motivación ha servido para incentivar el interés y la curiosidad en pro del aprendizaje, lo cual ha dado como indicador resultante en esta subcategoría la motivación educativa.

En la subcategoría 16 el videojuego favorece la educación patrimonial de forma aceptable, ya que este ha funcionado como herramienta de contextualización del período histórico que representa mediante el cual los alumnos se han acercado de forma virtual a al conocimiento. Además contribuye a la adquisición de vocabulario específico entendido dentro de su contexto. La producción de aula ha dado buena cuenta de ello. En el grupo de discusión se ha advertido el aprendizaje obtenido y este ha perdurado en el tiempo, siendo el videojuego un incentivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La última categoría (¿Qué conexiones existen entre patrimonio-emociones- videojuego?) está centrada en la triangulación de los tres elementos fundamentales de esta investigación, patrimonio, videojuego y emociones está relacionada con el cuarto y último objetivo de esta investigación, relacionar y determinar las conexiones entre patrimonio, videojuego y emociones (Tabla 10).

Tabla 10

Síntesis de los resultados para la categoría IV (¿Qué conexiones existen entre patrimonio-emociones-videojuego?)

Subcategoría	Indicador resultante
17. ¿Qué relaciones existen entre el patrimonio y el videojuego?	Complejas
18. ¿Qué relaciones existen entre las emociones y el videojuego?	Complejas
19. ¿Qué relaciones existen entre las emociones y el patrimonio?	Simples
20. ¿Qué relaciones existen entre el patrimonio, videojuego y emociones?	Simples

Nota: Exposición de los datos según la tabla 6. Fuente: elaboración propia.

En la subcategoría 17, el indicador resultante es que la relación es compleja en cuanto a que el vínculo establecido entre patrimonio y videojuego se ha concebido como una constante a lo largo del estudio. Esto se puede evidenciar en las respuestas a la pregunta 7 del cuestionario en la que exponen diferentes tipos de patrimonio apoyados por lo que han podido ver e interactuar los alumnos en el videojuego, al igual que en la pregunta 1, donde señalan qué consideran haber aprendido de patrimonio con el videojuego. Igualmente, la subcategoría 18, también establece que las relaciones entre emociones y videojuego son complejas debido a que los estudiantes se

nutren de lo que más les ha llamado la atención, más les ha gustado o les ha resultado curioso de lo que han visto del videojuego para responder a la cuestión 15 del cuestionario. También han expuesto sus emociones en lo relativo al videojuego en las narrativas, aludiendo principalmente a la motivación que han sentido a la hora de aprender con este recurso. Esto también queda recogido en el diario de la docente y en el registro de observación de los investigadores, dejando presente la apuesta por la ludificación de este proceso frente a metodologías de corte más tradicional.

Por otro lado, las relaciones entre emociones y patrimonio que se refieren en la subcategoría 19 han resultado simples. Esto se recoge en la cuestión 14, donde argumentan la elección del patrimonio desde una visión tradicional, es decir, aquello que es bonito, monumental o se considera importante, pero no existe un vínculo emocional que conlleve valor, respeto, conservación, etc. En el grupo de discusión sí que se da una relación compleja, probablemente fruto de la madurez, sin embargo, se ha tenido más en cuenta el resultado de la secuencia de actividades frente al grupo en este caso porque el peso de las aportaciones es más relevante con lo que se pretende alcanzar.

Para finalizar, la subcategoría 20 aúna patrimonio, videojuego y emociones, estableciendo una relación simple entre ellos. Se ha tomado como referencia la última pregunta del cuestionario en la que se concentran las tres variables. Concretamente debían indicar qué elementos patrimoniales (patrimonio) enseñarían a un amigo (implicación de las emociones) si pudieran viajar al pasado a la época en la que se desarrolla el videojuego (videojuego). Salvo uno de los/as participantes que expuso una respuesta negativa, el resto de participantes hizo alusión sobre todo a la parte emocional, aludiendo a situaciones, espacios o elementos que habían captado su atención, desde el barco hasta el anfiteatro pasando por los mosaicos o las formas de vida y vestimenta, aunque en muchos casos contestaron con un *todo*. En el grupo de discusión se ha podido apreciar que debían hacer un importante esfuerzo de abstracción para lograr conectar patrimonio, videojuego y emociones. La docente, por su parte, sí desarrolló la idea que se pretendía alcanzar y que podemos resumir en que el videojuego aportó el punto emocional (el interés, la curiosidad y la motivación), para alcanzar el aprendizaje del patrimonio. Además lo relacionó con el patrimonio local, estableciendo semejanzas con lo que se veía en el videojuego, y poniendo el aporte de emoción en cuanto a la sorpresa por encontrar elementos patrimoniales parecidos en el entorno real del alumnado y en la parte virtual del videojuego. Esto, a su vez, ha sido apoyado por el experto presente en el grupo y por los investigadores.

4. Discusión

Para llevar a cabo la discusión de los resultados hemos utilizados cuestiones secundarias a la pregunta principal que planteamos como problema de investigación ¿Cómo influye el videojuego en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio y las emociones?, que trataremos de manera global.

4.1. ¿Qué aprenden los/as discentes sobre patrimonio a través del videojuego?

Los resultados vertidos por los diferentes instrumentos referentes a esta pregunta, informan que verdaderamente se produce un aprendizaje del patrimonio a través del videojuego. Además, el grupo de discusión, que se realizó habiendo pasado dos cursos escolares completos, confirmó que el aprendizaje fue significativo y perdurable en el tiempo.

Ciertamente, el videojuego, en un primer momento de la experimentación, no se concibió, ni se concibe actualmente, como un recurso de aprendizaje, sino de entretenimiento y ocio (Jiménez Alcázar, 2018), para eso están diseñados (salvo los educativos), por tanto, los/as estudiantes lo emplearon como un juego, sin embargo, con el resto de actividades de la secuencia, entendieron que se había producido un aprendizaje y así lo manifestaron en el cuestionario post-intervención. En el cuestionario inicial, previo a la intervención, ya el alumnado mostró una buena predisposición a trabajar con un videojuego en el aula, a pesar de ser desconocido para ellos. De acuerdo con Martínez-Soto et al. (2018), esto sea debido a la alteración de la forma de trabajo que desarrollan regularmente. En experiencias como la que realiza Mugueta et al. (2015), se plantean las dificultades que pueden desarrollarse en el uso de un recurso como el videojuego en un contexto educativo, y es que, por un lado, se pueden dar casos en que los alumnos/as se distraigan del propio objetivo que se les propone, como es la obtención de conocimiento, y simplemente dedique su juego a la finalización del mismo. Sin embargo, para ello contamos con la figura del/a docente e investigador/a que guía el empleo del recurso hacia la adquisición de conocimiento. Por otro lado, señalan que, a través del videojuego, los/as estudiantes aprenden de manera superficial y, por tanto, requieren de otras estrategias que complementen el conocimiento que deben adquirir. De acuerdo con esta afirmación, y con nuestra propia posición al respecto, el videojuego no puede actuar como único recurso, sino que es necesario que éste se vea complementado con otros, al igual que planteamos con nuestro diseño.

4.2. ¿Cómo interviene en sus emociones la introducción de nuevas metodologías y nuevos recursos en el aula?

La dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje ha provocado en los estudiantes una actitud motivadora que, además, ha desembocado en la aparición de emociones como la sorpresa o la incertidumbre promovidas por el cambio regular de actividades. No solamente el uso del videojuego como recurso principal en la implementación de la secuencia de actividades está relacionado con el desarrollo de emociones sino que estas han estado presente por el empleo de actividades diferentes que han roto con el discurrir habitual. Así lo mostraron los/as participantes en el grupo de discusión con intervenciones como [AP1] “(...) no es lo mismo porque con el videojuego te motiva, te ayuda a aprender, es mejor”, [AP2] “(...) cuando nosotros vinimos para acá y vimos lo del ordenador, el videojuego..., nosotros estábamos deseando que vinieras a enseñarnos con el videojuego, cada vez que tú venías nos hacías actividades diferentes, así que nos gustaba y (...) aprendíamos con ellas”.

Asimismo, el uso de metodologías alternativas repercute en el clima de aula, que a su vez altera sus emociones, es decir, si el alumnado se siente en un ambiente agradable, de colaboración y cooperación, cómodo, etc. estos están más predispuestos al aprendizaje, lo cual incide en la mejora de los resultados (Sandoval, 2014). Esto lo pudimos comprobar y así lo muestran los

resultados vertidos de esta investigación. Los estudiantes, a través de los diferentes instrumentos indicaron que les gustaron mucho las actividades de la secuencia porque podían trabajar en grupo, con sus amigos, se comunicaban entre ellos sin que esto supusiera una interrupción en el desarrollo de la clase, también se divertían... El ambiente creado fue muy favorable y, a menudo, se ponía música de fondo que ellos mismos seleccionaban. Según expuso la docente en el diario [DP] “el alumnado ha trabajado en grupo principalmente y se ha fomentado un clima de ayuda entre iguales mediante trabajo cooperativo y el alumnado presentó gran interés y motivación ante una actividad novedosa que rompió el ritmo tradicional de la clase (...)”.

Extremera y Fernández-Berrocal (2003), advierten que las emociones tienen influencia en el rendimiento escolar y también en los resultados, ellos denominan como depresivos a aquellos estudiantes que obtienen peores calificaciones frente a los normales cuyos resultados son mejores. Las competencias emocionales (López-González y Oriol, 2016; Ros et al., 2017) se vinculan con el clima de aula y con el rendimiento académico, al igual que se pueden provocar emociones positivas que beneficien al bienestar del alumnado y esto tenga una repercusión favorable en su aprendizaje (Brom et al., 2017).

4.3. ¿Qué valor otorgan los alumnos/as al patrimonio en general y al propio en particular tras la secuencia de actividades?

Los/as informantes, al nombrar tanto el patrimonio de su entorno como el que aparece en el videojuego, lo hacen en base a lo que les gusta más, es socialmente más relevante, tiene un aspecto antiguo o se ve su monumentalidad, otorgándole al patrimonio un valor de carácter institucional. De ello no podemos extraer que las actividades realizadas hayan provocado en los alumnos/as un reconocimiento social del patrimonio, sino vinculado a una visión más teórica que responde a qué es y cuáles son los tipos de patrimonio. Las concepciones de los/as estudiantes sobre el patrimonio, a menudo están influenciadas por la familia, las instituciones, medios de comunicación y lo que aprenden en el centro educativo. Dichas concepciones, pasan por niveles diferentes en cuanto a madurez en el pensamiento dentro de un grupo de edad similar (Pinto e Ibáñez-Etxeberria, 2018).

Sin embargo, el grupo de discusión aportó una información relevante en cuanto a lo que denominan patrimonio, dándole un carácter más utilitarista e identitario, promoviendo su respeto, conservación y difusión, probablemente fruto de la madurez del pensamiento crítico del tiempo transcurrido entre la experiencia (enero/febrero de 2017) y la realización del grupo de discusión (noviembre de 2019). En este sentido uno de los participantes aportó que [AP1] “tenemos una buena costa, las salinas, tenemos un teatro y anfiteatro... y eso te da para hacer más actividades con el pueblo y que todo el mundo participe”, otro de los participantes añadió [AP3] “el teatro, el carnaval, la playa... si no valoramos lo que tenemos, no hacemos nada”.

El acercamiento del patrimonio al aula es un primer paso para conseguir que el propio alumnado se cuestione su origen, su contexto, su respeto o su valor (Silvares, 2018). No se puede valorar aquello que no se conoce, de manera que, lo primero que se debe hacer es poner a disposición de los/as estudiantes el patrimonio, en este caso, mediante una propuesta didáctica diseñada a

propósito, donde la dinamización y el alumnado como constructor de su aprendizaje permita emplear el patrimonio como fuente de información (Ibarra, 2016). Los resultados que Silvares (2018) obtuvo en su práctica en el aula, empleando el patrimonio, son muy similares a los que se recogen en esta investigación. El acercamiento al patrimonio, la motivación para el conocimiento del mismo y su extrapolación al entorno cotidiano del alumnado. Molina y Ortuño (2017) señalan al respecto que el patrimonio puede ser una buena herramienta para acceder al conocimiento de las Ciencias Sociales, ya que los vestigios son una fuente primaria fruto del pasado que perdura en el presente, donde es posible que su alrededor haya evolucionado o modificado y nos da la oportunidad de trabajarlo en el contexto educativo formal a través de itinerarios didácticos, visitas u otras estrategias.

4.4. ¿Cómo influye el clima de aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

A través del análisis de los resultados de las subcategorías 8, 9, 11, 12 y 14, los/as estudiantes muestran un alto grado de satisfacción con lo aprendido. Además, se pudo comprobar, a través del grupo de discusión, que ese aprendizaje había sido significativo y persistente en el tiempo, al recordar cada una de las actividades, así como elementos patrimoniales que aparecían en el videojuego. Por otro lado, la existencia de competitividad entre los grupos no supuso un problema en el desarrollo de las sesiones, ni creó disputas entre los participantes que, en todo momento, se sentían motivados, condición que ellos/as consideraron imprescindible a la hora de aprender.

El videojuego contribuyó, en gran medida, a que este clima de aula resultara favorable en el transcurso de la experiencia. Los/as estudiantes estuvieron inmersos en el juego, de tal forma, que el interés y la motivación que éste les suscitaba contribuyó a un entorno de aprendizaje de concentración y entusiasmo en lo que estaban haciendo. Este recurso, empleado puntualmente en el aula, favorece, como hemos dicho en otras ocasiones, al aprendizaje (Aznar-Díaz et al., 2017). El progreso que eso conlleva es un factor clave emocional que en contraposición a la frustración contribuye a la mejora de la autoestima. Por tanto, el clima de aula está muy ligado al clima emocional.

Al respecto de la educación patrimonial, no podemos concretar en que sea influyente por su contenido conceptual, emocionalmente, en el clima de aula, pero sí, en el trabajo con este a través de las diferentes actividades diseñadas en la propuesta didáctica. El dinamismo que estas aportaron contribuyó al comportamiento positivo, colaborativo y cooperativo entre los discentes. En cambio, sí hay estudios en los que se unen patrimonio y emociones como los de Santacana y Martínez (2018), Fuertes (2016), Marín-Cepeda (2013) Vázquez-Bernal, De las Heras y Jiménez-Pérez (2020), en los cuales hay una visión simbólico-identitaria que alude a lo emocional como parte de la comprensión y valoración de los elementos patrimoniales, que puede ser utilizada en los diferentes contextos educativos.

4.5. ¿Qué repercusiones tiene emplear un videojuego en el aula?

Los resultados aportan que el videojuego repercute como un elemento motivador para el aprendizaje, el cual promueve el aprendizaje y el interés por lo que los/as discentes están llevando a cabo.

Como siempre hemos indicado, cuando tratamos el uso de videojuegos en el aula lo hacemos pensando en el uso didáctico de los mismos, es decir, sin pensar en este recurso como una única fuente del conocimiento, sino como complemento para comparar, analizar, visualizar, contextualizar, interactuar, etc. En el trabajo de Pérez-García (2014), se lleva a cabo una experiencia con videojuegos en niveles educativos inferiores, en él se aprecia el desarrollo de competencias relacionadas con el trabajo en grupo y con aprender a aprender. A menudo se emplean los videojuegos aprovechando su realismo y la tridimensionalidad para el aprendizaje o desarrollo de competencias espaciales (Sedeño, 2010) y temporales. Resulta curioso encontrar en las evidencias del cuestionario post-intervención, que algunos alumnos/as afirman que han aprendido a trabajar en grupo. Esto sitúa la experiencia en una posición de meta aprendizaje, donde no sólo el contenido conceptual prima, sino que verdaderamente se contempla una formación en actitudes.

Asimismo, alterar la metodología habitualmente empleada, realizar actividades de diferentes características, variar los recursos en el aula..., incide en la parte emocional de los/as estudiantes, y, desde ahí, se puede alcanzar una mejor asimilación del contenido propuesto por el/la docente (Elizondo et al., 2018).

4.6. ¿Qué conexiones existen entre patrimonio, emociones y videojuegos?

Atendiendo al objetivo principal de esta investigación, triangular los tres grandes bloques es, probablemente, la parte más difícil y de la que no se han publicado trabajos que los aúnen, tal y como señalamos al inicio de este artículo. Los resultados extraídos del análisis establecen una conexión simple, porque el alumnado participante no relaciona los tres elementos de manera sistémica, sino entre dos, donde el vínculo entre las emociones y el patrimonio también es simple. Esto deja entrever la carencia en el reconocimiento de las emociones y sus efectos.

La reflexión que extraemos del párrafo anterior es que queda un largo camino que recorrer con la educación en emociones dentro del aula, pero para ello es necesaria la formación inicial y permanente de los docentes. La investigación, en este sentido, está aportando estudios como los de García-Retana (2012), Mellado et al. (2014), Cejudo et al. (2015), Barrantes-Elizondo (2016), Rodríguez-Meléndez (2016), Rodríguez-Corrales et al. (2017) o Elizondo et al. (2018). Según Sáenz-López (2020) es necesario que la educación emocional esté presente en el aula por tres motivos, primeramente, para “aumentar la eficiencia de los aprendizajes” (p. 109), segundo, para alcanzar un “sistema educativo más útil” y humano, y, en tercer lugar, por salud mental, porque la gestión y autogestión de las emociones puede contribuir a la reducción de enfermedades que se relacionan con el sistema neurológico y otros problemas psicológicos derivados. Además, es cierto que en el sistema de evaluación dentro del contexto formal se ha tomado como referencia el éxito en los aspectos cognitivos y no en lo relacionado con las emociones cuando la gestión óptima y la autorregulación emocional influye en el propio aprendizaje cognitivo (Lomelí-Parga et al., 2016; Rodríguez-Meléndez, 2016).

Por otro lado, el ser humano desde su nacimiento tiene la capacidad de reconocer seis emociones primarias (tristeza, alegría, ira, sorpresa, asco y miedo) que además están asociadas con gestos

y reacciones físicas. Conforme se va experimentando y madurando emocionalmente se va desarrollando el conocimiento y autoconocimiento de las mismas, así como la capacidad de darles un nombre (Celdrán y Ferrándiz, 2012). La implicación de las emociones en el aula es fundamental e imprescindible desde el período de educación infantil (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016) y continuar con una formación permanente lo largo de la vida, tal y como señala Bisquerra (2005) en su trabajo.

Haciendo un ejercicio de síntesis con los resultados extraídos, podemos determinar que el videojuego, tratándolo como un recurso dentro de la secuencia, facilita, en cierta manera, acceder al conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que en este caso se centraría en el patrimonio, y, por otro lado, consigue llamar la atención del alumnado. Sin embargo, es necesario destacar que la experiencia ha resultado exitosa, no por el videojuego en sí, sino por la realización de actividades de diversa índole en las que el alumnado ha participado de manera activa y dinámica, siendo protagonista de su aprendizaje, tomando sus decisiones, trabajando en grupo, etc., lo cual ha contribuido al buen clima de aula y a obtener un aprendizaje significativo.

5. Reflexiones finales

Patrimonio, videojuego y emociones son los elementos clave que componen esta investigación, integrándose de manera sistémica a lo largo de todo el estudio. El videojuego ha sido fuente de motivación que, además ha promovido el interés y la curiosidad por conocer los elementos patrimoniales que en él se mostraban, y utilizando este contenido y conocimiento para trabajarlo con mayor profundidad en actividades creativas que lo pongan en valor y le de difusión mediante sus exposiciones. Por esta razón, y desde una visión general, se puede decir que el recurso ha actuado como medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mostrando el potencial que éste tiene, impregnando a los discentes de emociones positivas mayoritariamente, incidiendo en su aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal.

Los estudiantes, con sus aportaciones en el cuestionario, han afirmado haber aprendido con la secuencia de actividades implementada, sin embargo, no han sabido expresar cual ha sido el contenido adquirido. Sin embargo, tras el análisis de las actividades se ha podido corroborar que, efectivamente, los estudiantes sí habían alcanzado los objetivos propuestos en la adquisición de conocimientos. Entre estos objetivos alcanzados hay que destacar las nociones que se relacionan con el comportamiento de la sociedad en la época romana y sus características, algunos de los lugares que abarca el territorio de la Bética y aspectos como el desarrollo de la vida cotidiana, la actividad económica, los diferentes oficios que se desempeñaban o los medios de transporte entre otros.

También aprendieron a investigar y buscar información empleando el videojuego como fuente de información a través de la observación y la interacción con el mismo. Por otro lado, llevaron a cabo tareas de clasificación, ordenación y presentación creativa de sus conocimientos, desarrollando un vocabulario específico sobre patrimonio. Para finalizar, se ha mantenido un buen clima de aula durante todo el tiempo que se desarrolló la secuencia de actividades, sin interrupciones destacables, trabajando en grupo. Esta dinámica les motiva y han aprendido a

hacerla, tal y como señalaron en el cuestionario, respetando los turnos de juego, permanecieron en silencio mientras los compañeros exponían sus trabajos, se mantuvo el orden intragrupal e intergrupalo, salvo escasas excepciones que elevaban el volumen al hablar entre ellos. Todo esto se pudo comprobar en el grupo de discusión, donde quedó de manifiesto que el aprendizaje había sido, además, significativo. Ya se ha podido ver a lo largo de este trabajo, la importancia que tiene que el proceso de enseñanza-aprendizaje discurra bajo un ambiente agradable, de respeto y sin alteraciones, para que el alumno/a aprenda de manera natural, lúdica y casi sin ser consciente de ello.

Sin embargo, existe una barrera importante en cuanto a las emociones, y es la falta de educación emocional. El poco conocimiento sobre ellas repercute en su escaso reconocimiento y que no puedan ser debidamente autorreguladas para que se produzca una reacción-acción (emoción positiva o negativa respecto al aprendizaje). Aprender esto, puede suponer un éxito en el desarrollo cognitivo. Probablemente, la principal causa sea la escasa formación del docente en estos términos, por lo que difícilmente se aplica en el aula. En este trabajo, se destaca, precisamente, la relevancia de aprender en un clima de aula óptimo aplicando formas de enseñanza no tradicionales que mantengan la expectación, la sorpresa y la incertidumbre y, por consiguiente, la atención del alumnado.

Más allá de esta conclusión, no podemos conocer si en el caso de que se hubieran experimentado emociones principalmente negativas, los participantes habrían tenido un comportamiento disruptivo y, por tanto, no se hubiera alcanzado el aprendizaje deseado. O si, por otro lado, habrían sido capaces de transformarlas para tener un resultado similar al que hemos alcanzado en esta investigación. Dejando a un lado la propuesta y el recurso, en cierto modo, influyó emocionalmente no poder contar con los medios técnicos necesarios para la realización de la investigación, lo cual obligó a un trabajo grupal aún más colaborativo y cooperativo.

Los resultados han puesto de manifiesto que el vínculo entre los tres bloques existe. El patrimonio, como parte del contenido del videojuego utilizado, ha servido como mediador en el proceso de aprendizaje, para que los estudiantes visualicen, contextualicen y, en ocasiones, manipulen e interactúen con los diferentes elementos que en él intervienen. Por otro lado, el videojuego ha propiciado las emociones esperadas, que, a su vez, han beneficiado que el alumnado adquiera conocimientos relacionados con el patrimonio y se desarrollen actitudes y emociones que vinculen los elementos del juego y los que se encuentran en el entorno del alumnado. Sin embargo, debemos señalar, que los/as participantes no han sido conscientes de esta relación que sí se ha producido como se ha podido evidenciar a través del análisis realizado.

En este sentido, la investigación ha constatado la potencialidad didáctica del videojuego y en concreto de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y de la educación patrimonial en particular. Es un recurso que permite (siempre con una adecuada organización por parte del profesorado) hacer más tangible y cercano para los estudiantes los contenidos tan abstractos que implica trabajar el conocimiento social y que se une a la motivación que provoca en ellos su uso, convirtiendo el aprendizaje en un proceso atractivo, significativo y próximo a sus intereses.

Agradecimientos

Este trabajo es resultado del proyecto Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía (EPITEC) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad: EDU2015-67953-P, con la cofinanciación de los fondos FEDER de la Unión Europea y la Red de Investigación en la Enseñanza de las Ciencias Sociales – Red14 (RED2018-102336-T). Enmarcado en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO), el Grupo de Investigación DESYM (HUM-168 del PAIDI) y la RED14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales (RED2018-102336-T).

Contribución específica de los autores

Esta investigación ha sido trabajada prácticamente en su totalidad por ambos autores. El primer autor ha llevado a cabo la configuración de la investigación y la redacción de la metodología, los resultados, discusión y parte del marco teórico y reflexiones finales. El segundo autor ha contribuido en la revisión del artículo y en la aportación de bibliografía, así como al diseño metodológico y a la redacción de parte del marco teórico y reflexiones finales.

Bibliografía

- All, A., Núñez, E. P. y Van Looy, J. (2016). Assessing the effectiveness of digital game-based learning: Best practices. *Computers & Education*, 92, 90-103. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.007>
- Anderson, T. A., Reynolds, B. L., Yeh, X. P. y Huang, G. Z. (2008). Video games in the English as a foreign language classroom. En *2008 Second IEEE International Conference on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning* (pp. 188-192). IEEE. [10.1109/DIGITEL.2008.39](https://doi.org/10.1109/DIGITEL.2008.39)
- Ayén, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ?. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 86, 7-15.
- Aznar-Díaz, I., Raso-Sánchez, F., Hinojo-Lucena, M. A. y Romero-Díaz, J.J. (2017). Percepciones de los futuros docentes respecto al potencial de la ludificación y la inclusión de los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educator*, 53(1), 11-28. <https://www.raco.cat/index.php/Educator/article/view/317268>
- Banderas, N. (2020). Educar para una ciudadanía crítica: una investigación a partir de los usos y finalidades de la historia escolar. *Panta Rei. Revista digital de ciencia y didáctica de la Historia*, 14(1), 205-237. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444791>
- Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 491-500. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.24>
- Barreto, D., Vasconcelos, L. y Orey, M. (2017). Motivation and learning engagement through playing math video games. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(2), 1-21. <https://doi.org/10.32890/mjli2017.14.2.1>

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 95-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Boom, K. H. J., Ariese, C. E., van den Hout, B., Mol, A. A. A. y Politopoulos, A. (2020). Teaching through Play: Using Video Games as a Platform to Teach about the Past. En S. Hageneuer (Ed.), *Communicating the Past in the Digital Age: Proceedings of the International Conference on Digital Methods in Teaching and Learning in Archaeology* (pp. 27–44). Ubiquity Press. <https://doi.org/10.5334/bch.c>. License: CC-BY 4.0
- Borghi, B. y Martínez-Rodríguez, R. (2012). Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia. En N. de-Alba-Fernández, F. F. García-Pérez y A. Santistenban (Eds.) *XXIII Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales (2012)* (pp. 241-246). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Diada Editora. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/77266/borghi%20et%20al.pdf>
- Borghi, B. y Dondarini, R. (2009). La Fiesta de la Historia. Experiencias relacionadas con la didáctica de la historia y el patrimonio. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 59, 107-118.
- Brom, C., Děchtěrenko, F., Frollová, N., Stárková, T., Bromová, E. y D'Mello, S. K. (2017). Enjoyment or involvement? Affective-motivational mediation during learning from a complex computerized simulation. *Computers & Education*, 114, 236-254. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.07.001>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J., y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 26(3), 45-62. <http://10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Celdrán Baños, J. y Ferrándiz García, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1321-1342. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1908/Art_28_718.pdf?sequen
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Coma, L. y Santacana, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage*. Trea.
- Contreras, R. S., Eguía, J. L. y Solano, L. (2011). Videojuegos como un entorno de aprendizaje. El caso de Monturiol el joc. *Icono*, 14(9), 249-261. <http://hdl.handle.net/10854/1932>
- Contreras-Espinosa, R. S. (2016). Presentación. Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33. <https://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.16143>

- Copeland, T. (2009). Archaeological heritage education: citizenship from the ground up. *Treballs d'Arqueologia*, 15, 9-20. <https://www.raco.cat/index.php/TreballsArqueologia/article/view/242124>
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *MIDAS. Museus e estudos interdisciplinares*, 8, 1-10. <http://journals.openedition.org/midas/1173>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159. <http://10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- Cuenca, J. M., Martín, M. y Estepa, J. (2011). Historia y videojuegos. Una propuesta de trabajo para el aula de 1.º de ESO. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 64-73.
- Cuenca, J. M., Molina, S. y Martín, M. J. (2018). Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. *Arbor*, 194(788), 447. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007>
- Dale, S. (2014). Gamification: Making work fun, or making fun of work?. *Business information review*, 31(2), 82-90. <https://doi.org/10.1177/0266382114538350>
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 28 de junio de 2016, núm. 122, (pp. 27-45). <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/2>
- Egea, A., Arias, L. y García-López, A. J. (2017). Videojuegos, historia y patrimonio: primeros resultados de una investigación educativa evaluativa en educación secundaria. *Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 2, 28-40. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2017/283801>
- Egea-Vivancos, A. y Arias-Ferrer, L. (2020). Principles for the design of a history and heritage game based on the evaluation of immersive virtual reality video games. *E-Learning and Digital Media*, 18(4). <https://doi.org/10.1177/2042753020980103>
- Elizondo, A., Rodríguez- Rodríguez, J. V. y Rodríguez- Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15(29), 3-11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela: Lección Inaugural 2017/2018*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. <http://www.uhu.es/publicaciones/?q=lecciones&code=1134>
- Evaristo Chiyong, I., Navarro Fernández, R., Vega Velarde, V. y Nakano Osore, T. (2016). Uso de un videojuego educativo como herramienta para aprender historia del Perú. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 35-52. <http://10.5944/ried.19.2.15569>

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(12), 97-116. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6b5bc679-e550-47d9-804e-e86b8f4b4603/re3320611443-pdf.pdf>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. R. (2017). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-436. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Fernández-Martínez, A. M. y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77344439002.pdf>
- Fontal Merillas, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En O. Fontal (Eds.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 9-22). Trea.
- Fuertes, C. (2016). Emoción y patrimonio. Educación emocional y fuentes orales en el diseño de itinerarios didácticos. *Didácticas Específicas*, 15, 51-69. <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/4058>
- Gálvez de la Cuesta, M. C. (2006). Aplicaciones de los videojuegos de contenido histórico en el aula. *Icono14*, 7, 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/5525/552556595007.pdf>
- García-Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación de la Universidad de Costa Rica*, 36(1), 97-109. <https://biblat.unam.mx/ca/revista/revista-educacion-de-la-universidad-de-costarica/articulo/la-educacion-emocional-su-importancia-en-el-proceso-de-aprendizaje>
- Gros, B. y Garrido-Miranda, J. M. (2008). "Con el dedo en la pantalla": El uso de un videojuego de estrategia en la mediación de aprendizajes curriculares. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3), 108-129. <http://hdl.handle.net/10366/56641>
- Ibarra, C. (2016). Desde la historia local a la didáctica del patrimonio: estrategia didáctica presentada en un taller para profesores de villa dulce crav. *Andamio. Revista de la didáctica de la historia*, 1(1), 101-113. <http://andamio.dynamiclab.cl/index.php/andamio/article/view/7>
- Jensen, S. H. (2017). Gaming as an English language learning resource among young children in Denmark. *Calico Journal*, 34(1), 1-19. <https://www.jstor.org/stable/90014675>
- Jiménez-Alcázar, J. F. (2018). La historia no fue así»: reflexiones sobre el fenómeno de la historia contrafactual en los videojuegos históricos CLIO. *History and History Teaching*, 44, 94-113. <http://clio.rediris.es/n44/articulos/monografico2018/07MonJimenez.pdf>
- Jiménez-Palacios, R. (2020). *Experimentación y análisis del uso de los videojuegos para la educación patrimonial. Estudio de caso en 1º de ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/19159>

- Jiménez-Palacios, R. y Cuenca, J. M. (2016). Construyendo el conocimiento a través de videojuegos. El caso del 'El Códex del Peregrino'. En L. Arias, A. I. Ponce y D. Verdú (Eds.), *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la educación formal* (pp. 237-247). Editum.
- Jiménez-Palacios, R. y Cuenca, J. M. (2017a). Libertus. Un videojuego para enseñar Roma en la ESO. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 86, 41-44.
- Jiménez-Palacios, R. y Cuenca, J. M. (2017b). La presencia del patrimonio en los videojuegos. Nuevas perspectivas para la educación patrimonial. En R. Martínez, R. García-Morís y C. R. García (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Universidad de Córdoba y AUPDCS, 422-431. <http://www.proyectoepitec.com/content/documentos/docs/comunicaciones/EPITEC-Comunicaciones-PresenciaPatrimonioVideojuegos.pdf>
- Lomelí-Parga, A. M., López-Padilla, M. G y Valenzuela-González, J. R. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 56-77. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.4>
- López-González, L. y Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students/La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>
- Marín-Cepeda, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso*, 36, 115-132. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/158>
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33, 33-54. <https://doi.org/10.6018/i/222491>
- Martínez-Soto, J. M., Egea, A. y Arias, L. (2018). Evaluación de un videojuego educativo de contenido histórico. La opinión de los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 61-75. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.1.61>
- Massa, S. M. y Moro, L. E. (2020). Educadores y videojuegos. Convivencia real versus expectativas. En J. F. Jiménez Alcázar, G. F. Rodríguez y S. M. Massa (Eds.), *Historia, videojuegos y educación: nuevas aportaciones* (pp. 81-99). Universidad de Murcia. <https://www.historiayvideojuegos.com/wp-content/uploads/2020/03/093.pdf>
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin.
- Medina, C. (2016). Tecnología, video-juegos y emociones en la sociedad actual. *Revista Análisis Organizacional*, 1(8), 4-32.
- Mellado, V., Borrachero, B., Brígido, M., Melo, L. V., Dávila, M. A., Cañada, F., Bermejo, M. L. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 11-36.

- Molina, S. y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 185-202. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1478>
- Montero, E., Ruiz, M. y Díaz, B. (2010). *Aprendiendo con videojuegos. Jugar es pensar dos veces*. Narcea, SA De Ediciones. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/3041562>
- Moreno, M. (2017). La difusión del Patrimonio Industrial: acercamiento al campo de los videojuegos como herramienta para su divulgación. *International Journal of Information Systems and Tourism (IJIST)*, 2(2), 63-70. <http://uajournals.com/ojs/index.php/ijist/article/view/296>
- Mugueta, Í. (2019). El campus escolar «Historia y videojuegos»: Diseño, resultados y conclusiones. *CLIO. History and History Teaching*, 44, 9-25. <http://clio.rediris.es/n44/articulos/monografico2018/02MonMugueta.pdf>
- Mugueta, Í., Manzano, A., Alonso, P. y Labiano, L. (2015). Videojuegos para aprender Historia: una experiencia con *Age of Empires*. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 32, 1-13. <http://dim.pangea.org/revista32.htm>
- Ouariachi, T., Olvera-Lobo, M. D. y Gutiérrez-Pérez, J. (2017). Evaluación de juegos online para la enseñanza y aprendizaje del cambio climático. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 35(1), 193-214. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/319575>
- Parra-González, M. E. y Segura-Robles, A. (2019). Producción científica sobre gamificación en educación: un análisis cienciométrico. Scientific production about gamification in education: A Scientometric analysis. *Revista de Educación*, 386, 113-135. <http://10.4438/1988-592X-RE-2019-386-429>
- Pérez-García, Á. (2014). El aprendizaje con videojuegos: experiencia y buenas prácticas realizadas en las aulas españolas. *Escuela Abierta*, 17, 135-156. <http://hdl.handle.net/10637/7001>
- Pinto, H. e Ibáñez-Etxebarria, A. (2018). Constructing historical thinking and inclusive identities: Analysis of heritage education activities. *History Education Research Journal*, 15(2), 342-354.
- Pitarch, R. C. (2018). An approach to digital game-based learning: video-games principles and applications in foreign language learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(6), 1147-1159.
- Prieto, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20625>
- Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M. J. y Fernández-Berrocal, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88, 91-108. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27450136014/html/index.html>

- Rodríguez-Meléndez, Y. C. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*, 1-9. https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/emociones-proceso-ensenanza-aprendizaje.html
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R. y Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338252055002>
- Rubio-Campillo, X., Caro Saiz, J, Pongiluppi, G. H., Laborda Cabo, G. y Ramos García, D. (2017). Explaining Archaeological Research with Video Games. En A. A. A. Mol, C. E. Ariese-Vandemeulebroucke, K. H. J. Boom y Aris Politopoulos (Eds.), *The interactive past: Archaeology, heritage & video games* (pp. 155-165). Sidestone Press. <https://www.sidestone.com/openaccess/9789088904363.pdf>
- Sáenz-López, P. (2020). *Educar emocionando*. Universidad de Huelva Publicaciones.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v22n41/art07.pdf>
- Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 788(194), 1-9. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>
- Sedeño, A. M. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 34, 183-189. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-18>
- Silvares, J. (2018). El patrimonio como innovación educativa: elaboración de un mapa colaborativo. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 91, 54-58.
- Sisler V, Brom C, Cuhra J Cinátl, K. y Gemrot, J. (2012). Stories from the history of Czechoslovakia. A serious game for teaching history of the Czech lands in the 20th century-notes on design concepts and design process. En M. Herrlich, R. Malaka and M. Masuch (Eds.), *Entertainment Computing-ICEC 2012* (pp. 67-74). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-33542-6_6
- Squire, K. D. (2008). Video games and education: Designing learning systems for an interactive age. *Educational Technology*, 48(2), 17-26. <https://www.jstor.org/stable/44429558>
- Van der Schilden, R. y Heijltjes, B. (2017). *Herald*. How Wispsfire used history to create fiction. En A. A. A. Mol, C. E. Ariese-Vandemeulebroucke, K. H. J. Boom y Aris Politopoulos (Eds.), *The interactive past: Archaeology, heritage & video games* (pp. 73-82). Sidestone Press. <https://www.sidestone.com/openaccess/9789088904363.pdf>
- Vázquez-Bernal, B., de las Heras, M. Á. y Jiménez-Pérez, R. (2020). Identidad patrimonial, emociones y enseñanza de las Ciencias Experimentales, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, 153-170. <http://10.7203/DCES.38.15688>

Villani, D., Carissoli, C., Triberti, S., Marchetti, A., Gilli, G. y Riva, G. (2018). Videogames for emotion regulation: a systematic review. *Games for health journal*, 7(2), 85-99. <https://doi.org/10.1089/g4h.2017.0108>

Desarrollo de la conciencia histórica. Una propuesta de intervención y evaluación para la Educación de Adultos

Development of historical consciousness. A practical teaching experience and evaluation proposal for Adult Education

Héctor López-Bajo
CEPA Distrito Centro (Madrid)
hectorbajo22@hotmail.com
 [0000-0002-8833-8545](https://orcid.org/0000-0002-8833-8545)

Rosendo Martínez Rodríguez
Universidad de Valladolid
rosendo.martinez@uva.es
 [0000-0003-3816-0432](https://orcid.org/0000-0003-3816-0432)

María Sánchez-Agustí
Universidad de Valladolid
maria.sanchez.agusti@uva.es
 [0000-0000-17163-3276](https://orcid.org/0000-0000-17163-3276)

Recibido: 08/12/2020
Aceptado: 17/03/2021

Resumen

En esta investigación abordamos una cuestión fundamental de la enseñanza de la historia como es el desarrollo de la conciencia histórica ligada al pensamiento histórico. Para ello, se ha elaborado una conceptualización exhaustiva de las competencias de la conciencia y el pensamiento histórico, con el objetivo de evaluar su progreso en un grupo de diecisiete estudiantes que cursan la asignatura de historia en la Educación de Adultos. La evaluación se ha realizado a partir de una propuesta didáctica diseñada a tal efecto e implementada a lo largo del curso académico 2019-2020. Los resultados muestran que, a través de la metodología aplicada, basada en actividades de indagación e interpretación histórica, los estudiantes pueden mejorar sus niveles de conciencia y pensamiento histórico. Además, se comprueba que, a pesar de tratarse de dos ámbitos diferenciados del conocimiento, ambos grupos competenciales progresan de manera paralela y complementaria.

Palabras clave

Enseñanza de la historia, educación de adultos, conciencia histórica, método de enseñanza, educación ciudadana.

Abstract

The development of historical consciousness linked to historical thought, a fundamental issue in the teaching of history, is addressed in this research. To carry it out, an exhaustive conceptualization of the competences of consciousness and historical thought has been developed, with the aim of evaluating their progress in a group of seventeen history students in Adult Education. The evaluation has been made from a didactic proposal designed for this purpose and implemented throughout the 2019-2020 academic year. The results show that, through the applied methodology, based on historical inquiry and interpretation activities, students can improve their levels of consciousness and historical thinking. In addition, it is found that, despite being two different aspects of historical knowledge, both competence groups progress in a parallel and complementary way.

Keywords

History education, historical consciousness, adult education, methods teachers, citizenship education.

Para citar este artículo: López-Bajo, H., Martínez-Rodríguez, R., y Sánchez-Agustí, M. (2021). Desarrollo de la conciencia histórica. Una propuesta de intervención y evaluación para la Educación de Adultos. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 135-159. doi: 10.6018/pantarei.459241



1. Introducción

La historia, junto con la memoria, son dos pilares fundamentales de cualquier comunidad. El modo en que una sociedad mira y analiza su pasado nos da pistas irrefutables de su forma de organización social y política, de su configuración identitaria y de su carácter plural o excluyente. La aparición de la historia científica y, a remolque de ésta, la lenta evolución de su enseñanza, han marcado de algún modo el camino de nuestras sociedades democráticas, que deberían poner ahora su énfasis educativo en la construcción de una ciudadanía crítica, que mira al pasado con afán indagatorio y no como mera justificación intencionada de su presente. Esta es una función ideal de la historia que, en el contexto de polarización y exaltación que vivimos en la actualidad, se hace más necesaria que nunca.

Es este afán por hacer de la historia una disciplina crítica el que nos mueve, como docentes y como investigadores, a encontrar un corpus teórico de aprendizajes históricos que sirvan a ese objetivo: el de una enseñanza de la historia que no se quede en la repetición del relato, sino que se adentre en las más profundas aguas del pensamiento y la conciencia. En este sentido, son muchos los trabajos que vienen construyendo las bases conceptuales de lo que se ha venido a llamar pensamiento histórico y, en una línea paralela, conciencia histórica. La conciencia histórica, menos estructurada en sus proposiciones que el pensamiento histórico, en cierto modo es (o puede ser) efecto de este, pero también de otra serie de condicionantes sociales que configuran nuestra comprensión y asimilación de un pasado común, como la memoria, la cultura histórica y la historia pública. La importancia de la conciencia histórica, por lo tanto, es fundamental por este carácter conclusivo de nuestra experiencia histórica, por ser el *modus operandi* de nuestra racionalidad temporal e histórica. De manera que su desarrollo, idealmente ligado al del pensamiento histórico, no puede quedar ajeno al ámbito educativo y a nuestra intencionalidad didáctica.

Sin embargo, no son muchos los trabajos que han experimentado y evaluado en la práctica el desarrollo de la conciencia histórica. Posiblemente, por la dificultad que supone la elaboración, no ya de una propuesta que permita su desarrollo, sino, particularmente, de una conceptualización que defina sus parámetros y evalúe su progreso. Este ha sido el propósito de la presente investigación, elaborar una conceptualización de la conciencia y el pensamiento histórico y evaluar su desarrollo a través de la puesta en práctica de una propuesta didáctica pensada a tal efecto. Y se ha hecho, además, bajo la premisa inicial de que, aun tratándose de competencias diferenciadas, pensamiento histórico y conciencia histórica pueden tener un desarrollo paralelo y complementario.

Entendemos también que, tanto el pensamiento histórico como la conciencia histórica, no tienen por qué limitarse a un periodo formativo, sino que su desarrollo forma parte de nuestro aprendizaje a lo largo de la vida. Por ello, la Educación de Adultos, mucho menos abordada desde la investigación (Belando-Montoro, Barros y Lampreia, 2020), nos ofrece un novedoso campo de estudio, igual de válido y particularmente oportuno. Oportuno porque, siguiendo los parámetros de la *andragogía*, el adulto necesita encontrar sentido a los aprendizajes antes de abordarlos y, de alguna manera, su éxito consiste en el valor práctico y real de lo que aprende.

2. Marco Teórico

2.1. Conceptualización de la conciencia histórica

El concepto de conciencia histórica tiene su origen en la filosofía, antes que en la historia o en la educación, iniciándose un nuevo discurso histórico elaborado a partir de la concepción histórica moderna y el nacimiento de la historicidad, como nuevas guías para relacionarnos con nuestro pasado colectivo. Así, se articula una conciencia temporal intrínseca del ser humano que se moviliza en un presente histórico, ligado moralmente a hechos colectivos del pasado, pero que marca distancia con él, porque lo entiende diferenciado. Se permite, de esta manera, comprender una multiplicidad de puntos de vista relativos (Gadamer, 2003) y, en proyección, una concepción temporal repleta de posibilidad e incertidumbre hacia el futuro (Koselleck, 1993). Posibilita además el desarrollo de una concienciación moral que ayude a la toma de decisiones y acciones transformadoras del presente que, a su vez, son constructoras del futuro (Freire, 2015).

El nacimiento de la historicidad del hombre moderno será un factor clave para el cambio de mentalidad en la relación del ser humano con su pasado social y un estímulo sustancial, como señala Koselleck (1993), en la configuración del concepto de conciencia histórica. Su germen lo sitúa en el contexto del pensamiento ilustrado en el siglo XVIII, cuando señala que “se puede mostrar que la elaboración del singular colectivo ‘historia’ es un proceso semántico que alumbró nuestra experiencia moderna” (p. 127). Este alumbramiento contemporáneo de la historicidad, considerado “como una de las grandes revoluciones de nuestro tiempo” (Gadamer, 2003, p. 41), construye conceptos que vertebran la relación pasado-presente, como el concepto de experiencia que produce la autoconciencia de un presente histórico (Dilthey, 1978) o bien la idea de formar parte de singulares colectivos en una historia universal. Dichos conceptos conducen a una nueva relación del ser humano con su pasado social, comprendiendo que, por un lado, con nuestra experiencia somos seres dentro de la historia, piezas en el engranaje de sus continuidades y, por otro, que aceptamos el cambio y, con él, los diferentes puntos de vista en el pasado y la incertidumbre para el futuro. Una incertidumbre que no lo será tanto porque, paralelamente, irá consolidándose el ideal de progreso (su germen será en el siglo XVII, si bien se consolidará en el XVIII), que marcará en la historia una percepción de desarrollo ascendente clave en la mentalidad contemporánea (Bury, 2009).

A partir de la tradición filosófica, Jhon Rüsen, en la década de los 70 del siglo XX, relacionará conciencia y funcionalidad social, convirtiéndose en uno de los referentes teóricos de un enfoque educativo para el concepto, con influencia y aplicación empírica en el área geográfica franco-germana. Para este autor, en la conciencia histórica “el tiempo se hace inteligible y adquiere sentido convirtiéndose en Historia”, provocando que de una forma cognoscible “teja pasado y presente y futuro” con la finalidad de orientar la experiencia cotidiana (Rüsen, 2008, p. 2).

En un plano individual, la conciencia histórica se desarrolla a partir de la memoria, la identidad o las expectativas que vamos construyendo desde el nacimiento de nuestra conciencia temporal individual y social. Estas operaciones influyen en la manera que comprendemos nuestro mundo, nos aportan identidad individual que, desde un sentido cartesiano, configura un concepto de estabilidad y continuidad del yo (*res cogito*) frente a los cambios temporales y superficiales de la realidad externa y de nosotros mismos. Por otro lado, también nos ofrecen vínculos con identidades colectivas (familia, club de fútbol, nación...) gracias a la memoria viva (Ricoeur,

2010) y a los horizontes de experiencia y expectativa que, como señala Koselleck (1993), entrecruzan pasado y futuro en una proyección ideal, como puede ser la idea de progreso que nos hace avanzar y conjugar nuestros proyectos individuales con los colectivos.

2.2. Finalidad social de la conciencia histórica: marco teórico para una enseñanza crítica y funcional de la historia en la educación de adultos

La educación formal de adultos, debido a su origen ligado al mercado de trabajo y a estar muy condicionada por las demandas de éste, ha naturalizado e incorporado de forma sustancial el carácter instrumental y práctico a sus enseñanzas (Jarvis, 2010). Malcom Knowles, pionero de una pedagogía diferenciada para las personas adultas, conocida como *andragogía*, parte del presupuesto de que el adulto necesita saber por qué debe aprender algo y cómo puede utilizarlo en su vida real antes de emprender el aprendizaje (Knowles 1995, como se citó en Sánchez-Domenech, 2015). Por tanto, la motivación del adulto en su aprendizaje depende de su percepción sobre si el conocimiento a aprender le va a ayudar a hacer frente a problemas o situaciones que se le presentarán en la vida real o bien le será útil para sus retos y objetivos personales. En este sentido, cualquier enfoque didáctico de las áreas del conocimiento en adultos, si quieren contar con ese estímulo motivacional, deben tener en cuenta el ámbito experiencial del adulto donde se fusiona aprendizaje y vida real. Como señala Mezirow (1991), el aprendizaje del adulto requiere de la experiencia previa, pero necesita transformarla con un significado nuevo que parta de la reflexión y compromiso sobre el propio aprendizaje. De esta manera, el ámbito experiencial se convierte en el epicentro de la propia enseñanza andragógica, ya sea para desarrollar metodologías didácticas motivadoras o incluso como patrón para categorizar a los discentes en estadios de aprendizaje, según procedan a utilizar y transformar su experiencia en conocimiento (Kolb, 1984 y 2017).

En la actualidad, la educación de adultos, además de las funciones institucionales curriculares que le aportan su condición formal (titulación de enseñanzas oficiales) y su carácter instrumental propio de su idiosincrasia como educación no obligatoria, también ha cobrado un importante sentido social, encuadrado en paradigmas socioeducativos como la educación permanente o la educación a lo largo de la vida. Estos conceptos nacen en la década de los 70 del siglo XX en el marco de instituciones supranacionales (UNESCO, Consejo de Europa, la OCDE y el Club de Roma) y en el contexto de una educación de adultos muy necesaria para la alfabetización en plena reconversión industrial (Fernández, 2000). No obstante, en las primeras décadas del siglo XXI, se irán transformando en pilares de todo el sistema educativo para los nuevos modelos socioeconómicos posindustriales de la economía y sociedad del conocimiento.

Estas características (instrumental, experiencial y social) intrínsecas a la educación de adultos, no se pueden ignorar a la hora de construir una propuesta de enseñanza y aprendizaje de la Historia y de las Ciencias Sociales. Sin duda, necesita un enfoque que haga significativos estos conocimientos al alumnado para que valore como oportunidad educativa sus singularidades. Por ejemplo, el potencial de la experiencia y de la cultura histórica en el adulto que, obviamente, aunque solo sea por edad y vivencias, es mayor que en los niños y adolescentes. También en la línea andragógica de Knowles, los alumnos deben percibir que los conocimientos históricos y sociales los hacen más competentes para sus retos sociolaborales o personales del presente.

Esta relación entre los objetivos de la enseñanza, la percepción de los alumnos y las competencias sociolaborales de nuestro sistema nos lleva a preguntarnos sobre la función del conocimiento social e histórico para la educación de un ciudadano en el siglo XXI. A modo de síntesis, e inspirándonos en tres enfoques diferentes, podemos categorizar tres objetivos, en el marco de una educación de adultos.

Primeramente, el desarrollo de un conocimiento crítico a partir del tratamiento y gestión de la información, como requisito fundamental para ejercer una ciudadanía democrática. Este enfoque está muy presente en los documentos institucionales¹ y en la didáctica disciplinar histórica, en la que se pone en valor los procedimientos de investigación del historiador como metodología extrapolable para el desarrollo de competencias de ciudadanía crítica (Martínez-Rodríguez y Sánchez-Agustí, 2018).

En segundo lugar, la comprensión del presente histórico, desde el conocimiento de un pasado significativo, sus cambios y sus continuidades en tiempo largo, con la finalidad de ampliar las alternativas y posibilidades de la realidad para imaginar futuros posibles. Esta función, que refleja el potencial prospectivo de la ciencia histórica, frecuente en la historiografía más reciente (Pagès, 2019), es planteada como una de las claves para que la historia vuelva a ser una ciencia social referente para el presente.

Finalmente, la disminución de las brechas de diferente naturaleza (digitales, competencias en lectoescritura, de género y socioeconómicas), un enfoque prioritario en la formación permanente, teorizada por la Unesco para reducir las desigualdades sociales y las de acceso a la información, muy frecuentes en la educación de adultos². Las Ciencias Sociales, por su naturaleza, fomentan la comunicación y el conocimiento socializador que permiten construir significados a partir de las competencias más instrumentales, ayudando a los alumnos adultos a dar sentido a los conocimientos.

En este contexto, en dónde el conocimiento social e histórico ayuda al alumnado adulto a tomar conciencia de sí mismo y de su realidad social y a intervenir en el presente (Freire, 2015), el enfoque competencial aportado por la conciencia histórica puede ofrecer un gran potencial, y convertirse en un marco teórico para una propuesta didáctica. Su valor didáctico, en nuestra opinión, puede ser transformador para conectar el conocimiento disciplinar con la vida y experiencia del adulto y, de esta manera, ser liberador en los términos freirianos de conciencia crítica. Esto es así, debido a que, como hemos visto en su conceptualización, conjuga un pensamiento histórico no formal, donde entran en juego las operaciones propias de la memoria, la identidad y la experiencia, con un pensamiento histórico formal, que debe ser aprehendido, pues no es de carácter natural o intuitivo (Wineburg, 2001), y ejerce una función orientadora hacia la vida práctica en su relación con las necesidades culturales de las actividades humanas (Rüsen, 2008).

¹ Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

OCDE (2009). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. *Education Working Papers*, 41, 1-17.

² Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 38ª reunión, en noviembre de 2015 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_spa

3. Metodología

3.1. Objetivo general de la investigación

El objetivo de este trabajo es analizar de forma cualitativa y empírica, a través de una propuesta educativa, las relaciones de progreso, interacción e interdependencia entre competencias de conciencia histórica y de pensamiento histórico en un alumnado adulto, que estudia en un centro oficial para obtener el título de Graduado en Secundaria. De las relaciones entre ambas categorías, definidas teóricamente en un doble marco de competencias e indicadores, nos interesa mostrar los vínculos de progreso y desarrollo entre ambas, observando si existe, o no, un progreso de las competencias de conciencia histórica hacia niveles complejos y críticos (nivel III en las tablas 1, 2 y 3) en alumnos que hayan adquirido durante el curso competencias de pensamiento histórico (nivel II-III en la Tabla 4). En esta categoría amplia de progreso interrelacionado caben otras variables que tendremos en cuenta en la investigación y que se formulan a priori como indicadores de observación y análisis cualitativo.

En alumnos que no demuestren un desarrollo competencial de pensamiento histórico durante el curso (inferior al nivel III en la Tabla 4), analizaremos cuál ha sido su nivel competencial de conciencia histórica al final del mismo, y si, alguno de ellos, ha alcanzado un nivel “de conciencia crítica” (nivel III en las tablas 1, 2 y 3) y de qué manera. También se analizarán qué sesgos de conocimiento histórico han predominado en sus trabajos.

En alumnos que hayan adquirido competencias de pensamiento histórico durante el curso (nivel II-III en la Tabla 4), nos preguntamos si estos alumnos han progresado en competencias de conciencia histórica y de qué manera se observa esta mejoría desde sus niveles iniciales al comienzo del curso.

Para ejemplificar estas variables, hemos realizado una categorización de los alumnos dividiéndolos en cuatro grupos según su capacitación o progreso competencial: Grupo 1, alumnos que han demostrado un desarrollo o alta capacitación de pensamiento y de conciencia histórica; Grupo 2, alumnos que han progresado desde niveles más bajos a superiores en ambas competencias de pensamiento y conciencia histórica; Grupo 3, alumnos que han progresado en pensamiento histórico, pero no en conciencia histórica; Grupo 4, alumnos que no han progresado en ambas competencias a lo largo del curso.

3.2. Diseño de un marco de progreso competencial de la conciencia histórica y el pensamiento histórico en personas adultas

Con el fin de poder evaluar los niveles de conciencia histórica y pensamiento histórico de los estudiantes durante la intervención didáctica, hemos diseñado un marco de competencias en personas adultas, que plasmamos en cuatro rúbricas.

En el caso de la conciencia histórica, que constituye el interés principal de este trabajo, nos inspiramos en tres modelos teóricos de progreso: el modelo de narrativas de Rösen (2008), el modelo didáctico de Duquette (2011; 2015) y el modelo socio-estructural de Pandel (citado en Kölbl y Konrad, 2015); que han fundamentado otras investigaciones de aplicación educativa (Barca, 2013; Kölbl y Straub, 2001; Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018a).

En primer lugar, partimos de la base de que el desarrollo de una conciencia histórica no necesariamente implica pensamiento crítico. Por tanto, en nuestro modelo, los tratamos como dos realidades diferentes. En este sentido, tenemos en consideración una conciencia histórica que puede ser compleja y crítica, o simple y estereotipada (Duquette, 2011; 2015) y, aun así, cumple su función como orientadora de la vida práctica en el presente y en la previsión del futuro. Para el modelo teórico de desarrollo competencial definimos una conciencia histórica no crítica (no reflejada) a partir de unos indicadores que demuestran que el alumno cae en sesgos de pensamiento histórico (Carretero y Montanero, 2008) en las relaciones explicativas entre las dimensiones temporales pasado, presente y futuro. En segundo lugar, como indica el consenso de diferentes autores (Duquette, 2015; Seixas, 2017), se puede desarrollar una conciencia histórica crítica a partir de un proceso de reflexión, toma de distancia y objetivación, trabajando las competencias de pensamiento histórico.

Para nuestro modelo nos inspiraremos en las subcompetencias narrativas propuestas por Rüsen, que permiten dar sentido al pasado y orientar el presente (Rüsen, 2008): la experiencia, ligada al contenido de la narración, que tiene que ver con la percepción/concepción de la dimensión temporal del pasado, diferenciándola del presente; la interpretación, relacionada con la forma de la narración, que se define como la percepción/conciencia de la dimensión temporal del presente en su relación holística con las otras dimensiones, pasado y futuro; y la orientación, fundamentada en la función narrativa, que es resultado de las otras dos para orientar la vida práctica hacia el futuro.

A continuación, relacionamos estas tres competencias con las capacidades, destrezas y operaciones cognitivas asociadas al pensamiento temporal e histórico. Así, la primera de ellas, la experiencia, se manifiesta en utilizar el pasado en la explicación de sucesos del presente: relaciones causales y explicativas entre pasado y presente; y también en diferenciar pasado y presente. La segunda, la interpretación, se proyecta en la capacidad para analizar y explicar causalmente el presente histórico dentro de escalas temporales más amplias o estructuras de tiempo medio y largo. Y la tercera, la orientación, consiste en orientar decisiones éticas teniendo en cuenta el cambio histórico, así como prever escenarios futuros posibles.

A su vez, estas competencias de la conciencia histórica requieren de un plan de nivelación para definir un modelo de adquisición. Este modelo de progresión en la adquisición, que presentamos en al Tabla 1, 2 y 3 tiene su fundamentación teórica en los trabajos de Rüsen (2008) y Duquette (2011; 2015) ya señalados, permitiendo establecer tres niveles de progresión en la conciencia histórica. Los tres niveles, con sus respectivos indicadores, son: Nivel 1, de conciencia “no reflejada”, mediado por las narrativas maestras y la cultura histórica y caracterizado por el predominio de sesgos de comprensión histórica y temporal; Nivel 2, de transición, definido por una atenuación de los sesgos de comprensión histórica y un progreso hacia niveles de la etapa siguiente; y Nivel 3, de conciencia histórica crítica, que conjuga los indicadores de conciencia del “nivel narrativo” de Duquette y del “nivel genealógico” de Rüsen.

Como se puede apreciar en las tablas, los tres niveles de progreso de la conciencia histórica se aplican a la evaluación de cada una de las competencias presentadas anteriormente: experiencia (Tabla 1), interpretación (Tabla 2) y orientación (Tabla 3).

Tabla 1

Niveles de progreso en la competencia sobre la experiencia

1.º Competencia sobre la experiencia: Concepción y uso del pasado como dimensión temporal diferente del presente (utilización del pasado en la explicación de acontecimientos presentes)

NIVEL I. CONCIENCIA “NO REFLEJADA”	NIVEL II. TRANSICIÓN	NIVEL III. CONCIENCIA HISTÓRICA CRÍTICA
<p>1.1. Ahistoricismo/presentismo/anacronismo: irrelevancia e infravaloración del pasado para explicar el presente o bien distorsión significativa del pasado desde los parámetros del presente.</p> <p>1.2. Pasado estático/irrelevancia del cambio histórico: no hay diferenciación entre pasado y presente, no se identifican cambios ni inflexiones en un pasado continuo: concepción del presente a partir de un pasado inmutable.</p> <p>1.3. Objetivación y simplismo monocausal: concepción de un pasado objetivado, estereotipado o excesivamente ejemplarificado (pasado ejemplar o ideal)</p>	<p>Valoración cualitativa relativa a la atenuación de los sesgos del Nivel I o bien en el avance de complejidad propio del Nivel III.</p>	<p>1.1. Valoración de la relevancia e importancia del pasado para explicar el presente</p> <p>1.2. Se diferencia e identifica contextualmente cambios y continuidades en el pasado y en su relación con el presente</p> <p>1.3. Visión compleja del pasado: <u>contextual</u>, multicausal, diferencia entre relato/historia, relativización de versiones e interpretaciones/cuestionamiento del pasado</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 2

Niveles de progreso en la competencia sobre la interpretación

2.º Competencia sobre la interpretación: Explicación del presente histórico, en síntesis temporal con el pasado, dentro de escalas temporales más amplias o coyunturas de tiempo medio y estructuras de tiempo largo

NIVEL I. CONCIENCIA “NO REFLEJADA”	NIVEL II. TRANSICIÓN	NIVEL III. CONCIENCIA HISTÓRICA CRÍTICA
<p>2.1. Ahistoricismo/presentismo/anacronismo: visión autosuficiente del presente desvinculado del pasado</p> <p>2.2. Irrelevancia del cambio histórico: no se identifican cambios ni continuidades que den resultado a un presente histórico; no se integra el presente en otras escalas temporales más amplias (tiempo medio coyuntural o tiempo largo estructural)</p>	<p>Valoración cualitativa relativa a la atenuación de los sesgos del Nivel I o bien en el avance de complejidad propio del Nivel III.</p>	<p>2.1. Valoración de un presente histórico: resultado de un pasado complejo</p> <p>2.2. Se diferencia e identifica los cambios y continuidades y se incluye al presente histórico dentro de otras escalas temporales más amplias (tiempo medio coyuntural o tiempo largo estructural)</p>

2.3. Objetivación y simplismo monocausal: relación explicativa simplista o estereotipada entre pasado y presente; explicación determinista pasado-presente	2.3. Relación explicativa compleja entre el pasado y presente: multicausal, valoración interpretativa y subjetiva de las relaciones causales
--	--

Fuente: elaboración propia

Tabla 3

Niveles de progreso en la competencia sobre orientación

3.º Competencia sobre orientación: Prever escenarios futuros posibles teniendo en cuenta el cambio histórico y la orientación de decisiones prácticas y valoraciones éticas

NIVEL I. CONCIENCIA “NO REFLEJADA”	NIVEL II. TRANSICIÓN	NIVEL III. CONCIENCIA HISTÓRICA CRÍTICA
<p>3.1. Ahistoricismo/presentismo/anacronismo</p> <p>No se identifica un futuro diferente al presente</p> <p>3.2. Irrelevancia del cambio histórico</p> <p>No se tienen en cuenta los cambios y continuidades del pasado-presente para prever un escenario futuro posible o bien se prevé desvinculado del presente histórico</p> <p>No se tiene en cuenta el cambio histórico para orientar decisiones prácticas y valoraciones éticas</p> <p>3.3. Objetivación y simplismo monocausal (evolución histórica)</p> <p>Relaciones explicativas simplificadas y estereotipadas entre pasado, presente y futuro que explican evolución histórica; o bien explicaciones deterministas sobre el progreso</p> <p>-No se contempla cambios negativos, crisis</p> <p>-No se contempla alternativas de progreso</p>	<p>Valoración cualitativa relativa a la atenuación de los sesgos del Nivel I o bien en el avance de complejidad propio del Nivel III.</p>	<p>3.1. Valoración de un futuro complejo y abierto relacionado con las otras dimensiones temporales</p> <p>3.2. Se tiene en cuenta los cambios y continuidades del pasado-presente para prever un escenario futuro posible y vinculado a procesos histórico</p> <p>-Se tiene en cuenta el cambio histórico para orientar decisiones prácticas y valoraciones éticas</p> <p>3.3. Relación explicativa compleja entre el pasado, presente y futuro que explique evolución histórica:</p> <p>- Se contemplan futuros abiertos de crisis y progreso</p> <p>- Se contemplan alternativas con base histórica de futuros posibles, probables</p>

Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta al análisis del pensamiento histórico, se ha elaborado también una tabla de desarrollo competencial (Tabla 4). En su construcción teórica hemos utilizado como referentes conceptuales una selección de los metaconceptos teorizados por Seixas y Morton (2013): uso de evidencias de fuentes primarias; identificación de cambio y continuidad y análisis de causa y consecuencia. A la hora de su aplicación a una propuesta de aula los hemos desarrollado,

respetando sus principios conceptuales, junto con indicadores de valoración de capacidades de pensamiento histórico de elaboración propia, incidiendo en aquellos que trabajen la dimensión temporal e inspirados en trabajos de Braudel (1970), Domínguez (2015), y Santisteban (2010). Por último, la rúbrica elaborada requiere de tres niveles de progresión competencial: nivel I, sin adquisición competencial o bien muy limitada; nivel II, adquisición con suficiencia competencial; y nivel III, adquisición compleja competencial, demostrando operaciones cognitivas de deducción, inferencia o extrapolación.

Tabla 4

Niveles de progreso en las competencias de pensamiento histórico

Metaconceptos	NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III
(Seixas y Morton 2013)	Sin adquisición competencial o bien muy limitada	Adquisición con suficiencia competencial	Adquisición compleja competencial
1. Uso de evidencias de fuentes primarias	<p>1.1 El alumno comprende el concepto de fuente, pero no las cuestiona.</p> <p>- Si la información es creíble (no detecta anacronismos)</p> <p>-La falsedad o veracidad de la propia fuente</p> <p>-Los intereses/tendenciosidad detrás de la propia fuente</p> <p>-La utilidad de la fuente /información para su trabajo</p> <p>1.2 El alumno no comprende la información de la fuente y no es capaz de contextualizarla</p>	<p>1.1 El alumno cuestiona de forma limitada las fuentes (no todos los puntos)</p> <p>-Si la información es creíble (detecta anacronismos)</p> <p>-La falsedad o veracidad de la propia fuente</p> <p>-El interés/tendenciosidad detrás de la propia fuente</p> <p>- La utilidad de la fuente /información para su trabajo</p> <p>1.2 El alumno explica y valora la información relevante en relación con el objeto de estudio (contexto histórico).</p>	<p>1.1 El alumno cuestiona las fuentes de forma plena (todos los puntos) y es capaz de deducir nueva información</p> <p>1.2 El alumno explica, valora y contextualiza la información relevante de la fuente y es capaz de inferir y deducir información nueva</p>
2. Identificar cambio y continuidad	2.1 El alumno no identifica ni describe lo que cambia ni lo que permanece	2.1 Explicación simple de lo que cambia o lo que permanece con perspectiva histórica y temporal	2.1 Explicación compleja y relacionada del cambio con perspectiva histórica: uso de conceptos, teorías e inferencias.
3. Analizar causa y consecuencia	<p>3.1 Descripción de intenciones y motivaciones sin explicación</p> <p>3.2 Identificación/descripción de causas, pero sin relaciones con efectos y</p>	<p>3.1 Explicación intencionada: argumentación simple y contextualizada</p> <p>3.2 Identificación causa – efecto-consecuencia y explicación simple y contextualizada.</p>	<p>3.1 Explicación intencionada: explicación compleja, con inferencia (uso de conceptos y teorías explicativas)</p> <p>3.2 Explicación causal compleja: conexiones/relaciones efectos y consecuencias; inferencia,</p>

consecuencias (sin contextualizar bien).	3.3 Valoración relevancia causas	teorías y conceptos hipotéticos, explicativos, pensamiento contrafáctico
3.3 No se valora la relevancia de las causas en los hechos	3.4 El alumno identifica y explica el tiempo largo y es capaz de relacionarlo con el tiempo corto.	3.3 Valoración relevancia causas (inferencia)
3.4 El alumno no explica el tiempo largo ni lo relaciona con el tiempo corto (si es capaz de identificarlo)		3.4 El alumno identifica y explica el tiempo largo y es capaz de relacionarlo con el tiempo corto: uso de conceptos, teorías e inferencias

Fuente: elaboración propia

3.3. Tipo de investigación y muestra

La metodología de investigación empleada para analizar estas variables es de tipo cualitativo, propia del estudio de caso, haciendo uso también de algunos criterios de cuantificación, sobre una muestra de 17 alumnos. Los participantes son todos mayores de edad, pertenecientes a grupos que cursaron las enseñanzas oficiales para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria para población adulta en el curso 2019-20.

El estudio de caso se realiza en la educación formal, en una dinámica curricular normal de un centro de adultos público, centro de referencia situado en Madrid, llamado CEPA Distrito Centro. Su localización geográfica y las características socioculturales del entorno hacen que la diversidad sea el rasgo de identidad principal del alumnado. Esta diversidad es una de las singularidades propias de la idiosincrasia de los centros de adultos que, en muchos casos, son crisoles de diferentes edades y culturas que construyen estructuras peculiares de socialización (Jarvis, 2010). En este sentido, la muestra para la investigación debía recoger esta diversidad, y para ello se aplicó un muestreo estructural, con el fin de alcanzar un punto de saturación máximo en las variables socioculturales del alumnado adulto que asiste presencialmente a una educación formal y reglada de los CEPAS (Bizquerra, 2014). Para el muestreo estructural se han tenido en cuenta las siguientes variables:

- Edad: hemos utilizado como categorías tres tramos de edad que están relacionados con las teorías del ciclo vital del desarrollo del adulto de Levinson (1986): preadultez (de 18 a 22), adultez temprana (de 22 a 45) y adultez media (de 45 a 60).
- Situación sociolaboral: diferenciamos entre población pasiva y población activa (distinguiendo entre empleados y desempleados).
- Ámbito cultural y lengua materna: hispano hablante con lengua materna española y lengua materna no española.

Para alcanzar dicho punto de saturación y conseguir una caracterización significativa del tipo de alumno, relacionamos estas variables en categorías muestrales, donde se observa la diversidad propia del alumnado que asiste a los Centros de Adultos. Se destacan dos perfiles frecuentes: 10 alumnos menores de 23 años, en su gran mayoría no insertos en el mercado laboral y con lengua

materna española; y 7 alumnos con una edad comprendida entre 23 y 48 años, hispanohablantes, que forman parte de la población activa con contrato laboral.

3.4. Instrumentos

Para vehicular el estudio de caso y recoger la información, se ha diseñado y aplicado una intervención didáctica (curso lectivo 2019-2020) adaptada a la educación de adultos y testada en trabajos anteriores (López-Bajo y Martínez-Rodríguez., 2019). La metodología didáctica aplicada está diferenciada en función de las dos grandes categorías de análisis que trabajamos: competencias de pensamiento histórico y competencias de conciencia histórica.

En relación a las competencias de pensamiento histórico, las evidencias se extraen de la metodología ordinaria del curso, basada en unos proyectos de investigación histórica denominados “casos históricos”, que se explican en el siguiente epígrafe. La información se ha recogido en el aula a través de dos tipos de documentos evaluativos, que tienen como base las rúbricas de progreso competencial presentadas anteriormente: los trabajos resultantes de la resolución del caso histórico y una prueba de evaluación escrita al final. Con el fin de registrar el progreso, la evaluación se ha realizado en tres momentos:

- Valoración competencial inicial (septiembre-octubre 2019): Unidad Didáctica *Sociedad y población en las sociedades preindustriales*, con actividades que trabajan casos históricos parciales como “Peste Negra” o “Ascenso Social de la Familia Fugger”.
- Valoración competencial intermedia (noviembre-diciembre 2019): Unidad Didáctica *Política en la Edad Moderna (siglo XV-XVIII): Consolidación del poder monárquico y Estado moderno* con la implementación completa del caso histórico: “Crónica sobre el conflicto de los comuneros”.
- Valoración competencial final (enero-febrero 2020): Unidad Didáctica del segundo trimestre *Transformaciones políticas en la Edad Contemporánea. Revoluciones siglo XVIII-XIX* donde se encuadra el caso histórico del “Juicio a Luis XVI”.

Por lo que respecta a las competencias de conciencia histórica, se ha elaborado una intervención didáctica *ad hoc* para esta investigación³, que evaluamos a través de una serie de preguntas (expuestas en el siguiente apartado “diseño de intervención en el aula”) diseñadas a tal efecto con base en las rúbricas de progreso competencial presentadas anteriormente (Tablas 1, 2 y 3). También a través de tres momentos de aplicación, que desarrollaremos más concretamente en el siguiente epígrafe:

- Valoración competencial inicial: preguntas en el caso histórico parcial “Peste Negra” (septiembre-octubre 2019).

³ A diferencia de los “casos históricos”, que pretenden una mejora y adquisición de competencias de pensamiento histórico y conllevan diferentes estrategias metodológicas estructuradas en diferentes sesiones, las actividades creadas para fomentar las competencias de conciencia histórica no tienen un desarrollo metodológico curricular, se centran en estimular respuestas fundamentadas y singulares de los alumnos sobre los temas propuestos con el fin de obtener una función valorativa para los propósitos de esta investigación.

- Valoración competencial intermedia: preguntas en la sesión introductoria del caso histórico sobre “Condiciones laborales de los obreros en el siglo XIX” (marzo de 2020).
- Valoración competencial final: actividad final de curso en mayo 2020 con metodología online, debido a las circunstancias provocadas por la crisis sanitaria del Covid 19, denominada “La influencia de las epidemias en la historia: estudio histórico comparativo Peste negra (Edad Media 1348); Gripe española (1918) y Covid 19 (2020)”.

3.5. Diseño de intervención en el aula

En la propuesta didáctica para el desarrollo de competencias de pensamiento histórico, implementamos una metodología ordinaria adaptada a la educación de adultos que busca simular la tarea del historiador (López-Facal et al., 2017) en miniproyectos de investigación histórica que trabajan el tiempo breve, denominados “casos históricos”. Esta metodología, inserta en un proyecto de tesis doctoral, ya tiene un amplio recorrido empírico con varios cursos lectivos de pilotaje (2016-2019), en los que se han ido perfeccionando y puliendo los aspectos metodológicos adaptados al alumnado adulto, donde siempre hay que mantener un difícil equilibrio entre la continua intervención docente y el reto de fomentar la autonomía (Sánchez-Domenech, 2015).

Esta metodología permite poner en práctica los metaconceptos (Seixas y Morton, 2013) y las competencias asociadas que utiliza el historiador en su trabajo y nos permite desarrollar la adquisición de competencias de pensamiento histórico en el alumno. Por un lado, para analizar fuentes, obtener pruebas o evidencias históricas, el alumno debe disponer y analizar una selección de fuentes escogidas, que documenten aspectos concretos del hecho histórico en tiempo breve (Domínguez, 2015), y, finalmente, como representación, deben reconstruir un texto a modo de ensayo donde se plasme un relato interpretativo coherente y referenciado (Plá, 2015). Por otro lado, para los metaconceptos explicativos (cambio y continuidad o causa y consecuencia) la propuesta metodológica contiene una segunda dimensión que fomenta la explicación histórica desde la lógica de escalas temporales que propone el historiador Braudel (1970). De esta manera, el caso histórico está inserto en una unidad didáctica donde priman los procesos de tiempo largo. Consecuentemente, el modelo aplicativo tiene la finalidad de que el alumnado relacione de forma causal o inferencial un acontecimiento en tiempo corto, reconstruido a partir de las fuentes (caso histórico), con una dinámica de tiempo largo explicada previamente a modo de contexto general.

Por lo que respecta al desarrollo y valoración de las competencias de conciencia histórica, no implementaremos una metodología específica, usaremos la propia del caso histórico, pero con nuevas actividades, diseñadas para obtener evidencias de adquisición y desarrollo competencial, basadas en estrategias que han sido validadas en otros trabajos empíricos. Es por ello que se han implementado las estrategias y actividades que se señalan a continuación, incorporadas en la metodología ordinaria en diferentes “casos históricos”.

Para la actividad inicial sobre la Peste negra se utiliza la estrategia de problematizar el pasado y conectarlo con el presente (Pages, 2019), con preguntas como “¿crees que fue suficiente un acontecimiento como la Peste Negra para la transformación de una sociedad?, ¿estas transformaciones pueden llegar al presente?, ¿esta epidemia puede detener el desarrollo

humano?, ¿se te ocurre algún acontecimiento que lo pueda hacer?” La intención es saber la capacidad que tiene el alumno de razonar y especular con un pasado lejano y sus implicaciones en el presente y en un escenario futuro, valorando los posibles sesgos de pensamiento histórico que pudiera tener.

Para la actividad intermedia “¿Por qué en nuestra sociedad existe desigualdad económica?”, utilizaremos el enfoque de Martin Lücke (2012) que pretende conocer el origen de cualquier desigualdad utilizando indicadores estructurales de Pandel (relaciones de poder, diferencias en la propiedad de los medios de producción). La actividad tiene el fin de orientación de la experiencia futura y, a su vez, una pretensión de estimular las competencias de experiencia e interpretación con preguntas como: “¿Piensas que siempre fue igual (la desigualdad) en todas las épocas de la historia?, ¿dónde crees que está el origen de esta desigualdad en el sistema actual?”, que pretenden relacionar las desigualdades económicas actuales en un contexto histórico más amplio.

En la actividad final “La influencia de las epidemias en la historia: estudio histórico comparativo Peste negra (Edad Media 1348); Gripe española 1918 y Covid 19 (2020)” se utilizarán estrategias comparativas de conflictos o sucesos alejados en el tiempo, en estructuras temporales diferentes (Pages, 2019; Rösen, 2008) y estrategias de imaginar el futuro desde un enfoque diacrónico y temático. Se pretende así, trabajar en diferente medida las tres competencias de conciencia histórica propuestas. En primer lugar, la *experiencia*, con preguntas como: “los remedios o medidas contra la pandemia usados en la Peste negra medieval, ¿sirven para luchar contra el Covid19?, con la finalidad de saber si el alumno es capaz de usar su conocimiento del pasado para interpretar de forma compleja el presente. En segundo lugar, la *interpretación* del presente histórico (Covid 19), en una escala histórica más amplia desde la comprensión del cambio y la continuidad histórica, con preguntas como: “¿hemos avanzado mucho los seres humanos desde la Edad Media en relación a la lucha contra las epidemias?”, “según lo que has visto de las otras epidemias anteriores, ¿piensas que habrá nuevas oleadas del Covid19?”, “¿estaremos mejor preparados?”. Y finalmente, la *orientación*, que busca imaginar escenarios futuros probables teniendo en cuenta los sucesos del pasado y del presente histórico con preguntas como: “¿cómo será la nueva economía?, ¿cambiarán radicalmente las formas de vida?, ¿los cambios serán a peor? ¿nos mejorarán como persona?, ¿volveremos a vivir como antes del 2020?”.

4. Resultados

El estudio de las narrativas seleccionadas de los 17 estudiantes adultos nos ofrece una rica fuente de información cualitativa para analizar, de una forma comparativa, el desarrollo de competencias de conciencia y pensamiento histórico a lo largo de la intervención didáctica que duró un curso lectivo. Pero, en síntesis, podemos avanzar que, de acuerdo con la premisa principal del trabajo, 9 de los 17 alumnos (un 53%) han demostrado un desarrollo competencial en conciencia histórica, habiendo demostrado igualmente un progreso o bien un nivel alto de pensamiento histórico.

Las narrativas obtenidas en la experiencia nos han confirmado una visión compleja sobre la relación de competencias y pensamiento histórico en el desarrollo formativo del alumnado adulto. Hemos sintetizado dicha complejidad mediante una escala de valoración que clasifica a los

estudiantes en relación con los resultados obtenidos en las categorías de análisis diseñadas, permitiéndonos distinguir cuatro grupos diferenciados.

Grupo 1. Alumnos que han demostrado alta capacitación de pensamiento histórico nivel III y demuestran, a su vez, un nivel complejo de conciencia histórica (nivel III) o bien, en ambas competencias, lo poseen desde el inicio de curso: 6 alumnos.

A modo de ejemplo, exponemos a continuación dos casos significativos que explican el cambio y la transformación social, usando conceptos históricos contextualizados y razonando sobre lo que permanece y lo que cambia.

En relación con las competencias de pensamiento histórico, durante la prueba de evaluación de la competencia inicial (octubre 2019), el alumno P.L.A. utiliza un texto del siglo X, donde el monje Adalberon describe los órdenes de la sociedad estamental, y responde a las preguntas “¿cuáles fueron las razones del cambio de sociedad?, ¿qué grupo social fue el protagonista de estos cambios?”, de la siguiente manera

[P.L.A.19] En lo social [...] la élite social pasa de la aristocracia a la burguesía [...] la principal fuente de riqueza pasa de la tierra al capital [...] El grupo social fue la burguesía, que no disponía de privilegios ni toma de decisiones de gobierno.

Este razonamiento, que en el texto original posee una mayor complejidad con referencias al texto de Adalberon, evidencia por parte del estudiante un razonamiento histórico complejo de base. Presenta un dominio de los conceptos en la explicación causal en los que tiene en cuenta los cambios y los actores históricos de unas transformaciones de tiempo largo, que explican la sociedad de la Edad Contemporánea.

Esta complejidad también se puede apreciar en la respuesta de la alumna C.G.S. (19 años), aunque con un enfoque diferente. La estudiante señala otras causas de naturaleza demográfica y económica, quizás influida por la actividad realizada sobre la Peste, pero, al igual que el alumno anterior, demuestra dominio en la explicación en tiempo largo, como se muestra en la siguiente argumentación del cambio social a partir del texto de Adalberon:

[C.G.S.19] Las razones del cambio fueron las epidemias, que dejaron despobladas las zonas rurales al hacer que muchas personas se mudaran a la ciudad. Pero debido a todas las vacantes libres que había allí [...], este proceso culminó en la Revolución Industrial [...] El protagonista social fue la nobleza que tenía dinero y lo invirtieron después.

Los dos estudiantes mantienen una coherencia de progreso competencial en pensamiento histórico en las pruebas intermedias y finales con un nivel II (Tabla 5).

Tabla 5
Indicadores alcanzados por los estudiantes del Grupo 1

Alumnos	Indicadores en pensamiento histórico Indicador(nivel)	Indicadores en conciencia histórica		
		Experiencia Indicador(nivel)	Interpretación Indicador(nivel)	Orientación Indicador(nivel)

M.A.A. (48 años)	1.1(II);1.2(II);2.1(III); 3.1(III);3.2(III); 3.3(III);3.4(III)	1.1(II); 1.2(II)	2.1(III); 2.2(III)	3.1(III);3.2(III); 3.3(III)
P.L.A(19 años)	1.1(III);1.2(III);2.1(III); 3.1(III);3.2(III) 3.3(III);3.4(III)	1.1(III);1.2(III)	2.1(III); 2.2(III)	3.1(III);3.2(III); 3.3(III)
C.G.S. (18 años)	1.1(III);1.2(III);2.1(III); 3.1(III);3.2(III); 3.3(III);3.4(II)	1.1(III); 1.2(III)	2.1(III); 2.2(III)	3.1(III);3.2(III); 3.3(III)
M.T.E. (22 años)	1.1(II);1.2(II);2.1(III); 3.1(III);3.2(III) 3.3(III);3.4(III)	1.1(II); 1.2(II)	2.1(III); 2.2(III)	3.1(III);3.2(III); 3.3(III)
B.G.M (32 años)	1.1(III);1.2(III);2.1(III); 3.1(III);3.2(III); 3.3(III);3.4(III)	1.1(III); 1.2(III)	2.1(III); 2.2(III)	3.1(III);3.2(III); 3.3(III)
J.Z.Q. (19 años)	1.1(II);1.2(II);2.1(II); 3.1(III);3.2(III); 3.3(III);3.4(II)	1.1(II); 1.2(II)	2.1(II); 2.2(II)	3.1(III);3.2(III); 3.3(III)

Fuente: elaboración propia a partir de los indicadores presentados en las tablas 1, 2, 3 y 4.

Este razonamiento complejo de pensamiento histórico, analizando las evidencias, se puede extrapolar a los ejercicios de conciencia histórica en los que también demuestran nivel III de media en todos los indicadores (Tabla 5) desde la evaluación inicial hasta la final, con una valoración compleja del pasado para interpretar el presente e hipotetizar un futuro contextualizado y posible.

Así, en relación con las competencias de conciencia histórica, en el caso de la evaluación final “La influencia de las epidemias en la historia: estudio histórico comparativo Peste negra (Edad Media 1348); Gripe española 1918 y Covid 19 (2020)” (mayo de 2020), ante la pregunta de si los remedios o medidas contra la pandemia usados en la Peste negra medieval sirven para luchar contra el Covid19, las respuestas de estos estudiantes nos dan pistas sobre esta capacitación nivel III de media, pero también encontramos diferencias.

El alumno P.L.A hace un uso del pasado en el presente de una forma *ejemplarizante* (desde la concepción de Rüsen), en el sentido de que se apoya en dinámicas pasadas como modelos para interpretar el hecho actual o imaginar uno futuro, y lo hace con sistematicidad y criterio. Como vemos en su respuesta, el alumno demuestra mayor simplicidad en su argumentación cobijándose en ideas estereotipadas sobre el uso de la tecnología y no usa referentes históricos del pasado:

[P.L.A.19] En mi opinión, los avances son claros, pero tampoco tanto, se ha visto cómo una pandemia puede paralizar el mundo y la vida como la conocemos [...] Creo que los cambios que va a haber solo van a acelerar lo que ya estaba pasando. En mi opinión, creo que algunas cosas sí se van a acelerar, como el avance de las tecnologías a pasos más grandes aún, muchos avances tienen que ver con el control de la población y a mí personalmente no me gusta mucho que puedan tener acceso a toda nuestra vida tan fácilmente [...].

En cambio, la alumna C.G.S. utiliza un pasado concreto y lo compara con el presente, argumentando desde la distancia temporal y teniendo en cuenta los contextos históricos. Como se observa en su respuesta, demuestra un uso complejo y bien contextualizado del pasado (competencia de experiencia), quizás con algún sesgo de simplificación por falta de conocimientos históricos más profundos; así como un enfoque del presente histórico dinámico desde las problemáticas sociales, conectado con el pasado y el futuro (competencia de interpretación):

[C.G.S.19] Una de las medidas que se usaron contra la masiva propagación de la Peste Negra, ya que no se tenía cura, era la de aislar a los pacientes infectados durante un período de cuarenta días y hasta que no se consideraba que el paciente ya no era peligroso no se tenía contacto con él; también se aisló a gente no enferma para evitar que estos se infectasen. Esta medida también ha sido utilizada con el Covid19, puesto que es una enfermedad de fácil propagación y tampoco se tiene una vacuna... Otra consecuencia social han sido las rebeliones, aunque por distintos motivos. Con la Peste Negra el pueblo se reveló violentamente ya que la nobleza y el clero intentaron frenar la inmigración y anular las subidas de salarios, con el Covid19 también ha habido varias rebeliones, aunque no de manera violenta. Por una parte, la sanidad, enfermeros/as y médicos/as han llevado a cabo alguna que otra manifestación, para pedir mejoras salariales.

Estos dos estudiantes comparten edad y han tenido una trayectoria escolar similar, con problemas de madurez tardía antes de ingresar en la educación de adultos, pero sin desconexión en su formación. Ambos muestran que sus razonamientos sobre procesos históricos a partir del trabajo sobre competencias de pensamiento histórico, que van ganando en complejidad a lo largo del curso, les estimula y ofrece recursos conceptuales y argumentales, tanto en el razonamiento sobre su presente histórico como en aquellas competencias que hemos desarrollado según la concepción de conciencia histórica.

Grupo 2. Alumnos que han progresado desde niveles más bajos a superiores en ambas competencias de pensamiento y conciencia histórica: 3 alumnos.

En este grupo categorizamos alumnos que han progresado de una forma normalizada en los dos conceptos, pensamiento y conciencia histórica (Tabla 6). Éste es un perfil de alumnado con una personalidad madura, que ha realizado un seguimiento curricular óptimo durante todo el curso.

Tabla 6
Indicadores alcanzados por los estudiantes del Grupo 2

Alumnos	Indicadores en pensamiento histórico Indicador(nivel)	Indicadores en conciencia histórica		
		Experiencia Indicador(nivel)	Interpretación Indicador(nivel)	Orientación Indicador(nivel)
I.R.M. (29 años)	1.1(II);1.2(II);2.1(III); 3.1(II);3.2(III); 3.3(III);3.4(II)	1.1(III); 1.2(III)	2.1(III); 2.2(III)	3.1(III);3.2(III); 3.3 (III)
M.C.F.(27 años)	1.1(II);1.2(II);2.1(II); 3.1(II);3.2(II) 3.3(II);3.4(II)	1.1(III); 1.2(II)	2.1(II); 2.2(II)	3.1(II);3.2(II); 3.3 (II)

V.G.G. (28 años)	1.1(II);1.2(II);2.1(II) ;3.1(II);3.2(II) 3.3(II);3.4(II)	1.1(III); 1.2(II)	2.1(II); 2.2(II)	3.1(II);3.2(II); 3.3 (II)
------------------	--	-------------------	------------------	------------------------------

Fuente: elaboración propia a partir de los indicadores presentados en las tablas 1, 2, 3 y 4.

Como ejemplo representativo mostramos la evolución del alumno V.G.G. de 28 años. En la evaluación 0 de dichos conceptos, el alumno muestra un razonamiento muy simplificado con algún sesgo marcado. En el caso del pensamiento histórico, para explicar el cambio social entre la Edad Moderna y Contemporánea a través del texto de Adalberon, el alumno simplifica la causalidad en la intencionalidad de los agentes sociales explicando que: *en la sociedad estamental mandaban los nobles [...] y en la sociedad de clases los burgueses* (Nivel I de media). En el caso de la conciencia histórica, en la evaluación 0, también observamos que, bajo una visión pesimista del desarrollo histórico, se denota cierta simplificación y sesgos de anacronía a la hora de explicar la desigualdad en la historia. Esta, desde el punto de vista del alumno, es debida siempre a las circunstancias socioeconómicas de la persona al nacer desde *“la época de la esclavitud hasta ahora mismo”* (V.G.G. 28 años, Nivel I de media inicial).

Sin embargo, en las evaluaciones finales (Tabla 6), tanto en las competencias valoradas de pensamiento como de conciencia, el alumno, al igual que el resto de estudiantes en este nivel, demuestra una mayor reflexión y complejidad en su argumentación, alcanzando niveles entre II y III de pensamiento y conciencia. Para explicar las transformaciones provocadas por la Revolución Francesa, el alumno razona en tiempo largo: *a lo largo del siglo XIX se consolida las ideas de la revolución en dos ideologías que se denominan: liberalismo y nacionalismo* (V.G.G. 28 años). En el ejercicio final de conciencia histórica que compara los remedios en la época de la Peste Negra con los actuales del Covid19, el alumno identifica el cambio y continuidad histórica con una respuesta clara, aunque sin profundizar en la contextualización de ambas épocas.

[V.G.G.28] Las medidas en principio son las mismas. Aislar a las personas infectadas y pasar el periodo de cuarentena. Si el covid19 fuese una bacteria como lo era la peste la solución a día de hoy sería más fácil, tomar antibiótico y listo, pero al ser un virus necesitamos vacunas y eso tarda más tiempo en desarrollarse.

Grupo 3. Alumnos que han progresado en pensamiento histórico, pero no en conciencia histórica: 1 alumno.

En la categoría tres encontramos al alumno R.G.S., que presenta una discordancia con el resto de alumnos analizados. En él se observa una mejoría significativa en competencias de pensamiento histórico a lo largo del curso, como se muestra, por ejemplo, en una respuesta compleja sobre trascendencia histórica, donde valora el cambio histórico producido por las ideas de la Revolución Francesa. En la respuesta, el estudiante distingue con clarividencia continuidades y permanencias usando cronología histórica, alcanzando Nivel III, tal como se observa en la Tabla 7. Pero, en cambio, en las preguntas relacionadas con conciencia histórica, mantiene los sesgos históricos de “conciencia no reflejada” en los ejercicios finales, donde muestra una clara limitación argumentativa que, además, es apoyada con hechos históricos tergiversados y estereotipados.

Tabla 7
Indicadores alcanzados por los estudiantes del Grupo 3

Alumnos	Indicadores en conciencia histórica
---------	-------------------------------------

	Indicadores en pensamiento histórico Indicador(nivel)	Experiencia Indicador(nivel)	Interpretación Indicador(nivel)	Orientación Indicador(nivel)
R.G.S. (18 años)	1.1(II);1.2(II);2.1(III); 3.1(III);3.2(III) 3.3(III);3.4(III)	1.1(I); 1.2(I)	2.1(II); 2.2(II)	3.1(I);3.2(I); 3.3(I)

Fuente: elaboración propia a partir de los indicadores presentados en las tablas 1, 2, 3 y 4.

En la actividad de valoración final sobre pensamiento histórico (febrero 2019), dentro de la UD Transformaciones políticas en la Edad Contemporánea. Revoluciones siglo XVIII-XIX, ante la pregunta “Explica la trascendencia de la Revolución Francesa en los siguientes acontecimientos del siglo XIX”, la respuesta fue la siguiente:

[R.G.S.18] Las ideas revolucionarias de 1789 no desaparecieron con la instauración de la monarquía absoluta en 1815, tras la dictadura expansionista de Napoleón, y son renovadas en 1830 con una revolución.

Así mismo, ante la pregunta de evaluación final de la conciencia histórica, “¿Los remedios o medidas contra la pandemia usados en la Peste negra medieval sirven para luchar contra el Covid19?”, su respuesta fue:

[R.G.S.18] No, ya en la cuarentena por aquella época (Peste) solo se contemplaba aquellas embarcaciones las cuales contenían la plaga. Y la medicina por aquella época era una “peste”.

Como se observa en las dos respuestas, el alumno razona el conocimiento histórico de manera diferente. En la primera utiliza la información con rigor histórico utilizando cronología, actores históricos y ofrece una respuesta coherente al tiempo largo. En cambio, en la segunda respuesta demuestra improvisación y falta de rigor histórico en sus afirmaciones. Quizás la explicación a esta desigualdad es que en la actividad de pensamiento histórico el alumno se apoya en un conocimiento más estructurado que ha estudiado y reflexionado previamente, mientras que en la actividad que busca estimular conciencia histórica, el alumno no tiene este anclaje y resuelve con subjetividad aflorando de esta manera los sesgos propios de la conciencia no reflejada.

Grupo 4. Alumnos que no han progresado en ambas competencias a lo largo del curso (mantienen el nivel de la evaluación inicial entre I/II): 7 alumnos.

En el grupo cuatro encuadramos 7 alumnos que no han progresado en ambas competencias o bien han progresado de una forma muy leve, quedándose en niveles entre I y II de media (Tabla 8). Estos alumnos, aunque han seguido una trayectoria ascendente y han trabajado de forma laboriosa a lo largo del curso, mantienen sesgos en el pensamiento histórico, principalmente en las competencias 2 y 3 que priman el razonamiento causal y temporal. Estas deficiencias se observan con otros matices en el razonamiento de la conciencia histórica, principalmente la que hace referencia a la “experiencia” o uso del pasado histórico para interpretar hechos presentes.

Tabla 8

Indicadores alcanzados por los estudiantes del Grupo 4

Alumnos	Indicadores en conciencia histórica
---------	-------------------------------------

	Indicadores en pensamiento histórico Indicador(nivel)	Experiencia Indicador(nivel)	Interpretación Indicador(nivel)	Orientación Indicador(nivel)
D.C.Q (20 años)	1.1(I);1.2(I);2.1(II); 3.1(II);3.2(II) 3.3(I);3.4(I)	1.1(I); 1.2(I)	2.1(I); 2.2(I)	3.1(I);3.2(I); 3.3(I)
I.L.S. (18 años)	1.1(I);1.2(I);2.1(II); 3.1(II);3.2(II); 3.3(II);3.4(II)	1.1 (I); 1.2 (I)	2.1(I);2.2(II)	3.1(I);3.2(I); 3.3 (I)
A.Y.A.(18 años)	1.1(II);1.2(II);2.1(II); 3.1(II);3.2(II) 3.3(II);3.4(II)	1.1(II); 1.2(II)	2.1(II); 2.2(II)	3.1(II);3.2(II); 3.3(II)
A.U.G. (20 años)	1.1(I);1.2(I);2.1(I); 3.1(II);3.2(II) 3.3(I);3.4(I)	1.1(I); 1.2(I)	2.1(I); 2.2(I)	3.1(I);3.2(I); 3.3(I)
V.S.A.(19 años)	1.1(III);1.2(II);2.1(III); 3.1(II);3.2(II) 3.3(I);3.4(I)	1. (II); 1.2(II)	2.1(I); 2.2(I)	3.1(I);3.2(I); 3.3(I)
D.C.G. (24 años)	1.1(II);1.2(II);2.1(II); 3.1(II);3.2(II); 3.3(I);3.4(I)	1.1(I); 1.2(I)	2.1(II); 2.2(II)	3.1(I);3.2(I); 3.3 (I)
M.P.S. (38 años)	1.1(II);1.2(II);2.1(II); 3.1(I);3.2(I); 3.3(I);3.4(I)	1.1 (II); 1.2 (II)	2.1(I); 2.2(I)	3.1(I);3.2(I); 3.3 (I)

Fuente: elaboración propia a partir de los indicadores presentados en las tablas 1, 2, 3 y 4.

Exponemos, como ejemplo, dos alumnos: D.C.G. e I.L.S. En pensamiento histórico, ambos casos demuestran un simplismo monocausal en una respuesta que requiere una argumentación compleja y que busca referentes históricos, trabajados de forma teórica en clase, con los que fundamentar la respuesta. Así, en la prueba de la valoración final (febrero 2019) dentro de la UD Transformaciones políticas en la Edad Contemporánea. Revoluciones siglo XVIII-XIX, ante el problema “Consecuencias de la Revolución Francesa. ¿La Revolución cambió algo?”, responden:

[D.C.G.24] La Revolución Francesa provocará una transformación en la sociedad, los resultados no se manifestarán al final de la misma.

[I.L.S.18] Provocará una transformación en la sociedad europea y así comienza la Edad Contemporánea.

En relación con la conciencia histórica, la valoración competencial intermedia (marzo 2020), en la pregunta 2 “¿Piensas que siempre fue igual (la desigualdad) en todas las épocas de la historia? ¿Dónde crees que está el origen de esta desigualdad en el sistema actual?”, en ambas respuestas predominan sesgos históricos del nivel I de la Conciencia “no reflejada”, como presentismo/ahistoricismo y cierta idealización estereotipada, porque se argumenta a partir de actitudes como “los intereses” egoístas y personales, sin profundizar en factores económicos y

sociales, ni citar cronología alguna. También se citan actores históricos sin argumentación explicativa ni referencia al cambio histórico.

[I.L.S.18] Si, siempre ha habido gente rica desde que aparecieran los reyes o los burgueses. Todo empezó en la revolución Industrial

[D.C.G.24] Si, siempre ha habido mucha desigualdad por intereses personales. En mi opinión está en la falta de oportunidades a la hora de obtener esa educación

También, según vemos, nos encontramos respuestas muy simples y, en el caso de I.L.S., contradictorias, debido a que comienza la frase exponiendo que “siempre ha habido desigualdades económicas” e, inmediatamente después, escribe que “todo empezó con la Revolución Industrial”. Es importante advertir que presuponemos un cierto conocimiento histórico y contextual, ya que esta actividad es precedida por la explicación de la UD de Revolución Industrial y Movimiento obrero y, por tanto, es factible que a los alumnos les suenen determinados conceptos históricos y tengan capacidad para profundizar en ellos.

5. Discusión y conclusiones

Los datos anteriores, obtenidos de la comparativa en la adquisición de competencias entre pensamiento y conciencia histórica, nos dejan un primer resultado general, clave para una implementación didáctica de la conciencia histórica. Aunque conciencia y pensamiento histórico sean dos dimensiones diferenciadas del aprendizaje, en el grupo de alumnos analizado se constata una relación directa en el desarrollo de ambos grupos competenciales. En 16 alumnos de 17 (94%) encontramos esta correspondencia entre los dos discursos históricos, de pensamiento y conciencia, bien en caso de progreso o bien en el caso contrario. Solo en un alumno hemos evidenciado una discrepancia de progreso entre ambos.

En consecuencia, nuestro estudio avalaría nuestra primera premisa de partida, en el sentido de que la conciencia histórica y el pensamiento histórico son dos atributos diferentes dentro del conocimiento histórico, pero complementarios. Ambos forman parte de la línea epistemológica del conocimiento científico de la historia y eso nos permite trabajar sus competencias con estrategias metodológicas propias de dicha ciencia.

Esta premisa no tiene un consenso claro entre los autores que han intentado aplicar el concepto de conciencia histórica a la didáctica. Así, nos encontramos con el enfoque de Seixas y de la escuela canadiense, que diluye la conciencia histórica en los conceptos de segundo orden de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013). Aunque Seixas singularice la conciencia histórica con unas características propias ligándola con la memoria, la ciudadanía y la educación histórica, en su proyecto educativo el profesor canadiense introduce los dos conceptos dentro del mismo discurso, considerando que ambos comparten procesos de interpretación del pasado.

Un segundo enfoque, que es el que seguimos en nuestra investigación, considera la conciencia histórica y el pensamiento histórico como dos conceptos diferentes pero relacionados. Duquette (2011), trata con profundidad esta cuestión desde la premisa de que conciencia histórica y pensamiento histórico son verdaderamente dos realidades distintas. Para la autora, con el pensamiento histórico se producen narrativas críticas *per se*, en las que se incluyen subjetividades y donde se tienen en cuenta diferentes puntos de vista. Mientras que con la conciencia histórica estas operaciones cambian, fundamentándose en el uso y consumo de narrativas para lograr una

comprensión del presente, y evidenciando que estas no tienen por qué tener un carácter crítico, simplemente pueden responder a una adecuación a las necesidades y contingencias del individuo. Esta diferenciación en dos discursos diferentes dentro del conocimiento histórico, que conectan el pensamiento crítico con el pensamiento histórico, pero no necesariamente con la conciencia, porque en ésta influyen otras variables como la memoria, la identidad o las narrativas maestras, es constante en los autores que desarrollan modelos de progreso competencial (Duquette 2011; Kölbl y Konrad, 2015; Rüsen, 2008).

Por nuestra parte, hemos trabajado con esta diferenciación de base, pero constatando en los resultados que ambas categorías son complementarias. De forma que en los 9 alumnos que hemos observado niveles de progreso en ambas categorías se puede apreciar que usan capacidades cognitivas complejas similares. Tanto para analizar un acontecimiento histórico del pasado y uno del presente, como cuando se les pide que los relacionen e interpreten una realidad presente cotidiana o bien imaginen un escenario futuro.

Estos alumnos son capaces de hacer una explicación compleja y relacionada del cambio histórico, de interconectar factores causales e incluso de inferir causas y consecuencias. En este sentido, siguiendo la línea del historiador Prost (2016), quien declara que la concepción temporal moderna es producto de la historia, podemos afirmar que tanto la conciencia como el pensamiento histórico son dos discursos diferentes de dicha concepción temporal, pero que utilizan la cognición propia del conocimiento científico histórico, y del desarrollo de éste depende una adquisición exitosa de ambas.

Esta idea también quedaría avalada en el caso de aquellos alumnos, 7 en concreto, en los que predominan limitaciones importantes de pensamiento histórico, principalmente en cuestiones de razonamiento lógico-causal o temporal, pues también predominan en ellos importantes sesgos de un nivel de conciencia “no reflejada”. Principalmente el simplismo monocausal, con relaciones explicativas simplistas o estereotipadas en las relaciones entre dimensiones temporales. También presentismo (o idealización del presente), anacronismos e irrelevancia del cambio histórico.

Por último, no podemos dejar de señalar al alumno donde se observa una discrepancia entre ambos progresos competenciales. Recordamos que este alumno progresa de una forma significativa durante todo el curso en los indicadores de pensamiento histórico. En cambio, sus competencias de conciencia histórica se ven lastradas por el predominio de sesgos de la conciencia no reflejada. Este caso daría la razón a la tesis de Duquette (2011) por la que la conciencia no reflejada se fundamenta en unas narrativas que provienen de la acción mediada, que no fomentan un pensamiento crítico, de manera que su resistencia es grande debido a que forman parte de un sistema de valores de la persona construido desde la infancia.

No obstante, si bien la conciencia no reflejada es resistente, ello no significa que la acción didáctica sea estéril en potenciar su desarrollo y mejora. Y en la comprobación de esta idea se ha asentado nuestra segunda premisa: existe la posibilidad de progresar y adquirir competencias de conciencia histórica y, en consecuencia, es viable para una intervención didáctica curricular. En este sentido, el estudio que se presenta en este artículo se encuentra dentro de una tradición de estudios empíricos sobre pensamiento y conciencia histórica (Aguirre, 2014; Barca, 2013; Duquette 2011; Kölbl y Straub, 2001; Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018b). Y, en la línea de estos trabajos empíricos citados, de los resultados de nuestro estudio, donde un 53% de los

estudiantes mostraron un progreso en el desarrollo de la conciencia histórica, se desprende que existe un potencial de progreso en competencias de conciencia histórica y, por tanto, un nivel crítico y complejo relacionado con el pensamiento histórico. Ambas premisas sientan los fundamentos para una propuesta educativa, debido a que permiten un horizonte de progreso (conciencia no reflejada a conciencia crítica) y, consecuentemente, se le puede aplicar un plan evaluador (rúbrica con indicadores), tal y como se ha realizado en esta investigación.

6. Reflexiones finales

A lo largo de estas páginas hemos tratado los principales ingredientes educativos, metodología y evaluación, de toda propuesta curricular que tenga en cuenta conceptos de conciencia histórica. Sus conclusiones, permiten avanzar en la construcción de un proyecto curricular plausible con conceptos propios de la conciencia histórica que favorezca el pensamiento crítico con las capacidades y herramientas propias del conocimiento histórico. Conceptos que permiten introducir nuevos enfoques críticos en la enseñanza de la historia como: utilización del pasado para interpretar el presente (competencia de la experiencia); comprensión del presente dentro de un proceso histórico de tiempo largo (competencia de la interpretación); e imaginación de un futuro hipotético y contextualizado (competencias de la orientación). Además, y es importante resaltarlo, estos conceptos no se encuadran dentro de categorías volubles u opinables de memoria histórica, sino que forman parte de un corpus estructurado que proviene de la ciencia histórica, como se refleja en la rúbrica competencial creada para evaluar el progreso de las competencias de conciencia histórica.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación ha sido realizada en un contexto natural de la Educación de Adultos de la Comunidad Autónoma de Madrid. Para ello se ha contado con el permiso y apoyo de la dirección del CEPA, así como con el conocimiento y consentimiento de los estudiantes que han participado, todos ellos mayores de edad. Los autores agradecen a la institución y a los estudiantes la colaboración prestada, sin la cual no hubiera sido posible la investigación. No se ha dispuesto de financiación específica para su desarrollo.

Contribución específica de los autores

En este artículo se difunden parte de los resultados de una investigación doctoral desarrollada por el primer firmante, Héctor López-Bajo, en su contexto habitual de desempeño docente, bajo la orientación, supervisión e implicación personal en su elaboración de los otros dos firmantes, codirectores de la tesis doctoral.

Bibliografía

- Aguirre, M. C. (2014). Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas. *Revista Internacional de Ciencias Humanas*, 3(2), 25–33.
- Barca, I. (2013). Conciencia histórica: pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 17, 16–26. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i17.4170>.

- Belando-Montoro, M. R., Barros R. y Lampreia, F. (2020). Adult learning and education in Spain and Portugal: an interpretative study of doctoral theses (2006-2018). *International Journal of Lifelong Education*, 39(5-6), 511-527. DOI: 10.1080/02601370.2020.1817165
- Bizquera, A. R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Braudel, F. (1970). *La Historia y Las Ciencias Sociales*. Alianza Editorial.
- Bury, J. (2009). *La idea del progreso*. Alianza Editorial.
- Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: Aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142.
- Dilthey, W. (1978). *Introducción a las ciencias del espíritu, Obras Completas, Vol.I*. Fondo de Cultura Económica.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Editorial Graó.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Tesis Doctoral. Quebec: Université Laval.
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. En K. Ercikan y P. Seixas (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). Routledge.
- Fernández, J.A. (2000). El redescubrimiento de la Educación Permanente. *Educación XXI*, 3, 21-51.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2003). *El problema de la conciencia histórica*. Editorial Tecnos.
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and Practice* (4th ed.). Routledge.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, D. y Kolb, A. (2017). *The Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential Learning*. EBLS Press.
- Kölbl, C. y Konrad, L. (2015). Historical Consciousness in Germany: Concept, Implementation, Assessment. En K. Ercikan y P. Seixas (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 17-28). Routledge.
- Kölbl, C. y Straub, J. (2001). Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analyses. *Forum Qualitative Social Research*, 2(3), art. 9. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/904/1975>
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Editorial Paidós.
- López Bajo, H. y Martínez-Rodríguez, R. (2019). El desarrollo de competencias históricas en la educación de adultos: una propuesta de intervención a través de proyectos de investigación histórica. En M. J. Hortas, A. Días y N. de Alba, *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 90-101). AUPDCS-ESELX.

- López-Facal, R., Gómez, C. J., Miralles, P. y Prats, J. (2017). *Educación histórica y desarrollo de competencias*. Editorial Graó.
- Lukacs, J. (1968). *Conciencia histórica o el pasado recordado*. Schocken Book.
- Martínez-Rodríguez, R. y Sánchez-Agustí, M. (2018). La enseñanza de la historia reciente en la adquisición de competencias para una ciudadanía democrática. En C. Gómez y P. Miralles (eds.), *La educación histórica ante el reto de las competencias*. Editorial Octaedro.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass
- Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018a). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 113-125. DOI: [10.7440/res65.2018.10](https://doi.org/10.7440/res65.2018.10).
- Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018b). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 8, 119-142. DOI: [10.6018/pantarei/2018/6](https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6).
- OCDE (2009). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. *OECD Education Working Papers*, 41, 1-17.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro Del Pasado*, 10, 19-56.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En M. A. Jara (coord.), *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (pp. 91-127). UNCOMA.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Editorial Plaza y Valdés.
- Prost, A. (2016). *Doce lecciones sobre Historia*. Editorial Comares.
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Editorial Trotta.
- Rüsen, J. (2008). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books.
- Sánchez-Domenech, I. (2015). *La Andragogía de Malcom Knowles: Teoría y Tecnología de la Educación de Adultos* (tesis doctoral). Universidad Cardenal Herrera-CEU.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave Macmillan.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Ed.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

Concepciones de docentes en formación suecos y españoles sobre la desigualdad de género en perspectiva temporal

Swedish and Spanish pre-service teachers' assumptions on gender inequality in temporal perspective

Jorge Ortuño Molina
Universidad de Murcia
jortunom@um.es

 [0000-0002-4665-4910](https://orcid.org/0000-0002-4665-4910)

Fredrik Alvéén
Malmö University
fredrik.alven@mau.se

 [0000-0003-4906-362X](https://orcid.org/0000-0003-4906-362X)

Recibido: 05/07/2021

Aceptado: 03/09/2021

Resumen

Este trabajo se centra en la visión particular que futuros y futuras docentes tienen sobre la desigualdad de género y cómo ha evolucionado ésta a lo largo de la historia. Para el desarrollo de esta investigación se han analizado 131 narraciones de docentes en formación de España (n=55) y Suecia (n=76) que cursan programas universitarios de educación en Primaria y Secundaria. El diseño de la investigación ha supuesto el análisis del contenido de las narraciones con un proceso de codificación y posterior identificación de co-ocurrencias, análisis de conglomerados de códigos, densidad de codificación y red de códigos con el programa Nvivo 12 Pro. A pesar de algunas diferencias significativas en cuanto al sentido del tiempo en la historia entre las narraciones analizadas suecas y españolas, en ambos casos predomina una falta de identificación de la capacidad de acción de las personas (especialmente resistencia de las mujeres a las asimetrías de poder operadas en el pasado), y un débil análisis del pasado desde la perspectiva de género que ayude a comprender el problema presente.

Palabras clave

Análisis de contenido, Desigualdad de género, Enseñanza de la historia, Docentes en Formación, Agencia Histórica.

Abstract

The research is concerned with pre-service teachers' assumptions about gender inequality and its development across time. In conducting the research 131 narrations of Spanish (n = 55) and Swedish (n = 76) students, enrolled in Primary and Secondary education programs, were analyzed. The research design has been the content analysis of the narratives through a coding process and subsequently identification of co-occurrences, cluster analysis, density of codes and nets of codes with software Nvivo 12 Pro. Although some differences come up regarding the orientation over time among Swedish and Spanish narratives, in both cases prevail a lack of intentional historical agency (specially of women against the power asymmetries in societies), and a weak analysis of the past from gender perspective that could help to understand current situations.

Keywords

Content Analysis, Gender Inequality, History Education, Teacher Training, Historical Agency.

Para citar este artículo: Ortuño Molina, J., y Fredrik, A. (2021). Concepciones de docentes en formación suecos y españoles sobre la desigualdad de género en perspectiva temporal. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 161-184. doi: 10.6018/pantarei.485481



1. Justificación del problema

Los avances en igualdad de género tanto en España como en Suecia son patentes en los logros conseguidos tanto a nivel legislativo como social, y que han permitido reducir la brecha salarial, una mayor presencia de mujeres en cargos públicos y en las empresas, así como una mayor conciencia por parte de la población, entre otros. Ambos países se encuentran entre los primeros puestos en el índice de igualdad de género de la Unión Europea, que elabora el European Institute for Gender Equality (2020). En concreto, Suecia ocupa el primer lugar con un índice de 83,8 sobre 100, y España el octavo puesto con un índice de 72. No obstante, continuas situaciones ponen en evidencia la dificultad de conseguir erradicar la desigualdad por motivos de género, tal y como han puesto de manifiesto movimientos como el MeToo (testimonios sobre abusos sexuales) o la pandemia sufrida a causa de la Covid-19. En referencia a esto último, los efectos de la pandemia han provocado un aumento de la desigualdad manifestada en la discriminación laboral por motivos de poder conciliar vida familiar y laboral a causa de, por ejemplo, el cierre de colegios y por tanto la necesidad de cuidar en el hogar a hijos e hijas, así como un aumento de la violencia de género. De hecho, son numerosas las declaraciones efectuadas por organismos internacionales llamando la atención de un aumento de la violencia contra las mujeres y niñas, así como de un aumento de la responsabilidad de las mujeres sobre cuidados y tareas domésticas no remuneradas (Pulido-Montes et al., 2021). Tanto en España como en Suecia, los modelos de bienestar social han sufrido importantes cambios en los últimos años que han deteriorado las condiciones de igualdad de género, lo que hace que ante situaciones de crisis aumente la vulnerabilidad de las mujeres. En el caso que aquí nos atañe, el distinto posicionamiento en el índice de desigualdad de Suecia y España es consecuencia de diferencias en cuanto a la concepción del modelo de bienestar social, con un desarrollo más acusado en el caso sueco que en el español. Y ello ha tenido como consecuencia que los efectos de la pandemia no hayan tenido el mismo impacto en ambos países. En el caso español, por ejemplo, se ha mostrado un agravamiento de la conciliación, una mayor carga en las tareas familiares a cargo de las mujeres que ha repercutido tanto en su salud como en un acusado empeoramiento de su situación laboral por no poder combinar los trabajos de cuidados no remunerados y el trabajo fuera del hogar. En parte, la existencia de modelos diferentes de bienestar social viene condicionada por la historia propia de cada país, y es aquí donde nos interesa prestar atención: en cómo una visión del pasado puede ayudar a entender comportamientos presentes y preparar para acciones futuras.

En este trabajo asumimos que la existencia de la desigualdad de género se concibe como una trayectoria que se sostiene en atributos y capacidades individuales pero que tienen un origen social, producto de una historia social y que se adquieren a partir de estructuras sociales. La enseñanza de la historia, por su parte, permite aportar, entre otros aspectos, una comprensión del devenir de las estructuras sociales, de los cambios operados, de quiénes los protagonizaron y de qué valores morales y éticos se armaban los actores para llevarlos a cabo. Por tanto, si aunamos problemas sociales enraizados en sus estructuras, y la enseñanza de la historia como materia para comprender la evolución de dicha sociedad, nos encontramos con el hecho de que la enseñanza de la historia nos ayuda a una comprensión crítica de la sociedad actual, de ahí su valor formativo en competencia social y cívica (Santisteban, 2019). Ello nos lleva a plantearnos en qué sentido ayuda la enseñanza de la historia a comprender problemas sociales actuales como la desigualdad de género. De igual manera, nos interesa analizar si el contexto cultural puede

influir en la visión que se tiene de la orientación temporal que se extrae de la enseñanza de la historia.

2. Marco Teórico

Desde la introducción de la historia en los ámbitos escolares la enseñanza de esta materia ha jugado un papel decisivo en la creación de una identidad colectiva a través de compartir la idea de pertenecer a algo que nos trasciende en el tiempo como individuos y de compartir unos valores. Esto se consigue mediante la creación de unas narrativas en la que unos hechos o personajes determinados encarnan unos valores que nos ayudan claramente a categorizar las nuevas experiencias vitales y responder ante ellas (Rüsen, 2018). La intencionalidad de la articulación de un discurso que mire al pasado se hace en parte con la intención, en el mundo occidental y amante de la racionalidad y la científicidad surgidas al calor del siglo XVIII, de mostrar la existencia de un progreso para justificar el orgullo de encontrarse en este presente. Y en este sentido, las narraciones generadas sobre el pasado tienden a mostrar una visión de progreso fundamentada en los valores eurocéntricos (Nordgren 2019; Seixas 2016). Para conseguir la imagen que se desea crear de la sociedad, no solo se eligen unos hechos o personajes determinados, sino que ha sido habitual silenciar, omitir o tergiversar acontecimientos, procesos o personas que no ayudasen a definir quiénes queremos mostrar que somos en el presente (MacMillan, 2010). Ante una realidad como la actual en la que obviamente vemos que no puede aceptarse la idea de progreso sin enormes matizaciones, donde existe una pluralidad de perspectivas y voces (Grever y Adriaansen, 2019), la realidad educativa nos sigue mostrando que la enseñanza de la historia, en multitud de rincones del orbe, sigue apostando, a pesar de estar guiados los currículos de palabras que hablan de pensamiento crítico, de multivocalidad, empatía y globalidad, de narraciones maestras que defienden una particular manera de entender el mundo, o dicho de otra manera, los valores culturales de un particular grupo concebido de forma homogénea (Gómez y Miralles, 2017; VanSledright, 2008).

Un ejemplo palmario de lo comentado anteriormente ha sido el predominio de la imagen masculina en la sociedad actual, y que ha tenido su eco en cómo se ha interpretado el pasado. El silenciamiento y ocultamiento de la mujer en la historia ha sido una constante (Fernández Valencia, 2004), si bien es cierto que en la actualidad su presencia en los materiales escolares es mayor (Gómez y Gallego, 2016). Pero lo importante no es sólo hablar de presencia o ausencia, sino de la perspectiva. La mención o no de las mujeres en los discursos históricos no supone en realidad hablar en perspectiva de género cuando se enseña historia. De hecho, a pesar de que la noción de género surge dentro del feminismo como una herramienta de análisis, es habitual tanto en los ámbitos sociales como académicos la desvinculación de género y feminismo (Díez Bedmar, 2019). De esta manera, lo que se consigue con ello es anular el potencial y finalidad del análisis en perspectiva de género para lo que fue concebido. En el caso de la historia en perspectiva de género se trata de poner de manifiesto las asimetrías y desigualdades sufridas en el pasado y aún activas el presente. Generar la disociación en historia implica, por ejemplo, que se tienda a que la información sobre las mujeres sea un apéndice a la historia androcéntrica, un añadido que relega a la mujer a convertirse en un colectivo al margen de los acontecimientos tratados, sin un papel activo en los mismos. En su lugar, de lo que se trata en realidad, es de generar una categoría de análisis, como la de clase o estamento, que permita la explicación de la organización social y de las relaciones sociales (Fernández Valencia, 2004). El género utilizado como categoría de análisis revela las asimetrías en las relaciones humanas, lo

que obliga a revisar los criterios con los que se ha interrogado al pasado. La intencionalidad, al igual que el uso de categorías como la de clase o estamento ya mencionadas, es que nos ayude a reflexionar sobre las diferentes posiciones sociales de hombres y mujeres, establecer comparaciones que permitan ver avances, peligros, retrocesos, etc. y ayudarnos desde un acercamiento al pasado a comprender nuestra manera de comportarnos hoy, con la intencionalidad de avanzar en la idea de igualdad (Fernández Valencia, 2010). Sin embargo, en la mayoría de los casos, los procesos de aprendizaje y enseñanza de la historia, aunque parecen neutrales, están sesgados a favor de lo masculino. Los currículos están llenos de menciones sobre la necesidad de desarrollar la igualdad de género, pero en muy pocas ocasiones se encuentran casos en los que la formación haya sido planificada de forma consciente en cuestiones de género (Moreno-Vera y Díez-Ros, 2018). A la ya habitual escasez de presencia y valoración, hay que destacar la pervivencia de estereotipos en las funciones y referentes de hombres y mujeres. Y la incorporación de informaciones sobre las mujeres no siempre supone un cambio en la mirada sobre la historia. La categoría de análisis implica que se considere lo masculino y lo femenino como construcciones sociales intencionales que en cada momento histórico pretenden otorgar un papel en función del género (definir lo que es masculino y femenino en un momento histórico y en una geografía determinada, evitando esencialismos). Aboga por el hecho de que el colectivo de las mujeres es un colectivo diverso que necesita ser cruzado con otras categorías como la de clase, etnia, etc. para evitar falsos universalismos, de tal manera que se puedan ver de verdad las asimetrías al poder comparar las mujeres con los elementos masculinos de su mismo grupo (familia, etnia, etc.). De este modo, la perspectiva de género permite explicar las diferencias en la posición social de hombres y mujeres así como recuperar discursos alternativos a las narrativas maestras que saquen a la luz resistencias femeninas y protagonistas marginadas. Luchar, en definitiva contra el olvido de agentes históricos, desarrollar un sentido crítico de la sociedad que favorezca la implicación en la lucha por la igualdad, y la necesidad de ofrecer referentes históricos y valores femeninos a la sociedad (Fernández Valencia, 2010).

La ausencia de un análisis del tratamiento de la desigualdad en profundidad en las clases de historia tiene un efecto doble y opuesto. Por un lado, ampliar el número de agentes que se menciona en las clases de historia ayuda a la agencia histórica (entendida como voluntad y capacidad de acción), en tanto que aumenta el número de ejemplos para ser tratados. Así se puede conseguir que el alumnado se sienta identificado con la materia de estudio. Pero, por otro lado, los ejemplos no son suficientes por sí mismos, ya que el uso de estereotipos ahonda en la victimización reduciendo paradójicamente la capacidad de acción y agencia en quienes sufren la desigualdad (Barton, 2012). Un aumento de la simpatía hacia las víctimas no vale si no va acompañado de un análisis de su capacidad para generar tanto ideas revolucionarias como las fórmulas que desarrollaron para poder actuar en el marco en el que vivían. El pasado está repleto de ejemplos de ideas expuestas sobre la reivindicación de la mujer y su discriminación por la ausencia de oportunidades (Manzanera, 2021), así como ejemplos de acciones de las mujeres que obraron sorteando las trabas que la sociedad les imponía (disfrazarse de hombre, evitar el matrimonio, trabajar con familiares...) en cualquier esfera (Martínez Anaya, 2016). Pero la ausencia del tratamiento de estas realidades a la hora de plantear los contenidos de historia anula la posibilidad de tener información de la lucha y reacción contra una realidad cultural, y los ejemplos de vidas anteriores capaces de inspirar a generaciones posteriores. Wilschut (2019) afirma que la enseñanza de la agencia histórica es ineludible para una enseñanza para la democracia, con lo que supone de aceptación de los valores de respeto, empatía y compromiso

que conlleva. Trabajar la idea de agencia histórica permite a los estudiantes desarrollar el sentido de que la acción es posible, y que ejerciéndola se puede cambiar el devenir de los hechos. Pero a este respecto, es una pena que la enseñanza de la historia desoye la agencia histórica de gran parte de la población (Barton, 2017; Den Heyer, 2003). En su lugar, se habla de estructuras (países, instituciones...) como si de entes vivos se tratase (Seixas 2012). Las narraciones históricas que se van construyendo en el aula llevan, por tanto, una importante carga moral en la medida en la que se produce una representación del pasado a través de la necesaria selección e incardinación de personajes y eventos históricos (Burke, 2017, Rösen, 2018).

En Suecia, la importancia que ha adquirido la enseñanza de la historia en las últimas décadas ha sido notable, convirtiéndose en un tema político, donde se ha apostado por una visión de la historia más internacional y enfocada hacia la comprensión de procesos, en lugar de una visión puramente nacionalista. La presencia de temas conflictivos como el Holocausto y otros genocidios, así como el desarrollo de la tolerancia, la democracia y los derechos humanos juega un papel importante en los temas de enseñanza, así como el papel dado a los olvidados de la historia (Nygren, 2016). El hecho de que la materia de historia tenga explícitamente cabida para temas de igualdad de género no es más que el resultado del modelo universal del bienestar social que se ha desarrollado en Suecia desde el final de la Segunda Guerra Mundial. El modelo sueco pretende combinar la idea de igualdad (monopolio estatal de naturaleza intervencionista y predominio del sector público en la gestión en las áreas del bienestar social) con la de equidad (corresponsabilidad de los ciudadanos en la toma o adopciones de responsabilidades, sobre todo en el ámbito local) (Pulido-Montes et al., 2021). El mantenimiento de una cobertura social amplia, financiando con recursos públicos los servicios del cuidado de personas dependientes, contribuyó a la gran participación de las mujeres en el mercado laboral, y necesitó del mundo escolar para la creación de una conciencia colectiva que asumiese las políticas de igualdad de género como un elemento clave para el desarrollo social y económico del país. En este sentido, la educación sexual o “sex education” es enseñada en todos los niveles desde infantil hasta el equivalente al bachillerato en España (Upper Secondary School). Esta materia pretende promover la igualdad de género y la igualdad de dignidad para todos y todas, al tiempo que pretende evitar problemas sociales tales como las enfermedades de transmisión sexual, el lenguaje sexista, la explotación sexual, la violencia de género o la opresión. Desde el año 2011, términos como sexualidad, relaciones, género e igualdad de género están presentes en diferentes materias de diferentes cursos. Así, estos temas han de ser tratados tanto en asignaturas de ciencias naturales (Biology, Sciences Studies) como en ciencias sociales (History, Religion, Geography, Civics), Matemáticas o Lengua. En todas ellas, como decimos, los contenidos de la materia han de responder en algún momento a estos aspectos de igualdad de género, respeto, dignidad e igualdad de oportunidades. En el caso de la historia, los estudiantes han de tener la oportunidad de aprender sobre cómo la visión del género, la sexualidad y las relaciones humanas han cambiado a lo largo del tiempo (Skolverket, 2014).

Por su parte, en el ámbito español, en los últimos tiempos también se está haciendo un esfuerzo importante por introducir nuevos temas y agentes históricos en la enseñanza de la historia (Estepa, 2017). Al igual que en Suecia, este hecho viene motivado por la necesidad de crear una conciencia cívica que defienda el modelo social de organización. De hecho, a la hora de definir la Constitución de 1978 al estado español lo hace refiriéndose a un estado social, democrático y de derecho. Es precisamente a partir de finales de 1970 y principios de la década de los Ochenta cuando comenzó a desarrollarse en España el modelo actual de bienestar social que aboga por

la universalización de derechos como el de la educación o la sanidad, y las políticas activas para evitar la discriminación por motivos de sexo, religión, ideología, etc. Sin embargo, el modelo de bienestar español no se encuentra plenamente desarrollado si lo comparamos con el modelo sueco u otros modelos socialdemócratas europeos, debido a la tradición del franquismo y a la ideología nacional-católica que lo impregnaba todo. Ello supone que el papel de las familias (y no tanto del Estado) es clave como principal institución del bienestar, y referente esencial para determinar las relaciones de poder de clase y género. La escasez de servicios de cuidado y asistencia hace que los cuidados recaigan en la familia, y dentro de estas en las mujeres (Pulido-Montes et al., 2021). El correlato educativo de esta realidad de un estado del bienestar que no termina de desarrollarse en niveles de los modelos socialdemócratas europeos, lo encontramos en cómo se lidia con la igualdad de género en los centros educativos. Si bien es cierto que las legislaciones educativas de los últimos años mantienen ciertos contenidos transversales que son relativos a las políticas de igualdad, lo cierto es que de facto carece de espacios formales en el currículo educativo de las materias, lo que provoca que la perspectiva de género, según Ferrer y Bosch (2013), no es una realidad en las aulas. Esto es así, en gran medida, por la existencia de ese currículo oculto que sigue transmitiendo la cultura hegemónica (Calvo González, 2021). Y eso es así en tanto que los contenidos sobre igualdad de género son tratados de forma aséptica y superficial (Fernández-González y González, 2015), lo que ahonda en lo que hemos comentado más arriba de la desarticulación del concepto de género y feminismo.

En el caso de la materia de historia, el largo peso de cómo se enseñaba la materia en los largos años de dictadura parecen haber dejado que todavía hoy predominen las narrativas nacionales maestras y centradas en un tipo de agencia histórica muy positivista (Gómez y Vivas-Moreno, 2019). Por tanto, a pesar de tener la enseñanza de la historia unos objetivos similares en cuanto al desarrollo de un nivel competencial social y ciudadano como en el caso de Suecia, y estar inmersos en la aplicación de los valores y directrices europeas (Moreno-Vera y Alvé, 2020), hay diferencias notables en cuanto a la enseñanza aparente de la historia a pesar de que en ambos casos la historia escolar ha de contribuir a una competencia social y cívica, entendida desde las directrices fijadas por la Unión Europea y la OCDE que recalcan la importancia de la igualdad de género y respeto por la dignidad.

3. Metodología

Para dar cumplimiento a los interrogantes de investigación expresados al final de la justificación, se ha planteado una investigación de tipo mixto mediante un diseño de la investigación basado en el análisis de contenido. Todo contenido de un texto o una imagen puede ser interpretado de una forma directa y manifiesta o de una forma soterrada buscando un sentido latente (Andreu, 2002). Por tanto, aceptamos que el lenguaje es la punta del iceberg que oculta un vasto conjunto de conocimiento socialmente construido e información culturalmente compartida (O'Connor, 2019; Strauss y Feiz, 2014; Van Dijk, 2016b). Por ello, el análisis de discurso, y en especial el análisis de contenido, se ha empleado habitualmente como herramienta para reseñar y revelar aspectos sociales a través de los contenidos expresados en narraciones, como por ejemplo el estudio del racismo en Holanda (Van Dijk, 2016a), género y sexualidad en la prensa escrita en Inglaterra (Baker, 2014) o cuestiones de identidad nacional en Canadá (Levesque y Croteau, 2020).

3.1. Objetivos

El objetivo general planteado para este trabajo ha sido analizar el sentido dado a la conexión temporal pasado-presente-futuro para explicar la desigualdad de género actual en narrativas de profesorado en formación tanto sueco como español. Para analizar ese sentido dado a las conexiones temporales hemos optado por concretar la evolución y cambio experimentados en torno a la desigualdad prestando la atención en dos aspectos: la motivación y escenario por un lado, y la agencia por otro. Por motivaciones hemos aludido a los diferentes elementos que pueden generar desigualdad de género, por escenarios a la manifestación de la desigualdad de género en forma de discriminación, por un lado, o de violencia hacia la mujer por su condición, por otro. Y, finalmente, por agencia hemos entendido a los y las agentes (personas o instituciones) con capacidad de actuar y decidir. Así, este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los escenarios de desigualdad de género y motivos descritos en el pasado, en el presente y en el futuro en las narraciones de profesorado en formación sueco y español.
2. Describir los actores involucrados en las descripciones de desigualdad de género en el pasado, presente y futuro en las narraciones de profesorado en formación sueco y español.

3.2. Contexto y participantes

Asumiendo la importancia del contexto sociocultural tanto en la enseñanza de la historia (Ortuño et al., 2020) como en el análisis de la desigualdad de género, pensamos que una investigación diseñada sobre la comparación de narraciones no solo intragrupos sino intergrupos tendría una aportación positiva en tanto que permitía establecer una variable de asociación a la información que asumía un contexto social y educativo diferente en las narrativas.

Así, aprovechando los contactos entre universidades derivados de programas Erasmus asentados en programas bilingües y de proyectos de investigación con investigadores e investigadoras comunes, se decidió realizar una comparativa entre estudiantes de España y Suecia. De este modo, se han analizado las narrativas de los y las estudiantes de Grado (N=131) de España - Universidad de Murcia- (n=55) y Suecia -universidades de Malmö, Estocolmo, Upsala y Linneaus- (n=76), todos y todas con una involucración en programas de educación bilingüe (educación primaria y secundaria), y con una media de edad en torno a los 20 años. Las narraciones españolas fueron codificadas mediante las letras SP y un número *currens*, y las narraciones suecas fueron codificadas mediante las letras SW y un número *currens* identificativo. La selección de los participantes fue intencional, útil para buscar información valiosa sobre las percepciones, suposiciones y valores de los futuros y futuras docentes sobre un tema relevante y su dimensión temporal (McCrum, 2013). El hecho de seleccionar una muestra de docentes en formación, capacitados ya sea para educación primaria como secundaria, nos interesaba en tanto en cuanto la contribución de la materia en cualquiera de las dos etapas debe estar supeditada tanto a la consecución de los estándares como al desarrollo de la competencia social y ciudadana, independientemente de su nomenclatura en los dos países analizados. Tanto los y las estudiantes de Suecia como de España, como se ha mencionado en el apartado anterior, presentan en su formación obligatoria preuniversitaria perspectivas que han de ser conducentes a desarrollar la igualdad de género en las diferentes materias. Y contar con ese enfoque sin ninguna preparación

extra en materia de género era lo que nos interesaba analizar para ver en qué medida las directrices educativas en materia de igualdad podrían rastrearse en cuanto a la materia de Historia en los diferentes países, teniendo en cuenta las particularidades sociales y educativas que ya hemos puesto de relieve entre ambos países.

3.3. Instrumento

La recopilación de datos se realizó a través de un cuestionario de tres preguntas abiertas que abordaba los objetivos específicos de esta investigación. El encabezado del cuestionario contextualizó el problema ("opiniones sobre la igualdad de género en el pasado, presente y futuro"), que se concretó en las siguientes preguntas abiertas:

- ¿Cómo es hoy la igualdad de género en España / Suecia [dependiendo del país]?
- ¿Cuál fue la situación de igualdad de género en el pasado en España / Suecia [dependiendo del país]? ¿Qué ha llevado a la situación actual?
- ¿Cómo será la igualdad de género en el futuro en España / Suecia [dependiendo del país]?

Algunas narraciones se articularon en forma de respuesta a los interrogantes, mientras que otras compusieron una narración continua. Pero en todos ellos se pueden rastrear claramente los argumentos clave que analizan un problema social actual relacionado con el pasado y el futuro. Las respuestas fueron totalmente anónimas, y no se categorizó a los autores y a las autoras por cuestión de sexo. La presencialidad en los diferentes programas analizados presenta una distribución anormal de la muestra en tanto que la presencia de mujeres es muy superior a la de hombres (70% frente a un 30%), por lo que se prefirió prescindir de esa información para los posteriores análisis.

3.4. Análisis de los datos

Para conseguir una fiabilidad en el proceso de análisis actuamos mediante una codificación individual y simultánea por parte de los dos investigadores de la totalidad de los documentos, comparando posteriormente a través de hojas de cálculo en Excel el grado de similitud en la codificación por cada uno de los textos, procediendo a la discusión de los resultados hasta llegar al consenso en cuanto a la codificación de las citas. Por otro lado, para la consistencia del análisis, procedimos previamente a una definición de categorías diseñadas, como puede verse en la Tabla 1.

Hablamos de una naturaleza mixta en nuestra investigación en tanto que complementamos el estudio de las unidades significativas (procedimiento cuantitativo) con el de las unidades de significado (cualitativas). Los procedimientos cuantitativos se han llevado a cabo a través de métodos de estadística multivariante como han sido el análisis de correspondencias y análisis de conglomerados mediante el uso del índice de Jaccard (valores de 0 a 1 donde la proximidad al 1 muestra la máxima correlación), que supone el análisis de códigos por similitud de codificación. Por otro lado, los procedimientos cualitativos han consistido en la codificación, el análisis de redes de códigos y análisis de intensidad. Todo ello mediante el programa de análisis de datos Nvivo 12 pro. En definitiva, hemos pretendido tanto la objetividad científica en la constatación-

cuantificación de un hecho como el mantenimiento de la unidad del texto, el desarrollo orgánico del mismo, para evitar el carácter superficial y extenso. Con ello pretendíamos otorgar al análisis mayor unidad y profundidad (López Noguero, 2002).

Como decimos, el análisis del contenido se sustenta en la codificación. En nuestro caso, para la definición de las categorías nos basamos en el marco conceptual marcado por el *European Institute for Gender Equality* (2014) a la hora de entender qué elementos confluyen y determinan la desigualdad. Por ello establecimos una serie de dimensiones que hemos denominado motivos (educación, diferentes roles, acceso a los recursos y política). Éstas a su vez las hemos considerado como estructurales (por tener una importante carga cultural y social) y coyunturales (por ser identificables como eventos en el transcurso de la historia o presentar una carga de responsabilidad individual). Todas las dimensiones confluyen interactuando en la desigualdad manifestándose como escenarios en dos aspectos: discriminación y violencia (Tabla 1). Así mismo, hemos identificado una serie de agentes históricos siguiendo el modelo propuesto por Barton (2012), con la introducción de forma inductiva del código “we agent” (Nosotros_agente) al estar presente dicha identificación en una serie de narraciones. Las categorías fueron aplicadas para los tiempos pasado, presente y futuro.

Tabla 1
Categorías de análisis del contenido de las narraciones

Categoría	Dimensiones	Marco conceptual	Ejemplo de cita en las narraciones
Motivos Estructurales	Educación	Muestra diferente formación entre mujeres y hombres, así como valores transmitidos en el seno de diferentes instituciones como la familia. Denominado formación en el EIGE (2014)	Gender equality has come quite far, at least juridically. However, injustice still exists in society, for example regarding wage gaps, and education. [SW49]
	Diferentes roles	Mencionan el equilibrio entre las actividades económicas, las asistenciales y otras de carácter social (tales como culturales, cívicas...). Denominado formación en el EIGE (2014)	In the past women were often in the homes and the men were out in the world. [SW24]
Motivos Coyunturales	Acceso a los recursos (dinero)	Se mencionan recursos financieros, tales como sueldos, salarios, ingresos, etc. Denominado dinero en el EIGE (2014)	I think the gender equality situation in the past times is bad in everywhere in the world because women can't be selfdepent to economically. [SW4]

Escenarios de desigualdad	Sin desigualdad	Menciones en las que no existe desigualdad de género entre hombres y mujeres. Las diferencias son cuestión de individualidades	Spain has made a lot of advances in gender equality as every time women are having the same opportunities for working than men and even the same salary (and not in every work), something that was inconceivable years before. [SP27]
	Discriminación	Denominado intersección de desigualdades en el EIGE (2014)	But there is always more to do. Me, myself as a woman is probably not going to have the same salary as my male colleges for example and are not going to have the same opportunities as men. But it's a lot better than it has been. [SW17]
	Violencia	Denominado violencia en el EIGE (2014).	When something like that happened, and they wanted to express what they were feeling to the rest of the world, there were two possibilities that could happened to them; being hurt, or being impression. [SP41]
Agencia histórica	Nosotros_agente	Identificación de los autores de las narraciones con las víctimas o los perpetradores reflejados	We are everyday getting closer to equality, but a lot of work remains. In the past we thought ourself equal but we have realized others. [SW28]
	Mujeres víctimas	Mención de desigualdad o violencia sufrida por las mujeres de forma explícita y sin mayor explicitación que la victimización.	There is inequality in the salary, the positions of power are occupied mostly by men, there is machismo [sic] in the minds of a large part of the population and every day there are cases of gender violence, in which the victims are usually women. [SP1]

Perpetradores_hombres	Mención explícita a los hombres como colectivo de la responsabilidad de la desigualdad de género. Colectivos, según Barton (2012)	Discrimination of women by men. [SW1]
Perpetradores_estructurales	Mención explícita de instituciones tales como familia, gobierno o sociedad de forma genérica. Instituciones, según Barton (2012)	If nowadays a violation and filming by 5 men to a young and drunk girl is still considered as a minor offence with only six months in prison, we can't hope that a country works correctly. We are being ruled by a machist society that discriminates against women. [SP13]
Perpetradores_otros	Identificación de colectivos que no sean hombres como perpetradores. Aplicables a movimientos sociales, como cita Barton (2012)	There are radicals who claim to be feminists who actually seem to seek the superiority of women over men, they say that everything is the fault of men and you can hear things such as "all men are potential rapists" or "men should have a curfew". [SP30]

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

La respuesta mayoritaria de las narraciones muestra la desigualdad de género como un problema social actual. Desigualdad manifestada en la discriminación y violencia contra las mujeres. Sin embargo, llama la atención que un tercio de las narraciones no ven o mencionan problemas de desigualdad de género en la actualidad (Tabla 2).

[SP5] Feminists keep talking about the salary gap, which means that women earn less than men because of sexual reasons -actually this is not true, no man developing the same job as a woman is earning more, data is manipulated, the reality is that because of men occupying the most of responsibility positions the earnings varies drastically-.

La situación en el pasado muestra una clara presencia de escenarios de desigualdad (Tabla 3). El futuro, por el contrario, aparece como sociedades donde la desigualdad parece anecdótica (Tabla 4). Esta visión de la desigualdad ofrece una información interesante si se analiza en clave de procedencia geográfica. Las narraciones analizadas suecas niegan u omiten con mayor frecuencia la existencia del problema ("This trend of social advancement and gender equality will continue and will lead to full equality where such things are possible", SW37).

Tabla 2

Frecuencias de códigos relativos a los escenarios de desigualdad en el presente

	Narrativas españolas (55)	Narrativas suecas (76)	Total (131)
Sin desigualdad	9%	17%	13%
Sin mencionar	4%	29%	18%
Violencia	69%	25%	43%
Discriminación	84%	35%	56%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Frecuencias de códigos relativos a los escenarios de desigualdad en el pasado (%)

	Narrativas españolas (55)	Narrativas suecas (76)	Total (131)
Sin desigualdad	0%	4%	2%
Sin mencionar	9%	22%	17%
Violencia	49%	28%	37%
Discriminación	87%	63%	73%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

Frecuencias de códigos relativos a los escenarios de desigualdad en el futuro (%)

	Narrativas españolas (55)	Narrativas suecas (76)	Total (131)
Sin desigualdad	49%	32%	39%
Sin mencionar	33%	43%	39%
Violencia	11%	9%	10%
Discriminación	13%	9%	11%

Fuente: elaboración propia.

Mientras que la discriminación en el presente es en gran medida fruto de cuestiones coyunturales (acceso a los recursos), la violencia se asocia a elementos estructurales (educación y roles sociales) (Figura 1). Esta violencia, además, es entendida básicamente como física (violaciones, asesinatos, palizas...), prestando menos atención a la psíquica, vicaria y demás elementos propios de la violencia de género.

[SP42] Apart from all this unfortunate aspects, there is no doubt the violence against women is the most impermissible one. There are still “men” who maintain how women are their property and they are the ones in charge. Almost 1000 women have been murdered by their partners since 2003. I really feel impotent and furious. I would say there have been advances or improvements, but it does not mean we have to be content with our current system, since, there are still many changeable aspects that we cannot allow as a citizenship.

Así mismo, en el pasado, la visión de las narraciones sigue siendo claramente discriminatoria hacia las mujeres. Sin embargo, la presencia de la violencia es menor que en el presente. En el pasado, tanto la discriminación como la violencia, vienen motivadas por situaciones estructurales (roles sociales y educación) (Figura 2). Se ve, por tanto, un cambio sensible en la motivación de la discriminación a lo largo del tiempo.

[SW60] The gender equality is moving in the right direction today. But it's still not fully equal. Look at salary for example. In the past women didn't have the same rights or possibilities as men. With that said, I reference to the right to vote or get a career. But we have moved from a more traditional society, to a more equal, where women don't just stay at home and take care of the household.

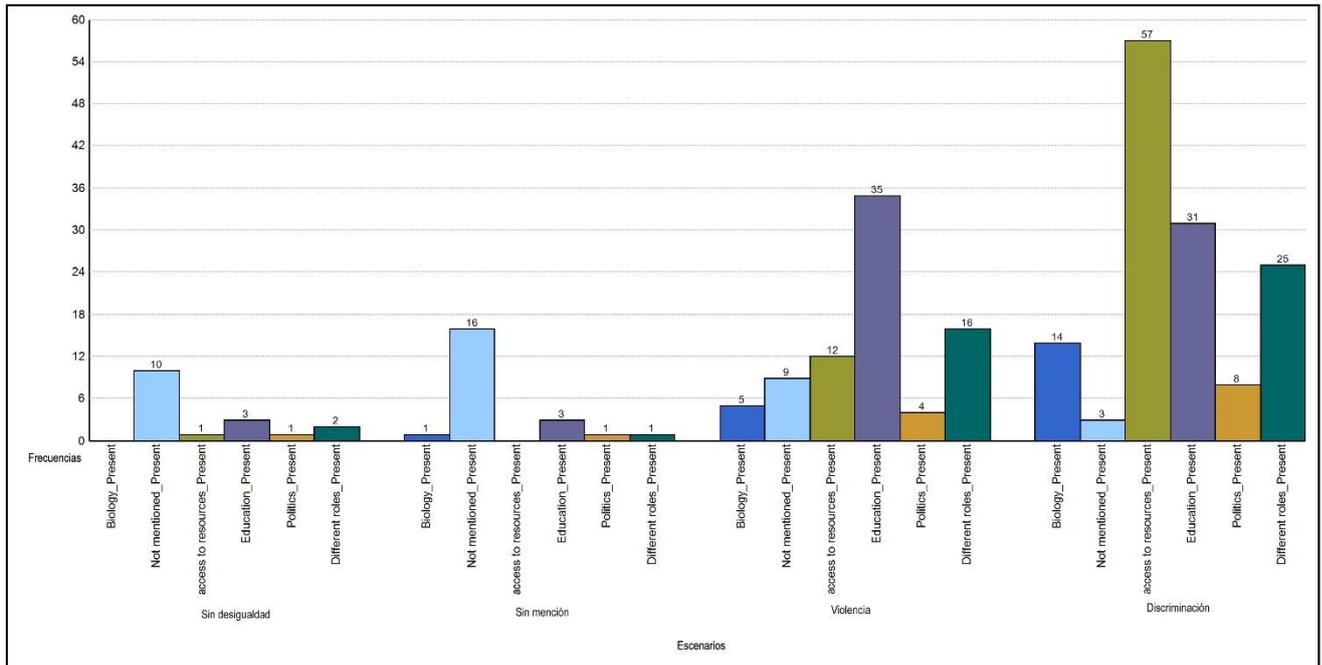


Figura 1. Escenarios y motivos de desigualdad en el presente. Fuente: autores.

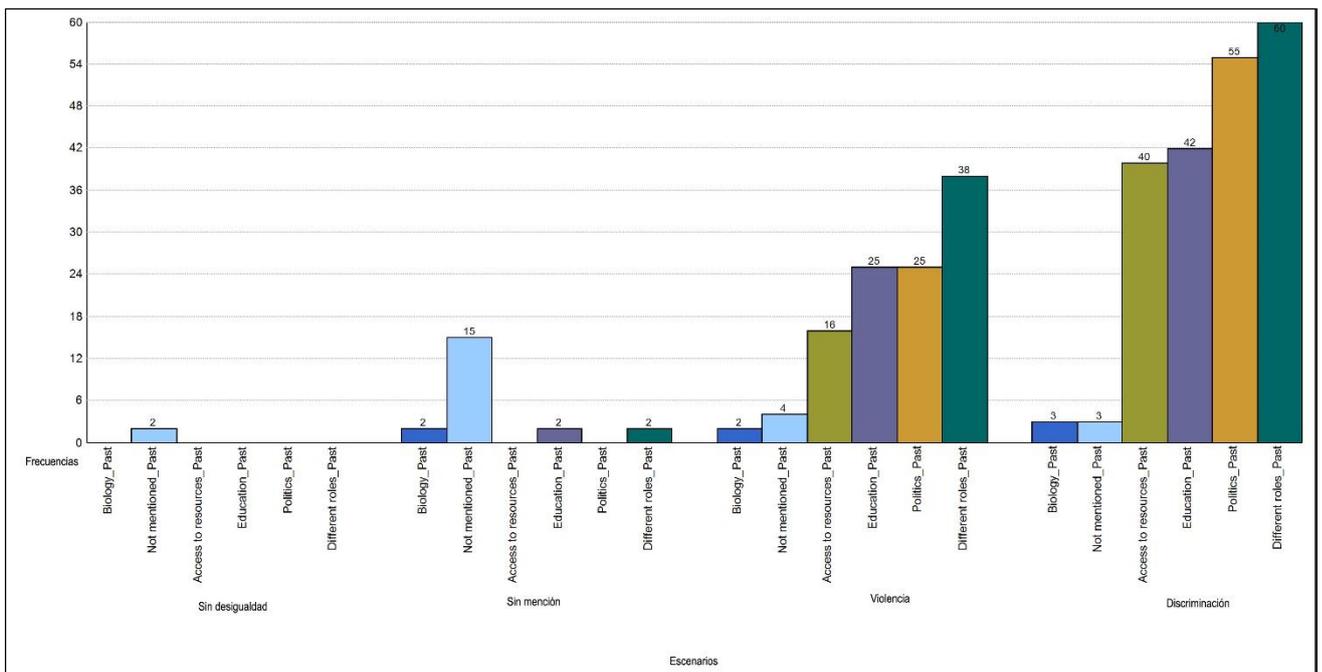


Figura 2. Escenarios y motivos de desigualdad en el pasado. Fuente: autores.

Este aspecto viene reforzado a través de un análisis de conglomerados, donde hay una importante correlación entre discriminación y acceso a los recursos en el tiempo presente (Índice de Jaccard=0,76), mientras que discriminación y educación es sensiblemente menor ($iJ=0,44$). Por el contrario, la violencia correlaciona con mayor fuerza con educación ($iJ=0,56$).

Desde un punto de vista geográfico, las narraciones españolas, tanto en sus referencias al pasado como al presente, hacen un importante hincapié en elementos culturales por encima del acceso a los recursos.

[SP17] These women were instilled from their childhood that they were not allowed to study, they were taught to clean, to cook, to take care of children...Including their way of being and behaving towards men, to those they should respect, making them always feel superior. Women couldn't take their own decisions as to what kind of clothes they wanted to wear, if they wanted to work or not and where, or if they wanted to marry and with whom, if they want to follow a religion and which...Women were puppets in the hands of men.

En el caso de las narraciones suecas, las correlaciones en ambos periodos son débiles, aunque muestran valores un poco más altos en elementos culturales en el pasado, y de acceso a los recursos en el presente (Tabla 5).

[SW61] Men and women are more equally valued. It could be better. Women dominated work is less paid then typical men dominant work. Women were suppose to stay at home with couples children and take care of the household. Woman started to work with men but with less pay. They demanded more many better work relationships. Womans workplace has gradually been better, till this very day. Men and woman will be even more equally valued. Better pay for woman dominated works. Socially stronger gender. Equal pay for equal job.

Tabla 5

Frecuencia de códigos relativos a la motivación de la desigualdad en el pasado y en el presente por nacionalidad (%)

	Narraciones españolas (55)	Narrativas suecas (76)	Total (131)
Poder_presente	20%	8%	13%
Acceso a los recursos_presente	65%	32%	46%
Diferentes roles_presente	45%	20%	30%
Educación_presente	70%	23%	43%
Poder_pasado	58%	38%	46%
Acceso a los recursos_pasado	45%	23%	33%
Diferentes roles_pasado	84%	34%	54%
Educación_pasado	67%	17%	38%

Fuente: elaboración propia.

La introducción de la variable de la agencia histórica (actores perpetradores y sufridores) aporta interesantes matices sobre los cambios descritos y su significado para comprender la visión actual

de cómo afrontar la desigualdad de género. Acorde con lo anteriormente dicho respecto a la situación de progreso, el número de narraciones que hablan de la situación de las mujeres como víctimas disminuye del pasado al presente (y de lo que se espera en el futuro) (Tabla 6). Por otro lado, hay una prevalencia en las narraciones del alumnado de agentes abstractos de naturaleza estructural, que muestran coherencia con las motivaciones de la desigualdad de género manifestadas anteriormente.

[SP49] One of the more important things to change society is that we have open our country to Europe in which they are evolved in this terms and for that we have seen what are the mistakes we are having and we have try to solve them to improve this situation. We have seen that the most important part that we have to change to improve the equality between genders is through education.

Este hecho ha sido también puesto de manifiesto en otras investigaciones en las que la abstracción en cuanto a la agencia histórica es la tónica general para periodos del pasado (Arias y Egea, 2019).

Tabla 6

Frecuencias de códigos relativos a la agencia en las narrativas

	Pasado	Presente	Futuro
Nosotros_agentes	2%	28%	24%
Mujeres víctimas	69%	56%	4%
Perpetradores hombres	20%	21%	3%
Perpetradores estructurales	53%	56%	11%
Sin mencionar	17%	19%	60%

Fuente: elaboración propia.

Se muestra la pervivencia, en cuanto a porcentajes, de perpetradores estructurales, y también varones, tanto en el pasado como en el presente, lo que podría entenderse como una herencia. Sin embargo, la conciencia de actuación (Nosotros_agente), tanto en el presente como en el futuro, es significativamente mayor que en el pasado, lo que coincide con una drástica disminución de los perpetradores en el futuro.

[SW53] We've have always been leading to a degree, at least in the sense that on awareness of gender roles and their impact. I'm not 100% aware of the earlier history, but today I'd call Sweden leading in the field. However, the patriarchy still exists and gender roles are prevalent. My expectation is that we have reached a dead end. Reactionary politics seems to have halted the feminist movement, or at least slowed it.

Igualmente, vemos cómo en el presente aparecen otros elementos que hemos denominado perpetradores y que hacen referencia a movimientos ideológicos que pueden suponer, a ojos de los autores de las narraciones, una amenaza hacia las mujeres o hacia los hombres por su condición (Tabla 7). Estos son elementos como el feminismo, como puede verse en la cita inferior, que en las escasas ocasiones en las que es mencionado ocurre en narraciones españolas, o partidos políticos de extrema derecha, siendo estos últimos en todas las ocasiones mencionados en narraciones suecas.

[SP13] Our country is divided into many groups with very different mentalities, like the machism, formed by people from both genders because although it seems not to have any sense, there are a lot of machist women. Another group is the feminist one and other is the set of people that are confused with the definitions of feminism (gender equality), and hembrism (women are superior to men). This last group has provided big disputes within the Spanish population to the point where the feminist voice is losing authority and is being called “the feminazis people”.

Tabla 7
Identificación de perpetradores

	Solo hombres		Solo estructuras		Hombres-estructuras		Otros perpetradores	
	Pasado	Presente	Pasado	Presente	Pasado	Presente	Pasado	Presente
Suecos	9%	6%	38%	36%	0%	4%	0%	7%
Españoles	15%	11%	53%	55%	22%	25%	9%	22%

Fuente: elaboración propia.

Si comparamos los datos de la Tabla 7 con el análisis de conglomerado de la Figura 3 podemos destacar lo siguiente. En primer lugar, hay un ligero aumento de la identificación de la responsabilidad de la desigualdad con un rostro (el masculino), aunque siga habiendo un peso abrumador de las estructuras. Este hecho lo vemos en un pequeño repunte de las menciones en las narraciones a la co-ocurrencia de códigos de hombres e instituciones en la misma cita.

En segundo lugar, comprobamos que mientras que la violencia física se asocia al varón en el presente (“Problems such as harassment, mistreatment, rape and even murder of women continue to exist. This is due to the belief, still internal to many, that men are superior to women”, SP44), la discriminación como un elemento de interacción de dimensiones (y por lo tanto también difícil de concretar) se vincula con elementos estructurales, tanto en el pasado como en el presente.

[SW9] Men who stay at home to take care of children are no longer a curiosity, even though they are still a minority. This might come to a change further in the future if/when the paygap between men and women closes up. There has also been a discussion, highlighted by the metoo-movement, about gender inequality as a social structure that runs deep in every layer of society. Hopefully, it will all lead to a more equal Sweden, but, there is always a chance of a backlash with movements as mentioned above, and with the current fragmented political landscape, that chance grows.

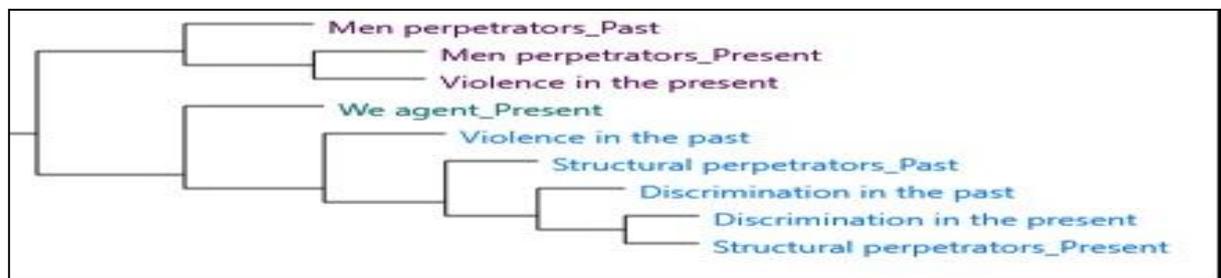


Figura 3. Dendrograma de agentes y escenarios de desigualdad en el presente. Fuente: autores.

5. Discusión

Si nos centramos en el primer objetivo planteado en este trabajo, en el ámbito de un escenario de discriminación, las narraciones muestran que los derechos actuales han conseguido hacer disminuir el peso de las dimensiones estructurales de las sociedades antiguas (peso cultural entendido como la educación, dedicación del tiempo, papeles sociales...). Así, los problemas actuales, como el de la desigualdad, pasan a tener una dimensión más coyuntural (decisiones políticas y acceso al dinero-empleos y recursos), lo que implica una defensa de la individualidad. Este esquema se adecúa en la visión propia de la mayoría de las narrativas históricas imperantes en el mundo occidental, donde un largo periodo de tiempo y de retraso es solventado por las nuevas formas de pensamiento y organización que han supuesto los estados-nación liberales (Castells, 2005; Gómez y Miralles, 2017). Por otro lado, la violencia es responsabilidad de las estructuras pasadas, pero en el presente ya posee rostro claro de varón al identificar a los ejecutores de la violencia. Así mismo, creemos que el aumento de las menciones a la violencia en el presente, más que en el pasado, tiene una interpretación también en clave de individualidad. La existencia de una mayor conciencia vendría por el hecho de que se visibiliza en los canales mediáticos el tema de la desigualdad, y la lucha por los derechos civiles en el siglo XX es un tema recurrente en las clases de historia. Así, la mención explícita de un problema permite su visibilidad, y la implantación de los derechos civiles traídos por los estados-nación liberales genera la conciencia de resistencia contra la desigualdad, y por tanto la aparición de la conflictividad. Además, el hecho de ser los autores de los textos testigos de un problema les permite plasmar la capacidad de acción de las mujeres presentes y el acto de rebelión contra la violencia que supone la denuncia ante las autoridades. Así mismo, es interesante destacar, y más si cabe en las narraciones suecas, que un papel más destacado en la responsabilidad de la individualidad puede ser una manifestación de los cambios operados en los modelos sociales de bienestar que van disminuyendo el papel de las instituciones en la organización social (desmantelamiento de lo público) y dejando a las personas como principales agentes de la gestión y responsabilidad de la acción (Pulido-Montes et al., 2021).

En cuanto al segundo de los objetivos planteados, en las narraciones de los estudiantes parece haber un punto de inflexión temporal cercano a nuestra actualidad, que además supone una aceleración del tiempo conforme nos acercamos al presente. Es a partir de esa inflexión en la historia donde los textos otorgan una mayor capacidad de acción a los individuos. Lo vemos en la abundante presencia del “Nosotros_agente” a la hora de identificar y actuar sobre el problema de la desigualdad de género en el presente y en el futuro, pero no con el pasado, donde se muestra una imagen de acatamiento y aceptación respecto a la desigualdad. Da la sensación de que sí se entiende el siglo XX como proyección de nuestra realidad (aunque no se haya vivido), pero las épocas anteriores no son capaces de ofrecer lecciones para nuestra acción presente. La agencia histórica solo puede entenderse como un continuo en el que las ideas van a lo largo del tiempo generando tales necesidades. De esta forma, en lugar de entenderse los hechos de cambio (las revueltas) como elementos puntuales en el tiempo, hay que entender el cambio social como un elemento fluido y dinámico en lugar de estático. La agencia histórica tiene su origen en las experiencias individuales, pero compartiendo unos pensamientos ya existentes por la comunidad, que son luego moldeados y condicionados por las propias circunstancias sociales, económicas y políticas, y catalizadas como cambio (Wangdi, 2017). Por eso, ideas feministas, como el movimiento *MeToo* en la actualidad, no dejan de ser respuestas a unas

necesidades sociales que se nutren de reflexiones anteriores que dotan de combustible a la acción humana. No son movimientos sin una conciencia previa. El problema está en el hecho de que en la enseñanza de la historia de periodos anteriores no se visibilizan, no se trabajan estas ideas. Por el contrario, sí se habla en las clases de historia, en los países llamados occidentales, de los hitos de los grandes hombres y pensadores que han ilustrado el concepto de igualdad, individualismo y progreso que justifican el *statu quo* social actual. La selección de esos contenidos de historia tienen un fin de identificación con los valores y el territorio del propio país (Burke, 2017; Sarti y Barreiro, 2018). Cuando se pidió al alumnado que la historia arrojar luz a un problema concreto, como es explicar la desigualdad de género existente, y al no haber sido tratado de forma explícita en las clases de historia dicha temática, la respuesta ante el mismo se hizo en función a las narraciones y valores aprendidos en dichas clases. Y el resultado es la abstracción, la falta de concreción, la adecuación a la noción de progreso y, paradójicamente, la debilitación de la idea de agencia histórica. Hecho que puede ser considerado como un déficit en la enseñanza de la materia. Y no sólo por no mostrar un conocimiento de actores y eventos pasados, sino por lo que supone en cuanto a la formación de valores. Al igual que los escenarios y las motivaciones, la agencia histórica forma parte de la estructura narrativa y establece una interesante valoración moral. Ésta se muestra a través de la conexión entre los actores, las intenciones y las consecuencias de las acciones, ya sean intencionadas o no (Burke, 2017; Peck et al., 2011). Nos permite, por tanto, comprender o analizar el sentido de responsabilidad. En las narraciones trabajadas da la sensación de que la responsabilidad de un problema social enraizado queda diluida en la vaguedad. No trabajar de forma explícita la cuestión de género, que el alumnado no llegue a desarrollar la conciencia de género cuando aborda la educación histórica para entender los comportamientos, creencias, prejuicios, ejemplos, etc. influye de forma determinante en la construcción de significado que el alumnado otorga al papel de la mujer en la sociedad, así como las asimetrías de poder y las resistencia a las mismas, lo que limita el desarrollo de la mujer, pero también del hombre (García Luque, 2018). El hecho de que en las narraciones no haya apenas una contextualización espacio-temporal de las realidades que se analizan provoca que la condición de la mujer aparezca estereotipada, sin distinguir entre clases, religiones, culturas, etc. Queda omitido el papel de las mujeres en los cambios o permanencias de sistemas organizativos sociales y su consiguiente consideración de modelos de género, manifestando la idea de pasividad femenina. Es decir, se obvian los conflictos, alianzas, solidaridades, afectos, etc. (Fernández Valencia, 2010). Da la sensación de que al preguntar por la desigualdad en la historia, el discurso empleado ha sido el de progreso y cambio típico de las narraciones maestras al uso sobre la evolución de las sociedades a lo largo del tiempo, donde los cambios ocurren por voluntad de unos cuantos, y que la historia de las mujeres no tiene cabida porque ha sido construida al margen de esas narraciones maestras (a modo de apéndice) y no como una categoría de análisis para revisarla y enriquecerla. La idea de progreso, aceleración temporal (cambio) y defensa del individuo que arroja el análisis de los textos es compartido tanto por alumnado sueco como español, en gran medida. No obstante, si aplicamos la lupa observamos cómo el contexto sociocultural propio de cada país establece unas diferencias. Así, mientras que en el caso español los elementos estructurales (educación, diferentes papeles asignados según el género, estructuras políticas y empresariales...) siguen siendo un elemento de peso tan importante como la oportunidad individual, en el caso sueco el incremento del acceso a los recursos cobra una gran importancia. Comprobamos cómo la ruptura entre un pasado y un presente de la sociedad sueca es más fuerte que en el caso de la sociedad española. La existencia de un índice de desigualdad menor en la sociedad sueca que en la española (European Institute of Gender

Equality, 2014) posiblemente lleva a las narraciones suecas a marcar una separación más fuerte con el pasado y unas transformaciones más radicales que las llevadas a cabo en los textos españoles. En éstos, el cambio convive con más fuerza con la continuidad de las estructuras a largo plazo.

6. Reflexiones finales

En general, en el ámbito europeo, a excepción del ámbito germano, donde el enfoque de conciencia histórica ha sido el predominante, se está intentando apostar por una enseñanza de la historia disciplinar basada en la metodología propia del historiador (Grever, 2019). Esa comprensión del pasado posee en los currículos una conexión muy fuerte con el desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de dos elementos: porque ayuda a crear identidad colectiva y porque se vincula la importancia del método histórico con el desarrollo del pensamiento crítico mediante la búsqueda de una objetividad científica que eluda la subjetividad en la historia. Sin embargo, pretender que sea el individuo el que genere un conocimiento histórico desde la racionalidad cognitiva propia, que descubra la objetividad de un pasado independiente al contexto social que interroga al pasado, le priva de entender desde qué motivaciones y qué interrogantes se emplean necesariamente por parte del sujeto presente para analizar un pasado inabarcable en su total objetividad (Ortuño et al., 2020). Le priva de entender cuáles han sido y siguen siendo los usos que a la historia se le han dado y valorado (Epstein y Peck, 2017) y en qué medida la historia sigue perpetuando estereotipos culturales.

A pesar de algunas diferencias significativas en cuanto al sentido del tiempo en la historia entre las narraciones analizadas suecas y españolas, en ambos casos predomina una falta de identificación de la capacidad de acción de las personas en el pasado, lo que supone que no se entiendan los cambios, y que éstos simplemente ocurran. A nuestro juicio, esto genera una falsa sensación de capacidad de acción de las personas y una falsa sensación de que los problemas se arreglan solos por la simple lógica de un devenir teleológico que no puede sino mejorar en el estado del bienestar en el que nos hallamos instalados. Esta falta de análisis de la desigualdad como un problema estructural en las sociedades actuales (el peso del pasado desaparece con el cambio sustantivo efectuado en la contemporaneidad) puede favorecer la pervivencia del problema. Apostar por la perspectiva de género en las clases de historia no implica solamente introducir referencias históricas, sino entender el problema como qué significados les ha otorgado el contexto cultural a la mujer y al hombre dentro de las relaciones de poder. De esta forma aportamos a los estudiantes la preparación analítica necesaria para combatir la desigualdad (Miralles-Cardona et al., 2020). Ello es necesario porque, tal y como parece indicar esta investigación, la enseñanza de la historia, en lo que se refiere a la consecución de la competencia social y cívica, no ha ayudado a quienes han redactado las narraciones analizadas, a desarrollar la empatía, confianza o curiosidad sobre el papel de la mujer en la lucha por la desigualdad. Este hecho condiciona, a nuestro entender, la gestión de los problemas, la responsabilidad y la toma de decisiones en la medida en la que puede abocar a la pasividad ante la idea de cambios súbitos y espontáneos. Es necesario apelar a la necesidad de la recuperación de la visión de temas sociales desde el largo plazo si se aspira a que la historia recupere la credibilidad y tenga una voz propia en los asuntos públicos de nuestro tiempo (Pro, 2018). Una historia escolar fundamentada en la cronología fragmentada de las épocas convierte a la historia contemporánea como aquella crucial para entender quiénes somos (funcionamiento de los estados actuales). A menudo implica el olvido de que toda revuelta (acción) que termina en una reforma

(labor legislativa que define una realidad diferente) necesita obligatoriamente de un pensamiento revolucionario (Wangdi, 2017). Sin embargo, no suele prestarse atención al hecho de que las ideas revolucionarias se gestan dentro de una memoria colectiva que identifica las necesidades de esa comunidad. Y las contrasta con la existencia de los principios imperantes y con el acervo de reflexiones inconformistas que han ido dejando su poso a lo largo del tiempo.

Es necesario, por tanto, replantear la estructura de currículos enciclopédicos que dificultan a los docentes dejar que sus estudiantes puedan ejercitar un verdadero pensamiento crítico con la ayuda de la historia (Alvén, 2017), y abordar la enseñanza de la historia desde una doble perspectiva: en primer lugar favoreciendo una enseñanza basada en enseñar a historiar, como parecen indicar los esfuerzos por innovar en la didáctica de la historia, como ya hemos dicho; y en segundo lugar, introduciendo temas sociales relevantes para favorecer de verdad el desarrollo de la competencia social y cívica. En cuanto al primer aspecto, enseñar la historia como un método nos sirve para entender que los discursos históricos se construyen desde un contexto determinado y generando unos significados específicos. Desde esta perspectiva se conseguiría revelar los discursos androcéntricos y patriarcales que están presentes en la construcción histórica (Díez Bedmar, 2019). En cuanto al segundo de los aspectos, la introducción de temas como la desigualdad de género en perspectiva histórica y analizado desde la perspectiva crítica del método permitiría no sólo favorecer una competencia de carácter cognitivo (desarrollar un pensamiento crítico), sino combinarla también con una verdadera competencia social y emocional que implique la colaboración (empatía, confianza, cooperación) y la mentalidad abierta (curiosidad, tolerancia, creatividad) que las sociedades democráticas y culturalmente diversas necesitan para subsistir. Si no es así, no tiene mucho sentido afirmar que la enseñanza de la historia tiene como objetivo fomentar una ciudadanía democrática y comprometida con los problemas sociales actuales, tal y como aparece en los currículos actuales.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación ha sido publicada al amparo del proyecto denominado Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: Multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (PID2020-114434RB-I00) (Ministerio de Ciencia e Innovación-FEDER).

Contribución específica de los autores

Ambos autores han llevado a cabo conjuntamente el diseño e implementación de la investigación, el análisis de los resultados obtenidos, así como la redacción del trabajo. La corrección y revisiones finales del trabajo han estado a cargo del primer autor.

Bibliografía

- Alvén, F. (2017). *Tänka rätt och tycka lämplig: historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. Malmö Högskola, Malmö.
- Andreu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada*. Fundación de Centros de Estudios Andaluces. Disponible en <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/tecnicas-de-analisis-de-contenido-una-revision-actualizada>

- Arias, L. y Egea, A. (2019). Who changes the course of history? Historical agency in the narrative of Spanish pre-service Primary teachers. *History Education Research Journal*, 16(2), 322-339. Doi: <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.11>
- Baker, P. (2014). Considereing context when analyzing representation of gender and sexuality: A case study. En J. Flowerdew (ed.), *Discourse in Context: Contemporary Applied Linguistics Volume 3* (pp. 27-48). Bloomsbury.
- Barton, K. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching and Learning*, 7, 131-142. Doi: https://doi.org/10.1386/Ctl.7.2.131_1
- Barton, K. (2017). Overcoming obstacles to teaching about agency. *SO-didaktik*, 3, 16-23.
- Burke, P. (2017). Illustrating National History. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp.153-168). Palgrave.
- Castells, M. (2005). The Network Society. From Knowledge to Society. En M. Castells y G. Cardoso (eds.), *The Network Society. From Knowledge to Society* (pp. 3-22). Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations.
- Calvo González, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 281-304. Doi: <https://doi.org/10.6018/educatio.469281>
- Den Heyer, K. (2003). Between every “now” and “then”: A role for the study of historical agency in history and citizenship education. *Theory and Research in Social Education*, 31(4), 411–34. Doi: <https://doi.org/10.1080/00933104.2003.10473232>
- Díez Bedmar, M^a. C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122. Doi: <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003>
- Epstein, T. y Peck, C. (2017). A critical sociocultural approach to research in history education. En T. Epstein y C. Peck (eds.), *Research on teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach* (pp. 1-15). Routledge.
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. Universidad de Huelva Publicaciones.
- European Institute for Gender Equality (2014). *Índice de igualdad de género. Conclusiones principales*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: <https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/MH0213275ESC.pdf>
- European Institute for Gender Equality (2020). *Índice de igualdad de género. España 2020*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/mhag20016esa_002.pdf
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 5-24. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2898>
- Fernández Valencia, A. (2010). Género e historia: una perspectiva didáctica. En M^a. J. Calvo y M^a. A. Goicoechea (coords.), *Miradas multidisiplinarias para un mundo en igualdad* (pp. 147-176). Universidad de la Rioja.

- Fernández-González, N. y González, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 2, 242-263. Disponible en <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5650>
- Ferrer, V. y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una co-educación emocional en la agenda educativa. *Profesorado*, 17(1), 105-122. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>
- García Luque, A. (2018). Géneros y familia en la enseñanza de la historia escolar. En S. Medina (coord.), *Familias, educación y género. Tradiciones y rupturas en las sociedades moderna y contemporánea* (pp. 108-131). Trea.
- Gómez, C. y Gallego, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20(3). Doi: <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.1>
- Gómez, C. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Sílex.
- Gómez, C. y Vivas-Moreno, V. et al. (2019) Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto. *Cuadernos de Pesquisa*, 49(172), 210–234. Doi: <https://doi.org/10.1590/198053145406>
- Grever, M. (2019). Why Historical Consciousness? Epilogue. En A. Clark y C. Peck (eds.). *Contemplating historical Consciousness. Notes from the field* (pp. 224-233). Berghahn.
- Grever, M. y Adriaansen, R. (2019). Historical Consciousness: the enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 814-830. Doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>
- Levesque, S. y Croteau, J. P. (2020). *Beyond History for Historical Consciousness. Students, Narrative, and Memory*. University of Toronto Press
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707&orden=335386&info=link>
- MacMillan, M. (2010). *The Uses and Abuses of History*. Profile Books.
- Manzanera, L. (2021). *Insumisas: mujeres que se vistieron de hombre en busca de igualdad*. Barcelona.
- Martínez Anaya, R. (2016). *Mujeres silenciadas en la historia*. Arraez editores.
- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, 35, 73–80. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.004>
- Miralles-Cardona, C.; Cardona-Moltó, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. Doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>
- Moreno-Vera, J.R. y Alvé, F. (2020). Concepts for historical and geographical thinking in Sweden's and Spain's Primary Education Curricula. *Humanities and Social Science Communications*, 7, 107. Doi: [10.1057/s41599-020-00601-z](https://doi.org/10.1057/s41599-020-00601-z)

- Moreno-Vera, J.R. y Díez Ros, R. (2018). Enseñar igualdad de género desde la didáctica de las ciencias sociales. En R. Roig-Vila (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 716-726). Octaedro.
- Nordgren, K. (2019) Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal? *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 779-797. Doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652938>
- Nygren T (2016) Thinking and caring about indigenous peoples' human rights: Swedish students writing history beyond scholarly debate. *Journal of Peace Education*, 13(2), 113–135. <https://doi.org/10.1080/17400201.2015.1119106>
- O'Connor, J. (2019). Document Analysis. En M. Lambert y J. L. Belliappa (eds.), *Practical Research Methods in Education* (pp. 67-75). Routledge
- Ortuño, J., Bellatti, I. y Epstein, T. (2020). Enseñanza y aprendizaje de la historia. Justificaciones para un enfoque sociocultural crítico. En J. Prats (coord.), *Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital: Reflexiones desde la educación* (pp. 27-48). Trea.
- Peck, C., Poyntz, S. y Seixas, P. (2011). Agency in students' narratives of Canadian History. En L. Perikelous y D. Shemit (eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 253-282). UNDP-ACT.
- Pro, J. (2018). Tiempos y temporalidades en Historia: Presentación. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 48(2), 311-313. Doi: <https://doi.org/10.4000/mcv.8382>
- Pulido-Montes, C., Francia, G. y Anчета-Arrabal, A. (2021). Biopolíticas de cierre de centros educativos desde una perspectiva de género: los casos de España y Suecia. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 17-43. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29021>
- Rüsen, J. (2018). How to Understand Time in Historical Thinking. Some Ideas About a Core Concept in Theory and Didacts of History. En E. Martins (ed.), *Educação Histórica. Ousadia e inovação em Educação em História: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos Schmidt* (pp. 23-34). W.A. Editores Ltda.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del pasado*, 10, 57-79. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Sarti, M., y Barreiro, A. (2018). Identidad nacional en las narrativas sobre un proceso histórico moralmente cuestionable. *Culture and Education. Cultura y Educación*, 30(3), 433-459. Doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1488419>
- Seixas, P. (2012). 'Historical agency as a problem for researchers in history education'. *Antíteses*, 5(10), 537–53. Doi: <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p537>
- Seixas, P. (2016). Translation and its discontents: key concepts in English and German history education. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 427-439. Doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1101618>
- Skolverket. Swedish National Agency for Education (2014). *Sex Education. Gender equality, sexuality and human relationships in the Swedish Curricula*. Elanders Sverige. Disponible en <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65bd27/1553966490106/pdf3580.pdf>

- Strauss, S. y Feiz, P. (2014). *Discourse análisis. Putting our Worlds into Words*. Routledge.
- Van Dijk, T. A. (2016b). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 213-222. Doi: <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Van Dijk, T. A. (2016a). Discourse analysis of racism. En J. H. Stanfield (ed.), *Rethinking Race and Ethnicity in Research Methods* (pp. 43-66). Routledge.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation-State. Historical Knowledge and School History Education. *Review of Research in Education*, 32, 109-146. Doi: <https://doi.org/10.3102%2F0091732X07311065>
- Wangdi, Y. (2017). Introducing Revolution, Reform and Rebellion: A Schema for Agency and Change. En G. P. Andrews y Y. Wangdi (eds.), *The Role of Agency and Memory in Historical Understanding* (pp. 6-18). Cambridge Scholar Publishing.
- Wilschut, A. (2019) Historical consciousness of time and its societal uses. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 831-849. Doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652939>

Narrativa y significación histórica en la comunicación de los museos nacionales canadienses en Facebook

Historical narrative and significance in the communication of Canada's National Museums in Facebook

Iñaki Navarro-Neri
Universidad de Zaragoza
inakinavarro@unizar.es

 [0000-0001-8589-6659](https://orcid.org/0000-0001-8589-6659)

Borja Aso
Universidad de Zaragoza
basom@unizar.es

 [0000-0002-3023-4516](https://orcid.org/0000-0002-3023-4516)

Pilar Rivero
Universidad de Zaragoza
privero@unizar.es

 [0000-0002-6757-7598](https://orcid.org/0000-0002-6757-7598)

Ana Mendioroz-Lacambra
Universidad Pública de Navarra
anamaria.mendioroz@unavarra.es

 [0000-0002-7060-7065](https://orcid.org/0000-0002-7060-7065)

Recibido: 10/02/2021

Aceptado: 08/06/2021

Resumen

El patrimonio juega un papel determinante en la construcción de la ciudadanía y las identidades, de ahí la responsabilidad que las instituciones culturales, como los museos, tienen a la hora de articular sus propuestas y discursos.

En este artículo se presentan los resultados obtenidos tras analizar el discurso emitido a través de sus posts de los cinco museos nacionales canadienses más activos en Facebook durante 2020, en cuanto a narrativa histórica y al enfoque elegido a la hora de tratar la significación histórica de una pintura, una pieza de la colección, etc.

Los resultados muestran una actividad planificada con discursos donde predomina la narrativa histórica tradicional y un enfoque, en cuanto al tipo de significación histórica otorgada a una pieza, centrado principalmente en la relevancia e importancia de los elementos patrimoniales en el imaginario colectivo canadiense.

Los datos contribuyen a conocer mejor el desarrollo de pensamiento histórico en el ámbito de la educación no formal en el contexto digital. Teniendo en cuenta la escasez de investigaciones en esta línea, se abre una vía de trabajo novedosa en la didáctica de la historia y del patrimonio.

Abstract

Heritage plays a decisive role in the construction of citizenship and identities, hence the responsibility that cultural institutions, such as museums, have in articulating their proposals and discourses.

This research has analyzed the discourse issued by the five most active Canadian national museums on Facebook during 2020 through their posts, in terms of historical narrative and the approach chosen when dealing with the historical significance of a painting, work of art, etc.

The results show a constant and planned activity with discourses dominated by traditional historical narrative, and an approach, in terms of the type of historical significance given to a piece, mainly focused on the relevance and importance of heritage elements in the Canadian collective imagination.

The results contribute to a better understanding of the development of historical thinking in the field of non-formal education in the digital context. As there is hardly any research in this area, this research constitutes a new line of investigation in the context of history and heritage education.



Palabras clave

Enseñanza de la historia, patrimonio cultural, redes sociales, museos nacionales, Canadá.

Keywords

History instruction, cultural heritage, social media, national museums, Canada.

Para citar este artículo: Navarro-Neri, I., Rivero, P., Aso, B. y Mendioroz-Lacambra, A. (2021). Narrativa y significación histórica en la comunicación de los museos nacionales canadienses en Facebook. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 185-207. doi: 10.6018/pantarei.467881

1. Introducción

Esta investigación describe el tipo de contenido predominante en los perfiles oficiales en Facebook de cinco museos nacionales canadienses en relación a qué narrativa histórica y qué enfoque de significación histórica predominan a la hora de hablar sobre su colección.

El desarrollo del pensamiento histórico, incluyendo la reflexión sobre la significación histórica, constituye una línea de trabajo relevante en la didáctica de las ciencias sociales en España, vinculada al trabajo de investigadores canadienses (Lévesque, 2008; Seixas, 2004, 2011; Seixas y Morton, 2012), británicos (Cooper y Chapman, 2009) y estadounidenses (Barton, 2011; VanSledright, 2011 y 2014; Wineburg, 2001), con sus postulados acerca de los metaconceptos o conceptos de segundo orden en Historia.

Esta línea es llevada al campo de la educación no formal para analizar la narrativa utilizada y el enfoque elegido a la hora de plantear la significación histórica de los contenidos museísticos objeto de difusión en espacios en la *web 2.0*, en la que los usuarios se convierten en sujetos activos que participan, interactúan y crean (O'Reilly, 2005). Concretamente, se estudian perfiles oficiales en redes sociales en las que estas instituciones comparten contenido con sus seguidores, posibilitando una retroalimentación constante y abierta a nuevas interacciones multidireccionales. Este contexto digital posibilita un análisis del contenido longitudinal (siempre y cuando la institución no borre publicaciones pasadas), que permite descubrir la estrategia y la planificación de contenidos (publicitarios, informativos, etc.), el discurso preponderante y su potencial educativo.

Para estudiar la estrategia comunicativa de instituciones museísticas con una amplia trayectoria en la *web 2.0* y valorar si están implementando en sus redes sociales los mismos procesos de reflexión que la didáctica de la historia actual lleva a cabo en el ámbito de la educación formal, se ha diseñado una herramienta que permite analizar los contenidos tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, centrándose en el desarrollo de pensamiento histórico en dos niveles: narrativa y significación histórica. De este modo, puede valorarse la potencialidad didáctica de las redes sociales y sus posibilidades de utilización en la educación formal. Por ello, la investigación se concreta en museos canadienses, al considerar, entre otras razones, que en este país el desarrollo del pensamiento histórico se encuentra consolidado en el currículo escolar.

2. Marco teórico

El desarrollo del pensamiento histórico en el contexto educativo representa una línea de investigación consolidada y en proceso continuo de actualización. Si bien es cierto que el auge

de la producción científica no siempre lleva parejo una transferencia al aula (Gómez et al., 2014), cada vez son más numerosas las investigaciones que reflejan la integración del desarrollo del pensamiento histórico en la formación del futuro profesorado (Egea y Arias, 2018; Rivero y Pelegrín, 2019; Sáiz y López-Facal, 2014).

Lévesque (2008) señala la importancia de que el estudiantado comprenda el proceso por el cual los historiadores llegan a adquirir y desarrollar conocimiento del pasado. Sigue la línea de Seixas y Morton (2012), que entienden el pensamiento histórico como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar narrativas históricas, y señalan la necesidad de tener en cuenta seis cuestiones clave: la relevancia histórica, la transformación de la fuente en prueba, la explicación del cambio y continuidad, de las causas y consecuencias, de la perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia. La relevancia y significación históricas implican reflexionar desde una perspectiva crítica sobre qué debe ser recordado y por qué motivos (Seixas y Peck, 2004), atendiendo a factores como el impacto (a cuantas personas afectó), la pervivencia en el tiempo de sus consecuencias, la relevancia que le otorgaron sus coetáneos o su "efecto revelador"; es decir, lo que Lévesque (2008) o Seixas y Morton (2012) definen como la reflexión sobre el hecho o aspecto del pasado que evidencia algo acerca de nuestro presente. Investigaciones como las de Monte-Sano (2010), Lee (2011) o Wineburg et al. (2013) sobre alfabetización histórica o la necesidad de adquirir las destrezas de leer, pensar, escribir y argumentar históricamente, así como las constantes reformulaciones teóricas de los conceptos y categorías que implican el pensamiento histórico llevadas a cabo por Lévesque (2005 y 2008), Seixas (2004, 2011 y 2016) y Seixas y Morton (2012), coinciden en que educar históricamente equivale a desarrollar el pensamiento histórico del estudiantado sea en educación formal o no formal, ya que este no es un conocimiento intuitivo y natural sino que requiere un proceso formativo gradual (Sáiz y López-Facal, 2015).

Se trata de una apuesta metodológica tangible mediante el desarrollo en el aula de los seis conceptos clave: relevancia histórica, fuentes, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia (Seixas y Morton, 2012). Ha sido impulsada por el gobierno canadiense a través de proyectos como *Historical Thinking Project*¹ o *The History Education Network*² (Clark, 2018), en el marco de intensos debates sobre contenidos curriculares y metodologías (Éthier y Lefrançois, 2019) y en un complejo escenario compuesto por trece jurisdicciones educativas.

Por otra parte, la concepción de la narrativa histórica como vehículo de transmisión de significados está íntimamente ligada a los inicios de la Historia como disciplina científica (López-Rodríguez 2015, 2020) al servicio de la legitimación política durante el proceso de surgimiento de los Estados-nación modernos y de la construcción de identidades nacionales durante el siglo XVIII-XIX (Berger, 2007; Berger y Lorenz, 2008; López y Márquez, 2018; Lowenthal, 1998; VanSledright, 2008; Wertsch, 2002 citado en López-Rodríguez, 2020). La narrativa constituye un instrumento para la construcción de la conciencia histórica (Rüsen, 2005) cargado de elementos emocionales e identitarios (Barton y Levstik, 2004; Rüsen, 2004), de ahí su importancia en el aprendizaje de la historia (Pagès y Santisteban, 2010). Además, facilita el desarrollo de algunas de las habilidades propias del pensamiento histórico como son la interpretación de las fuentes, la

¹ <https://historicalthinking.ca/>

² <http://thenhier.ca/>

contextualización o la explicación causal e intencional (Santisteban, 2017). Por todo ello, la tipología presentada por Rösen en 2005 (narrativa tradicional, ejemplar, crítica y genealógica) ha sido muy utilizada en diferentes investigaciones del ámbito de la educación formal (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018; Rivero y Pelegrín, 2019).

La educación patrimonial, desde propuestas didácticas transdisciplinares, holísticas y sociocríticas, propicia la construcción de valores identitarios (Martín-Cáceres y Cuenca-López, 2015) y permite interpretar el presente en toda su complejidad, vinculándose por tanto con diferentes tipos de narrativa histórica y con el desarrollo del pensamiento histórico. La educación patrimonial constituye un campo de investigación consolidado (Cuenca-López et al., 2018), con numerosas líneas de investigación como la de la tecnología aplicada a la educación patrimonial (Asensio y Asenjo, 2011; Ibáñez-Exteberría, 2011; Ibáñez-Etxeberría et al., 2020), la de museos, público y ciudadanía (Copeland, 2009; Davis, 2007; Semedo, 2015), o la referida al patrimonio como elemento identitario, trabajada entre otros por Fontal (2003) y Calaf (2010).

En el ámbito concreto de la tecnología, hace más de diez años que se ha impulsado el análisis de la comunicación museística en la red, sobre todo aplicado a redes sociales. En España destacan los primeros análisis de autores como Forteza (2012) y Gómez-Vílchez (2012 y 2014). Más recientemente, Viñarás-Abad y Caerols (2016), Cordón-Benito y González-González (2016), Capriotti y Losada-Díaz (2018), Aso et al. (2019) y Claes y Deltell (2019) han coincidido en calificar el uso de las redes sociales por parte de los museos como anecdótico y/o con fines principalmente publicitarios e informativos, si bien el contexto de confinamiento por COVID 19 ha podido constituir un punto de inflexión, observándose una tendencia de mejora cuantitativa y cualitativa (García-Ceballos et al., 2021; Rivero et al., 2020a, 2020b). Estos estudios muestran que tanto los museos más activos en *Twitter* antes de la pandemia como los que no hacían excesivo uso de la plataforma publicaron en ese periodo una gran cantidad de contenido educativo.

Así mismo, cabe señalar que cada vez son más numerosas las tesis doctorales en el ámbito español sobre la comunicación museística en la *web 2.0*, por ejemplo, las de Asenjo-Hernanz (2014), Maldonado-Esteras (2015), Villaespesa (2015), Llerena-Iglesias (2016), Soler-Humanes (2016), Satta (2017) o González-Bouza (2017).

En el ámbito internacional, las numerosas investigaciones publicadas durante los últimos diez años demuestran que el estudio del contenido educativo de los museos en la *web 2.0* constituye una temática de gran interés para la comunidad científica. Destacan las investigaciones en países como Portugal, donde las redes sociales permitieron que un acto de vandalismo en un yacimiento arqueológico se convirtiese en viral ya en 2011 gracias a *Facebook* y el perfil oficial del museo se convirtió en un lugar de encuentro para los simpatizantes y defensores de este lugar (Fernandes, 2018). O Dinamarca, donde se observa que la actividad de los museos en *Facebook* tiende a incorporar publicaciones informativas y lúdicas, pero no necesariamente educativas (Holdgaard y Ekelund-Simonsen, 2011; Trolle-Gronemann et al., 2015).

En Estados Unidos, Garner et al. (2016) analizaron los aspectos positivos y retos de iniciativas como *#ColorOurCollections* (una iniciativa destinada a que bibliotecas y museos compartiesen imágenes de su colección), señalando el buen resultado de este tipo de campañas en cuanto a interacciones e implicación. Otras investigaciones nos hablan de museos estadounidenses que desde bien temprano entendían el valor de las redes sociales como instrumento de comunicación

y conexión, pero limitaban sus publicaciones a información sobre exposiciones, horarios y precios (Fletcher y Lee, 2012).

Canadá no solo vivió todas las transformaciones que la museografía ha ido planteando a lo largo de su historia a través de organismos como el ICOM o UNESCO, sino que además, a partir de los años 70, culminando con la *Declaración de Québec de 1985*, fue pionera en plantear la necesidad de que la actividad museística no debía cumplir únicamente con las funciones de conservación, estudio y educación, sino también debía iniciar un proceso de apertura hacia conceptos como la participación, la interdisciplinariedad o la acción y el desarrollo de la población (Declaración de Québec, 1985). Es decir, el museo pasaba de girar en torno al objeto o la colección, a centrarse en las necesidades y el desarrollo de la población (Díaz-Balardi, 2002).

Una museología que además no deja de cuestionarse el rol que juegan las instituciones en la sociedad, a través del mensaje que perpetúan las exposiciones propuestas por los diferentes museos nacionales, independientemente de la temática del museo y las polémicas que se han suscitado durante los últimos cincuenta años (Ashley, 2005; Dean, 2009; Pinto, 2013, 2014). Este es el caso de una exhibición realizada en 1989 en el *Royal Ontario Museum* de Toronto titulada *Into the Heart of Africa*, que a pesar de que su planteamiento era cuestionar conceptos como el imperialismo o el racismo a través de los objetos traídos por misioneros, fue muy cuestionada por la comunidad (Butler, 2008; Cannizzo, 1989; Gillam, 2001, citado en Dean, 2009).

Por todo ello, el contexto canadiense se revela idóneo para abordar un análisis exploratorio sobre la comunicación en redes sociales de los museos en cuanto a las narrativas históricas y el enfoque de la significación histórica vinculados a su colección. Por una parte, Canadá es uno de los grandes impulsores en el desarrollo del pensamiento histórico aplicado a la enseñanza de la historia en entornos de educación formal y crea una escuela referente en la didáctica de las ciencias sociales. Por otra, la museografía canadiense ha sido pionera en el mundo virtual. De hecho, uno de los primeros museos completamente *online* fue el *Virtual Museum of Canada*³ (VMC). Además, los museos de Canadá han demostrado su gran implicación social (Ashley, 2005; Dean, 2009; Pinto, 2013 y 2014), muy en línea de escuelas museográficas como la inglesa (Sandell, 1998, 2002).

Para este estudio se han seleccionado cinco museos nacionales canadienses obtenidos del directorio de museos canadiense: National Museum of History, National Museum of Immigration, National Museum of War, National Museum of Human Rights y la National Gallery of Canada, y se han analizado todos los posts publicados en Facebook durante el año 2020 desde un punto de vista educativo, poniendo el foco en la narrativa histórica y en el enfoque de significación histórica elegido por las instituciones a la hora de compartir información sobre piezas, obras, etc. Esta red social ha sido seleccionada por los diversos motivos: fue la pionera en ser utilizada por las instituciones para dar el salto a la web 2.0; es una plataforma preminentemente discursiva y no tanto visual –como pueden ser Instagram o TikTok–; y finalmente, no hay una limitación de caracteres a la hora de publicar (como sí lo tiene Twitter, por ejemplo). Todo ello, permite a las instituciones poder diseñar un discurso elaborado y amplio en cuanto al contenido y llevar a cabo un análisis cualitativo con garantías de contar con suficiente información.

³ <http://www.virtualmuseum.ca/>

Teniendo en cuenta todo lo mencionado, este trabajo parte de la hipótesis de que, dada la importancia que en Canadá se confiere al pensamiento histórico tanto en el currículo escolar como en la investigación, sus museos nacionales pueden estar trabajando en esta misma dirección a través de su discurso y contenidos en redes sociales. Es decir, nuestro planteamiento de partida es que el trabajo realizado por los museos canadienses en la *web 2.0* podría constituir un modelo interesante de fomento del desarrollo del pensamiento histórico en contextos no formales y por tanto, su estudio reviste un especial interés (Yin, 2003).

3. Metodología

Para realizar esta investigación se emplea un método mixto (Tasshakori et al., 2021). Una complementariedad de los enfoques cuantitativos y cualitativos, defendida en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales desde hace tiempo por autores como Grant (2001), Barca (2005) y Barton (2005).

El análisis cuantitativo consistió en un estudio exhaustivo de todas las publicaciones emitidas por las instituciones museísticas seleccionadas para el estudio, durante el periodo de tiempo comprendido entre el 1 de enero de 2020 y el 31 de diciembre de 2020 en la plataforma social *Facebook*. Este análisis permitió extraer no solo las frecuencias de las publicaciones emitidas en general, sino también las de aquellas con contenido predominantemente educativo. Para el análisis cualitativo de contenidos únicamente se han analizado aquellas publicaciones cuyo contenido era principalmente educativo.

El análisis cualitativo de contenidos se ha realizado con el fin de estudiar de manera rigurosa y sistemática, la naturaleza de los diferentes mensajes que se intercambian en los actos de comunicación (Andréu, 2002; Krippendorff, 1990). Para ello, se diseñó un instrumento con el que clasificar, por un lado, el tipo de narrativa histórica utilizada y, por otro, la categoría seleccionada en cuanto al enfoque en la significación histórica otorgada a la pieza, evento o personaje explicado por la institución en sus *posts*.

Dentro del enfoque de las tres grandes genealogías señaladas por Fontal e Ibáñez-Etxeberría (2015), se han seguido dos de ellas: 1) La genealogía didáctico-contextual centrada en la didáctica del patrimonio en contextos no formales planteada por Calaf et al. (2015) y 2) La genealogía centrada en los procesos de interpretación, comunicación y difusión del patrimonio (Kitungulu, 2015; Martín-Cáceres y Cuenca-López, 2011).

3.1 Instrumento

Para llevar a cabo un análisis sistemático de contenido se ha elaborado un instrumento⁴ que facilita analizar las dos variables del estudio dentro de los *posts* publicados por las instituciones museísticas en *Facebook*: (V1) la narrativa histórica utilizada y el enfoque predominante y (V2) la significación histórica del elemento de la colección mostrado (una obra, una pieza, un acontecimiento...) (Tabla 1).

Para su diseño se tomaron como referencia algunos estudios sobre pensamiento histórico y/o narrativa histórica en el ámbito de la educación formal, como los llevados a cabo por Barca

⁴ <https://docs.google.com/forms/d/1znhcelpzEitWJ3xhpsaJDolZefZIEZf1fVIGkPoRW6s/edit?usp=sharing>

(2010), Lee (2012), Magalhães (2012), Barca y Schmidt (2013), Sáiz y López-Facal (2015) y Rivero y Pelegrín (2019).

Esta herramienta se sustenta, por tanto, en dos dimensiones bien diferenciadas. Por un lado, la narrativa histórica propuesta por Rüsen (2005 y 2010) y, por otro, la significación histórica según Lévesque (2008), a través de las categorías planteadas por Partington (1980) y Hunt (2000) y desarrolladas, entre otros, por Phillips (2002), ya que son aplicables a un discurso emanado de instituciones oficiales especializadas como los museos nacionales, frente a otras propuestas, más adecuadas para abordar narrativas provenientes de escolares.

Para completar el instrumento de análisis, se sometió a un primer juicio de expertos integrado por un total de ocho especialistas en didáctica de las ciencias sociales y educación patrimonial de diferentes universidades españolas, que poseyeran un mínimo de 3 artículos sobre esta temática publicados en los últimos 5 años en revistas incluidas en JCR/SJR. Se les solicitó una evaluación del instrumento a través de las categorías propuestas por Escobar y Cuervo (2008) de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Como resultado de esta fase, se añadieron dos categorías para incluir en el estudio, aquellas publicaciones donde no hubiese una narrativa histórica y/o una tendencia a resaltar de una de las categorías señaladas en la dimensión de significación histórica, categorías 1.5 y 2.6, denominadas como "no aplica". También, se introdujo en la dimensión 2 "significancia histórica" la categoría 2.1 "Importancia", ya que finalmente se tuvo en cuenta que algunos trabajos no incorporan este indicador (Centre for the Study of Historical Consciousness, 2014) porque están pensados como ejercicio para estudiantes de secundaria que carecen de conocimientos amplios como para poder responder a esta cuestión. De esta manera, se optó por recuperar los planteamientos de Partington (1980) y Hunt (2000), revalorizados por Lévesque (2008), considerando que los responsables de redes de los museos son personal especializado, capaz de incorporar esta cuestión al discurso histórico emanado desde su institución.

Tabla 1

Instrumento de análisis para analizar la narrativa y significación históricas en el discurso educativo de los museos en la web 2.0

Dimensiones	Categorías	Descriptores
1. Narrativa histórica (Rüsen)	1.1 Tradicional	<i>Posts</i> que ponen énfasis en la cohesión social: orígenes, tradiciones y costumbres comunes, etc.
	1.2 Genealógica/Genética	<i>Posts</i> que ponen énfasis en el cambio, en el progreso.
	1.3 Ejemplarizante	<i>Posts</i> sobre personajes, situaciones, conductas, etc. vistas como modelo a seguir en el presente.
	1.4 Histórica- Crítica	<i>Posts</i> que rompen la relación pasado-presente y hablan del pasado desde la pura fascinación.
	1.5 No aplica	El <i>post</i> únicamente aporta datos formales de la obra/pieza.

2. Significación histórica (Partington y Hunt)	2.1 Importancia	El <i>post</i> pone el foco en la importancia del suceso, en las consecuencias del mismo, cómo y cuánto afectó al futuro.
	2.2 Profundidad	El <i>post</i> reflexiona sobre cómo afectó el suceso a la sociedad (profundamente, superficialmente, etc.), la medida en la que afectó.
	2.3 Cantidad	El <i>post</i> se centra en cuanta gente se ve afectada o se vio afectada por el evento tratado en el pasado.
	2.4 Durabilidad	La reflexión central del contenido es sobre durante cuánto tiempo se ha visto afectada la población.
	2.5 Relevancia	El <i>post</i> pone de manifiesto la importancia del evento, suceso, personaje, etc. en el imaginario global, en que proporciona claves para comprender su momento histórico o nuestro presente.
	2.6 No aplica	El <i>post</i> únicamente aporta datos formales de la obra/pieza.

Fuente: elaboración propia.

3.2 Muestra

La muestra seleccionada para este estudio (Tabla 2) está compuesta por cinco museos: National Museum of History, National Museum of Immigration, National Museum of War, National Museum of Human Rights y la National Gallery of Canada, en los cuales se han analizado todos los posts comprendidos entre el 1 de enero de 2020 y el 31 de diciembre de 2020, ambas fechas inclusive.

La selección de la muestra ha sido intencional y no probabilística. A partir de la página web oficial del Gobierno de Canadá, concretamente en su apartado denominado *National Museums*⁵, se localizaron todas las instituciones catalogadas por el propio gobierno canadiense como "nacionales". El siguiente criterio de selección ha sido temático. En este caso, se optó específicamente por aquellos museos encargados del patrimonio artístico e histórico (material e inmaterial); de hecho y para estos últimos, se implementó el criterio de funcionalidad del patrimonio, como refuerzo del sentimiento de una identidad basada en la pertenencia a una civilización asentada sobre la salvaguarda de los principios democráticos, la justicia social y el respeto a los derechos humanos (Rodríguez-Lestegás, 2009).

Este segundo criterio permitió descartar aquellos museos dedicados específicamente a ámbitos puramente tecnológicos, o relacionados con las ciencias naturales: *Canadian Museum of Nature*, *Canada Science and Technology. Museum*, el *Canadian Aviation and Space Museum* y el *Canada Agriculture and Food Museum*.

⁵ <https://www.canada.ca/en/services/culture/cultural-attractions/museums-galleries/national-museums.html>

Tabla 2
Muestra de museos analizados

Museo	Resumen
<i>National Museum of History</i> ⁶	<ul style="list-style-type: none"> - Surge hacia 1856 - Uno de los centros museológicos más importantes del país - Más de 218.000 piezas accesibles online
<i>Canadian Museum of Immigration</i> ⁷	<ul style="list-style-type: none"> - Nació en 1999, gubernamental desde 2011 - Invita al espectador a contar su vivencia como inmigrante o como ciudadano conectado a la inmigración
<i>Canadian Museum of Human Rights</i> ⁸	<ul style="list-style-type: none"> - Primer museo sobre los "Derechos Humanos" - Genera debates intensos por la naturaleza de su colección
<i>Canadian War Museum</i> ⁹	<ul style="list-style-type: none"> - Surge hacia 1880 - Referente mundial en su ámbito - Más de 3.000.000 de piezas
<i>National Gallery of Canada</i> ¹⁰	<ul style="list-style-type: none"> - Más de 140 años de historia - Colección de 75.000 obras - Abarca pintura, fotografía, escultura, instalaciones, etc.

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

Los museos analizados desarrollan una comunicación en *Facebook* muy activa, prácticamente diaria. En el estudio se han analizado un total de N=1842 *posts* registrados entre el 1 de enero de 2020 y el 31 de diciembre de 2020. De esta muestra, se ha hecho un primer cribado para seleccionar todos aquellos *posts* que respondían a una intención educativa del contenido histórico. De este filtrado, se han extraído un total de n=1096 *posts* que han sido posteriormente analizados mediante el instrumento de análisis de la narrativa y significación históricas en el contenido educativo en la web 2.0. Todas las instituciones superan las 3 publicaciones semanales con fines educativos (59,5% de todas las publicaciones analizadas), por lo que se observa una intención educativa significativamente mayor que la meramente informativa o publicitaria a través de este espacio 2.0.

4.1 Análisis de la narrativa histórica

Como se puede observar en la tabla 3, de la población analizada (N=1842), n=1096 publicaciones, un 59,5% del total, han sido catalogadas como educativas, un dato que resulta verdaderamente significativo ya que hablamos de una estrategia, a la hora de compartir contenido en *Facebook*, que prioriza el contenido educativo por delante de estrategias enfocadas

⁶ <https://www.historymuseum.ca/about/the-corporation/#tabs>

⁷ <https://pier21.ca/about>

⁸ <https://humanrights.ca/about/our-history>

⁹ <https://www.warmuseum.ca/about/>

¹⁰ <https://www.gallery.ca/about-the-gallery/our-history>

al ámbito publicitario y/o meramente informativo. A partir del análisis de los datos podemos extraer que un 40,24% se basa predominantemente en la aportación únicamente de datos técnicos de la pieza, obra y/o exposición, o en una contextualización muchas veces sacada de las reflexiones de los propios autores o de los contextos históricos. A la vista de los resultados obtenidos, las instituciones bien por su naturaleza de museos nacionales o bien por el tamaño de la institución –casos del *National Museum of History* o la *National Gallery of Canada*– han optado por un contenido educativo mayoritariamente de carácter formal, institucional.

Tabla 3

Museos nacionales canadienses en Facebook y narrativa histórica empleada. Actividad año 2020

Museo	Posts	Posts Edu.	1. Narrativa histórica				
			1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
<i>National Museum of History</i>	476	303	112	34	70	15	72
<i>Canadian Museum of Immigration</i>	286	159	54	12	41	0	52
<i>Canadian Museum of Human Rights</i>	249	149	28	30	51	0	40
<i>Canadian War Museum</i>	361	240	65	19	50	0	106
<i>National Gallery of Canada</i>	470	245	36	18	16	4	171
Total	1842	1096	295	113	228	19	441
	%	59,5	27	10,3	21	1,73	40,24

Nota: Recordamos las categorías establecidas en relación a la narrativa histórica: 1.1: Tradicional; 1.2: Genealógica/Genética; 1.3: Ejemplarizante; 1.4: Histórica-Crítica; 1.5: No aplica.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la narrativa histórica empleada en su discurso, cabe destacar por encima del resto la actividad del *National Museum of History* (303 posts), cuyos posts se caracterizan mayoritariamente por valerse de una narrativa tradicional (102 publicaciones) que apela a las costumbres comunes, orígenes, etc. La segunda narrativa más utilizada por esta institución ha sido la narrativa ejemplarizante (70 posts) vinculada a personajes y/o conductas que el museo considera un valor a promover. Evidentemente, la coyuntura actual marcada por la pandemia mundial ha sido utilizada por esta institución para resaltar la actividad de todo el personal sanitario, utilizando su propia colección como hilo conductor.

En segundo lugar, la institución que presenta un mayor número de publicaciones de carácter educativo es la *National Gallery of Canada* con 245 publicaciones. Sus cifras muestran una política educativa basada, principalmente, en la aportación de los datos técnicos o en una contextualización que posibilite entender la obra o exposición. Debido a esta estrategia apenas se han contabilizado 74 publicaciones con algún tipo de narrativa que apelase al progreso, a una conducta ejemplar o modelo a seguir, o incluso, a los orígenes comunes.

Los otros tres museos analizados responden a una temática concreta, lo que facilita a la institución llevar a cabo un discurso educativo que se trabaja a partir de su colección, tanto la narrativa como la significación histórica.

El *Canadian War Museum* no solo destaca por su incesante actividad, prácticamente diaria (361 publicaciones), sino que, además, 240 han sido catalogadas como educativas, con una narrativa muy marcada tanto por las tradiciones y orígenes comunes (65 posts), como por su carácter ejemplarizante a la hora de resaltar valores y conductas a través de su colección fotográfica, entre otras acciones (50 posts).

Por otro lado, el *Canadian Museum of Immigration* también ha llevado a cabo una actividad en Facebook constante y bien planificada sumando un total de 249 publicaciones, de las cuales 149 denotan claramente un carácter educativo. Dentro de estas últimas, cabe destacar su apuesta por una narrativa principalmente tradicional de tipo costumbrista basada en tradiciones comunes como punto de encuentro (54 posts), así como por publicaciones donde se remarcan valores y conductas que la institución considera necesarias para la sociedad actual (41 posts).

Por último, el *Canadian Museum for Human Rights* ha sido la única institución de las analizadas que ha priorizado una narrativa distinta a la tradicional, quizás por la naturaleza de su colección, tratando sobre todo de destacar conductas y valores ejemplarizantes (51 posts), con el uso frecuente de una narrativa de carácter tradicional (28 posts).

4.2 Análisis de la significación histórica

En cuanto al enfoque predominante de significación histórica, en los posts considerados como educativos, se puede observar en la tabla 4 que existe una preferencia por las publicaciones de carácter técnico y/o meramente contextualizador (un 44,34% de todas las publicaciones consideradas educativas), y que el 55,64% de las mismas pone el énfasis en al menos una de las categorías seleccionadas para analizar el enfoque de significación histórica.

Gracias a las posibilidades que ofrece una colección tan heterogénea como la del *National Museum of History*, esta institución apuesta por un contenido educativo marcadamente dinámico y participativo. Tras el análisis de los datos se puede observar cómo en prácticamente dos de cada tres publicaciones se ha trabajado algún grado de significación histórica, destacando por encima del resto la relevancia y la importancia, con 68 y 63 posts respectivamente, en publicaciones dedicadas a efemérides y/o festividades en su mayoría.

Tabla 4
Museos nacionales canadienses en Facebook y aspectos de significación histórica predominantes. Actividad año 2020

Museo	Posts	Posts Edu.	2. Significación histórica					
			2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6
<i>National Museum of History</i>	476	303	63	39	14	7	68	112
<i>Canadian Museum of Immigration</i>	286	159	28	40	5	1	29	56

<i>Canadian Museum of Human Rights</i>	249	149	25	47	5	0	31	41
<i>Canadian War Museum</i>	361	240	55	19	17	0	43	106
<i>National Gallery of Canada</i>	470	245	37	10	0	6	21	171
Total	1842	1096	208	155	41	14	192	486
	%	59,5	19	14,1	3,74	1,28	18	44,34

Nota: Recordamos las categorías establecidas en relación a la significación histórica: 2.1: Importancia; 2.2: Profundidad; 2.3: Cantidad; 2.4: Durabilidad; 2.5: Relevancia; 2.6: No aplica.

Fuente: elaboración propia.

Aunque por volumen de publicaciones podría tratarse de un caso similar al anteriormente expuesto, la *National Gallery of Canada*, colección mayoritariamente representada por el arte pictórico de temáticas muy diversas, ha optado por dejar de lado la significación histórica. Fruto de esa estrategia, sus *posts* únicamente aportan datos técnicos o meramente contextuales de las obras, centrándose únicamente en el ámbito publicitario/informativo.

Siguiendo la línea del *National Museum of History*, y por la naturaleza de su colección, el *Canadian War Museum* trabaja la significación histórica en gran parte de sus publicaciones, poniendo énfasis en la importancia referida a las consecuencias del hecho histórico (55 publicaciones) y en la relevancia de los hechos históricos en el imaginario global (43 *posts*).

Los otros dos museos estudiados —el *Canadian Museum of Human Rights* y el *Canadian Museum of Immigration*— han destacado por una elevada cantidad de *posts* donde el valor predominante ha sido la profundidad, entendida como el grado de repercusión del hecho histórico, con 47 y 41 publicaciones respectivamente, seguidos por las publicaciones donde el valor resaltado ha sido la relevancia (31 y 29 *posts* respectivamente).

5. Discusión

Estudios y propuestas anteriores como las de Waters et al. (2009), Viñarás-Abad y Cabezuelo-Lorenzo (2012), Capriotti y Pardo-Kuklinski (2012) y Padilla y del Águila (2013) señalaban que para alcanzar el éxito en la gestión de la comunicación en redes sociales por parte de un museo, este debía, por una parte, generar contenidos interesantes para los usuarios más allá de los exclusivos de la organización, y, por la otra, mantener un diálogo constante y simétrico comprometido con los intereses de los usuarios.

Losada-Díaz y Capriotti (2015), en su comparativa sobre la comunicación de museos de arte españoles e internacionales en *Facebook* (90 museos repartidos entre Europa, América y Asia/Pacífico), hablaban de una comunicación de 3,73 *posts* de media a la semana (algo menos de 100 al año) en España y de 2,01 publicaciones a la semana en el caso de los museos internacionales analizados. Además, constataban una comunicación mayoritariamente publicitaria o informativa, no tanto educativa y/o colaborativa. En 2018, los mismos autores llevaban a cabo un análisis similar sobre los perfiles oficiales en *Facebook* de los museos más visitados del mundo concluyendo de nuevo una actividad realmente baja. El 45,2% de los museos observados eran

considerados casi inactivos por una actividad de menos de un *post* a la semana y apenas el 16,1% de los museos analizados llevaba a cabo una actividad continua de publicaciones en Facebook de entre 4 y 7 publicaciones semanales. Además, el tipo de publicación mayoritaria (el 96% de las publicaciones analizadas) era catalogada por los autores como publicaciones meramente informativas que no buscaban ni la interacción ni el *feedback* por parte de los usuarios sino simplemente informar de la vida diaria del museo (Capriotti y Losada-Díaz, 2018).

Actualmente, los museos superan esas 2-3 publicaciones semanales que señalaban como deseable en los primeros estudios (Capriotti y Losada-Díaz, 2018; Losada-Díaz y Capriotti, 2015) y están cerca de las 2-3 publicaciones diarias incrementándose en el que podríamos denominar, "contexto COVID" caracterizado por el paro forzoso y/o intermitente de la actividad física en el museo (García-Ceballos et al., 2021; Navarro y Rivero, 2019; Rivero et al., 2020b).

Los museos canadienses no solo se presentan activos cuantitativamente, acorde a la nueva tendencia observada a raíz del confinamiento de 2020, sino que muestran unas cifras realmente interesantes en cuanto a publicación de contenido educativo. Han optado por priorizar la educación frente a la publicidad o la información, con casi un 60% de sus publicaciones a lo largo de 2020, muy por encima de todos los estudios anteriormente señalados, que hablaban de una comunicación casi exclusivamente informativa –horarios, futuras exposiciones o precio–. Las cifras de los museos canadienses con su, 59,5% de los *posts* educativos y una actividad prácticamente diaria, superan a las obtenidas hace varios años en por los museos ubicados en Praga y Berlín (el 45,7% de las publicaciones en los museos berlineses y el 35,9% en el caso de los museos de la capital checa), según Suzić et al. (2016), si bien las instituciones de estos tres países reflejan una tendencia hacia la preeminencia de lo educativo. Contrastan estas actuaciones con resultados de los estudios sobre museos de Dinamarca, que muestran preeminencia de contenidos informativos sin apenas desarrollo: el 41% de los *posts* son imágenes sin explicación y solo el 5% contenidos susceptibles de generar debate o participación activa (Trolle-Gronemann et al., 2015), con escasa interacción con los usuarios (Laursen et al., 2017). Estas realidades eran comunes hace una década, como indicaba la investigación sobre museos estadounidenses de Fletcher y Lee (2012) y no se ha superado plenamente (García-Ceballos et al., 2021).

En Canadá, resulta muy interesante observar cómo los museos con una colección más heterogénea como el *National Museum of History* lanzan prácticamente todas las semanas un reto participativo a partir de una pieza de su colección solicitando una imagen de un objeto similar que los internautas tuviesen en sus casas o preguntándoles a qué les recordaba una característica particular de alguna pieza mostrada por la institución museística. Este tipo de retos recuerdan mucho a otros como #ColorOurCollections y esa propuesta colaborativa de compartir imágenes de la colección de bibliotecas y museos en Estados Unidos en *Twitter* durante la primera semana de febrero de 2016 y que tan buenos resultados dio en términos de *engagement* y participación (Garner et al., 2016).

Los museos nacionales canadienses se han adaptado perfectamente al ritmo y lenguaje de la web 2.0 (lenguaje cercano, propuestas participativas y lúdicas, etc.), pero que, además, como se ha mostrado en este estudio, están contribuyendo al desarrollo del pensamiento histórico, a que los usuarios aprendan a pensar históricamente. Sobre todo, el *National Museum of History* y en menor medida el resto de instituciones, mantienen ese equilibrio entre un contenido propio extraído de la colección que alberga y la conexión con el usuario. Tratan de elaborar contenidos muy

vinculados a la actualidad a través de iniciativas como la del *#BlackLivesmatter*, festividades nacionales (1 de julio), tradiciones (Acción de Gracias, *Halloween*, etc.) o hitos históricos comunes a todos los canadienses como la participación canadiense en la Segunda Guerra Mundial.

Que las instituciones sean capaces de vincular sus colecciones al presente y a hitos y elementos clave del imaginario global canadiense, articulando un discurso con una narrativa histórica tradicional (27%) o ejemplarizante (21%) y una significación histórica marcada por el énfasis de la importancia (19%) y relevancia (18%) demuestra, a nuestro parecer, que consiguen articular un discurso educativo ligado al desarrollo del pensamiento histórico. Y reafirma el conocimiento histórico como necesario para la sociedad, como una herramienta para obtener respuestas de cara a la interpretación del presente. La génesis de las identidades y las ciudadanía están directamente vinculadas a los componentes patrimoniales de una sociedad, ya que para entender una sociedad desde una perspectiva cultural es necesario analizar las relaciones multidireccionales entre ciudadanía, identidad y patrimonio (Cuenca-López et al., 2018). Por ello, consideramos indispensable que las instituciones encargadas del patrimonio, sea este de la naturaleza que sea, deben ser capaces de: (1) articular un discurso educativo que conecte su colección con los intereses y problemáticas del presente, (2) ayudar a afrontar el estudio del pasado y (3) ser un lugar, físico y digital, de encuentro para la búsqueda y refuerzo de elementos identitarios comunes basados en el pasado, pero también en el presente. Los museos nacionales canadienses parecen apostar por una estrategia en la que el objeto patrimonial puede revelarse como un elemento clave que contribuya a la construcción de una ciudadanía responsable, crítica, conocedora de su historia y de otras, concienciada con el mundo que le rodea (Trabajo-Rite y Cuenca-López, 2017), buscando convertirse tal vez en instituciones capaces de representar legítimamente a la ciudadanía a través de una colección complementada con la polifonía de voces del presente (Haller-Baggesen, 2014).

6. Conclusiones

Como hemos podido comprobar, cuantitativamente los museos canadienses analizados superan en el número de publicaciones diarias/semanales las de los museos españoles, italianos y norteamericanos analizados en estudios previos.

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que estas instituciones canadienses no solo tienen un plan comunicativo en redes sociales –*Facebook*– predominantemente educativo, sino que, además, la descripción de su colección supera el enfoque técnico o meramente contextualizador para alcanzar una comunicación que recurre a una narrativa histórica variada –aunque predominantemente tradicional– y una significación histórica que pone el foco principalmente en las consecuencias y en la importancia de los elementos explicados o su contexto en el imaginario global.

Los museos nacionales canadienses analizados no solo destacan por la calidad y versatilidad de su colección, trayectoria, etc., sino también por mostrarse muy activos a la hora de publicar contenido en redes sociales. Han demostrado que un discurso institucional, que combina publicaciones informativas, publicitarias y educativas, puede contribuir a que los usuarios inicien el desarrollo de un pensamiento histórico ("pensar históricamente") en un contexto digital de aprendizaje a lo largo de la vida.

No podemos obviar que el aprendizaje en redes sociales se asemeja a un modelo de generación de conocimiento rizomático en un espacio liso, no estriado, de comunicación (Sebastián, 2019), cercano a las propuestas de Freire (Aso, 2017; Aso et al., 2019). Desde nuestro punto de vista, una estrategia como la llevada a cabo por el *National Museum of History* y el resto de museos analizados, no es sino una oportunidad para que las instituciones museísticas se erijan como punto de partida de esos rizomas "descontrolados", donde el público tenga la oportunidad de conectar con la institución y con otras personas con las mismas inquietudes, generando nuevas oportunidades para la conversación, el debate y finalmente el aprendizaje.

Se ha podido demostrar mediante este estudio exploratorio que la herramienta diseñada para el análisis de contenidos –fundamentada sobre las narrativas de Rösen (2005, 2010) y las cinco dimensiones de significación histórica propuestas por Partington (1980) y Hunt (2000)– permite por un lado, obtener una imagen la narrativa histórica empleada en cada publicación y, por otro, constatar qué aspecto de la significación histórica predomina en la explicación de cada pieza u obra.

Esta aportación supone una vía de trabajo novedosa en el contexto de la didáctica de la historia en el ámbito de la educación no formal. Además, permite comparaciones con museos nacionales de diferentes países como España, Estados Unidos o Gran Bretaña, que también están apostando por enseñar a "pensar históricamente".

En definitiva, este estudio permite confirmar que los museos nacionales canadienses destacan por impulsar el pensamiento histórico en sus redes sociales (de manera constante, aunque no homogénea), alineándose con las propuestas curriculares de su país. El análisis detallado revela que predomina una narrativa histórica tradicional, que pone el énfasis en los orígenes comunes, excepto en el *Canadian Museum of Human Rights*, que desarrolla un discurso más ligado a lo ejemplarizante. En consonancia con ello, dentro de la significación histórica, la relevancia surge como categoría destacada en todos los casos proporcionando claves para comprender tanto el momento histórico como el propio presente, y, por tanto, enlazando el pasado y el presente impulsando procesos la creación de identidades colectivas con énfasis en la cohesión social. Futuras investigaciones deberán poner el foco en cuestiones como el análisis del factor Relacional referido a las conexiones cognitivas y emocionales que pueden generarse (Gabelas y Marta-Lazo, 2020; Marta-Lazo y Gabelas, 2016), aspecto fundamental en la creación de identidades.

Agradecimientos

Esta investigación es parte del resultado de la estancia de investigación dirigida por Stéphane Lévesque en el laboratorio *Virtual History Lab (VH Lab)* en la Universidad de Ottawa realizada por Iñaki Navarro-Neri entre septiembre y diciembre de 2019, sufragada por el Fondo Social Europeo a través de las ayudas para contratos predoctorales para la formación de doctores contemplada en el Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal de Promoción de Talento y su Empleabilidad. Se ha realizado gracias al proyecto EDU2016-78163-R "Educomunicación web 2.0 del patrimonio" (MINECO/AEI-FEDER/UE) y al Grupo de investigación ARGOS (S50_20R), Gobierno de Aragón y FEDER (UE) "Construyendo Europa desde Aragón", 2014-2020.

Contribución específica de los autores

Planteamiento, diseño de investigación, estudio de campo y análisis de resultados: Iñaki Navarro-Neri y Pilar Rivero. Redacción, correcciones y revisión: Iñaki Navarro-Neri, Pilar Rivero, Borja Aso y Ana Mendioroz-Lacambra.

Bibliografía

- Andréu, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro de Estudios Andaluces*, 10(2), 1–34.
- Asenjo-Hernanz, M. E. (2014). *Aprendizaje informal y nuevas tecnologías: Análisis y medición del constructo de interactividad en contextos de exposición del patrimonio* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/661648>
- Asensio, M. y Asenjo, E. (2011). *Lazos de luz azul. Museos y tecnologías 1.2 y 3.0*. Editorial UOC.
- Ashley, S. (2005). First nations on view: Canadian Museums and Hybrid Representations of Culture. En *Hybrid Entities, Annual Graduate Conference Hosted by the York/Ryerson Programme in Communication and Culture* (pp. 31-40). Rogers Communication Centre, York University.
- Aso, B. (2017). Los museos de arte contemporáneo en las redes sociales: educomunicación web 2.0. En R. López-Facal (Ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales: VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano* (pp. 780-791). Red 14-Universidad de Santiago de Compostela.
- Aso, B., García-Ceballos, B. y Rivero, P. (2019). La educomunicación web 2.0 de los museos en la sociedad digital. En C. Foradada y P. Irala-Hortal (Coords.). *Visiones y confluencias entre arte, patrimonio y tecnología en la era digital* (pp. 339-345). Gobierno de Aragón.
- Barca, I. (2005). Till New Facts are Discovered: Students' Ideas about Objectivity in History. En R. Ashby, P. Gordon y P. Lee (Eds.), *Understanding History: Recent Research in History Education. International Review of History Education* (pp. 68-82). Routledge.
- Barca, I. (2010). Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 23-29. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/248889>
- Barca, I. y Schmidt, M. A. (2013). La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 25-45. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175091>
- Barton, K. C. (2005). "Best Not to Forget Them": Adolescents' Judgments of Historical Significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education*, 33, 9-44. <https://doi.org/10.1080/00933104.2005.10473270>
- Barton, K. C. (2011). *Agency, choice, and historical action: how history teaching can help students think about democratic decision making*. American educational research associations.
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the common Good*. Lawrence Erlbaum.
- Berger, S. (2007). Writing national histories in Europe: Reflections on the pasts, presents, and futures of a tradition. En K. H. Jarausch y T. Lindenberger (Eds.), *Conflicted Memories: Europeanizing contemporary histories*. (pp. 22-68). Berghahn Books.

- Berger, S. y Lorenz, C. (Eds.) (2008). *The Contested Nation: Ethnicity, Class, Religion and Gender in National Histories*. Palgrave Macmillan.
- Butler, S. R. (2008). *Contested Representations: Revisiting 'Into the Heart of Africa'*. Broadview Press.
- Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 17-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127609003>
- Calaf, R., Gillate, I. y Gutiérrez, S. (2015). Transitando por la Evaluación de los Programas Educativos de Museos de Arte del Proyecto ECPEME. *Educatio Siglo XXI*, 33, 129-50. <https://doi.org/10.6018/j/222531>
- Cannizzo, J. (1989). *Into the Heart of Africa*. Royal Ontario Museum.
- Capriotti, P. y Losada-Díaz, J. C. (2018). Facebook as a dialogic communication tool at the most visited museums of the world. *El profesional de la información*, 27(3), 642-650. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.17>
- Capriotti, P. y Pardo-Kuklinski, H. (2012). Assessing dialogic communication through the Internet in Spanish museums. *Public Relations Review*, 38(4), 619-626. <http://hdl.handle.net/10854/2667>
- Centre for the Study of Historical Consciousness. (2014). *Les affaires non classées de l'histoire – L'affaire de la Florence Nightingale écossaise*. *The Historical Thinking Project. Promoting critical literacy for the 21st century*. <https://historicalthinking.ca/lesson/713>
- Claes, F. y Deltell, L. (2019). Social museum in Spain: Social networks and websites of State museums. *El profesional de la información*, 28(3), e280304. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.04>
- Clark, P. (2018). History Education Debates: Canadian Identity, Historical Thinking and Historical Consciousness. *Arbor*, 194(788), a441. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2001>
- Cooper, H. y Chapman, A. (Eds.) (2009). *Constructing history 11–19*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446220979>
- Copeland, T. (2009). Archaeological heritage education: citizenship from the ground up. *Treballs d'Arqueologia*, 15, 9-20. <https://www.raco.cat/index.php/TreballsArqueologia/article/view/242124>
- Cordón-Benito, D. y González-González, D. (2016). Museos y comunicación: los nuevos medios como herramienta de diálogo y sociabilidad de la institución. El uso de Twitter por el Museo del Prado, Museo Thyssen-Bornemisza y Museo Reina Sofía. *Fonseca*, 12, 149-165. <https://doi.org/10.14201/fjc201612149165>
- Cuenca-López, J. M., Molina-Puche, S. y Martín-Cáceres, M. J. (2018). Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. *Arbor*, 194(788), a447. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007>
- Davis, P. (2007). Place exploration: museums, identity, community. En S. Watson (Ed.), *Museums and their communities* (pp. 53-75). Routledge.
- Dean, D. (2009). Museums as conflict zones: The Canadian War Museum and Bomber Command. *Museum and Society*, 7(1), 1-15.

- Declaración de Québec (1985). Declaración de Québec. *Museum*, 148, 200-201. ICOM.
- Díaz-Balardi, I. (2002). ¿Qué es la nueva museología? El caso de Québec. *Artigrama*, 17, 493-516. <http://www.unizar.es/artigrama/pdf/17/3varia/13.pdf>
- Egea, A. y Arias, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios, *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 44(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201709168641>
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Éthier, M. A. y Lefrançois, D. (Dir). (2019). *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire. Un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec*. Mobilisations editeur.
- Fernandes, A. B. (2018). "But will there be visitors?" Public outreach efforts using social media and online presence at the Côa Valley Museum and Archaeological Park (Portugal), *Internet Archaeology*, 47. <https://doi.org/10.11141/ia.47.5>
- Fletcher, A. y Lee, M. J. (2012). Current social media uses and evaluations in American museums. *Museum Management and Curatorship*, 27(5), 505-521. <https://doi.org/10.1080/09647775.2012.738136>
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.
- Fontal, O. e Ibáñez-Exteberría, Á. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España, *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- Forteza, O. (2012). El papel de los museos en las Redes Sociales. *Biblios*, 48, 32-40. <https://doi.org/10.5195/biblios.2012.66>
- Gabelas, J. A. y Marta-Lazo, C. (2020). *La era TRIC: factor R-elacional y educomunicación*. Ediciones Egregius.
- García-Ceballos, S., Rivero, P., Molina-Puche, S. y Navarro-Neri, I. (2021). Educommunication and Archaeological Heritage in Italy and Spain: An Analysis of Institutions' Use of Twitter, Sustainability, and Citizen Participation. *Sustainability*, 13(4), 1602. <https://doi.org/10.3390/su13041602>
- Garner, A., Goldberg, J. y Pou, R. (2016). Collaborative Social Media Campaigns and Special Collections: a case study on #ColorOurCollections, *RBM: A Journal of Rare Books, Manuscripts, and Cultural Heritage*, 17(2), 100-117. <https://doi.org/10.5860/rbm.17.2.9663>
- Gillam, R. A. (2001). *Hall of Mirrors. Museums and the Canadian Public*. The Banff Centre Press.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gómez-Vílchez, S. (2012). Dossier: evaluación de preferencia y participación. Museos españoles y redes sociales, *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, 90, 79-86.

- Gómez-Vílchez, S. (2014). Debates culturales a través de Twitter. *Revista PH*, 86, 9-10. <https://doi.org/10.33349/2014.0.3548>
- González-Bouza, A. M. (2017). *Estrategia de comunicación museística en redes sociales. El caso de Santiago de Compostela* [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. <http://hdl.handle.net/10347/15471>
- Grant, S. G. (2001). It's Just the Facts, or Is It? The Relationship between Teachers' Practices and Students' Understandings of History. *Theory and Research in Social Education*, 29(1), 65-108. <https://doi.org/10.1080/00933104.2001.10505930>
- Haller-Baggesen, R. (2014). Augmenting the agora: Media and civic engagement in museums, *Mediekultur. Journal of media and communication research*, 56, 117-131. <https://doi.org/10.7146/mediekultur.v30i56.8964>
- Holdgaard, N. y Ekelund-Simonsen, C. (2011). Attitudes towards and conceptions of digital technologies and media in Danish museums. *MedieKultur: Journal of media and communication research*, 50, 100-118. <https://doi.org/10.7146/mediekultur.v27i50.3334>
- Hunt, M. (2000). Teaching historical significance. En A. James y P. Robert (Eds.). *Issues in history teaching* (pp. 39-53). Routledge.
- Ibáñez-Etxeberría, Á. (Ed.) (2011). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0*. Universidad del País Vasco.
- Ibáñez-Etxeberría, Á., Gómez, C. J., Fontal, O. y García-Ceballos, S. (2020). Virtual Environments and Augmented Reality Applied to Heritage Education. An Evaluative Study. *Applied Sciences*, 10(7), 2352. <https://doi.org/10.3390/app10072352>
- Kitungulu, L. (2015). Collaborating to Enliven Heritage Collections. *Museum International*, 65, 113-122. <https://doi.org/10.1111/muse.12043>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Paidós Comunicación.
- Laursen, D., Hviid-Mortensen, C., Rørbæk-Olesen, A. y Schrøder, K. C. (2017). "I ♥ Skagens Museum": Patterns of Interaction in the Institutional Facebook Communication of Museums, *Museum & Society*, 15(2), 171-192. <https://doi.org/10.29311/mas.v15i2.831>
- Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. En L. Perikleous y D. Shemilt (Eds.) *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 129-168). Association for Historical Dialogue and Research.
- Lee, P. (2012). 'Walking Backwards into Tomorrow'. Historical Consciousness and Understanding History. *International Journal of History Teaching, Learning and Research*, 10(2), 34-67.
- Lévesque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of "historical significance". *Canadian Social Studies*, 39(2), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073987.pdf>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. University of Toronto Press.

- Llerena-Iglesias, S. (2016). *La comunicación de los museos españoles en Twitter: análisis de la situación y buenas prácticas* [Tesis doctoral, Universidad Carlos III]. <http://hdl.handle.net/10016/22291>
- López, C. y Márquez, M. G. (2018). Aportaciones de la psicología a la comprensión de las narrativas nacionales y la identidad nacional: pensamiento narrativo, identidades sociales y emociones colectivas. En A. Delgado y A. Rivera (Eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la historia e Identidad nacional* (pp. 99-118). Comares.
- López-Rodríguez, C. (2015). Repensando las narrativas nacionales: Un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 9, 77-92. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2015/6>
- López-Rodríguez, C. (2020). Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(2), 149-166. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445731>
- Losada-Díaz, J. C. y Capriotti, P. (2015). La comunicación de los museos de arte en Facebook: comparación entre las principales instituciones internacionales y españolas, *Palabra Clave*, 18(3), 889-904. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64941029011>
- Lowenthal, D. (1998). *The heritage crusade and the spoils of history*. Cambridge University Press.
- Magalhães, O. (2012). Historical Narratives of Young Portuguese Students. *International Journal of History Teaching, Learning and Research*, 10(2), 11-14. <http://hdl.handle.net/10174/8265>
- Maldonado-Esteras, M. S. (2015). *Educación patrimonial y redes sociales. Análisis y evaluación de acciones en los medios de comunicación social para la definición de una cartografía educativa* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://doi.org/10.35376/10324/16879>
- Marta-Lazo, C. y Gabelas, J. A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor Relacional*. Editorial UOC.
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca-López, J. M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 99-122.
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca-López, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-54. <https://doi.org/10.6018/i/222491>
- Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 12, 119-142. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6>
- Monte-Sano, C. (2010). Learning to Open up History for Students: Preservice Teachers' Emerging Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education* 62, 260-272. <https://doi.org/10.1177/0022487110397842>
- Navarro-Neri, I. y Rivero, P. (2019). Los principales museos arqueológicos españoles en las redes sociales: estudio exploratorio sobre procesos educomunicativos. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 34(1), 163-178. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2043>

- O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Padilla, A. y Del Águila, A. (2013). Web and social media usage by museums: Online value creation. *International Journal of Information Management*, 33, 892-898. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2013.07.004>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en educación primaria. *Cadernos CEDES*, 30(82), 278-309.
- Partington, G. (1980). *The idea of an historical education*. NFER.
- Phillips, R. (2002). Historical significance— the forgotten “Key Element”? *Teaching History* 106, 14-19.
- Pinto, M. (2013). *Reconciliation in Canadian Museums* [Tesis Doctoral, University of East Anglia]. https://www.academia.edu/7624879/Reconciliation_in_Canadian_Museums
- Pinto, M. (2014). *Reconciliation in Canadian Museums: the B-side.* https://www.academia.edu/31759662/Reconciliation_in_Canadian_Museums_The_B_side
- Rivero, P., Navarro-Neri, I. y Aso, B. (2020a). Educommunication Web 2.0 for Heritage: A View from Spanish Museums. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca-López, (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 450-471). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1978-3.ch021>
- Rivero, P., Navarro-Neri, I., García-Ceballos, S. y Aso, B. (2020b). Spanish Archaeological Museums during COVID-19 (2020): An Edu-Communicative Analysis of Their Activity on Twitter through the Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 12(19), 8224. <https://doi.org/10.3390/su12198224>
- Rivero, P. y Pelegrín, J. (2019). ¿Qué historia consideran relevante los futuros docentes de educación infantil? *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 96-120. <https://doi.org/10.1590/198053145428>
- Rodríguez-Lestegás, F. (2009). La construcción de una identidad para la ciudadanía europea: ¿qué se espera de la geografía? En Ávila Ruiz, R. M., Borghi, B. y Mattozzi, I. (eds.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “Estrategia de Lisboa”* (pp. 181-188). Pàtron Editore.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005). *History: narration, interpretation, orientation*. Berghahn.
- Rüsen, J. (2010). Aprendizado en Historia. En M. A. Schmidt, I. Barca, E. Martins (Org.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp.41-49). Editora UFPR.
- Sáiz, J. y López-Facal, R. (2014). Conciencia histórica e identidad nacional en narrativas de alumnado español de Bachillerato. En J. Prats, I. Barca y R. López-Facal (Eds.), *Historia e identidades culturais* (pp. 1187-1198). CIED, Universidade do Minho.

- Sáiz, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Sandell, R. (1998). Museums as agents of social inclusion, *Museum Management and Curatorship*, 17(4), 401-418. <https://doi.org/10.1080/09647779800401704>
- Sandell, R. (Ed.) (2002). *Museums, Society, Inequality*, Routledge.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino*, 53, 87-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Satta, F. (2017). *Las estrategias de comunicación digital de los museos en las redes sociales. Análisis de presencia y renacimiento de los museos de arte catalanes* [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. <http://hdl.handle.net/20.500.11797/TDX2713>
- Sebastián, C. (2019). *La historia de vida como herramienta para la evaluación de los espacios 2.0 de los museos* [Universitat de Lleida, Tesis doctoral]. <http://hdl.handle.net/10803/668360>
- Seixas, P. (2002). The Purposes of Teaching Canadian History, *Canadian Social Studies*, 36(2), 1-7.
- Seixas, P. (Ed.) (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto University Press.
- Seixas, P. (2011). Assesment of Historical Thinking. En P. Clark (Ed.) *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada* (pp. 139-153). University of British Columbia Press.
- Seixas, P. (2016). Are Heritage Education and Critical Historical Thinking Compatible? Reflections on Historical Consciousness from Canada, en C. Van Boxtel, M. Grever y S. Klein (Eds.), *Sensitive pasts. Questioning Heritage in Education*. Berghan books.
- Seixas, P. y Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. En A. Sears y I. Wright (eds.) *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Semedo, A. (2015). Representações e identidade em exposições de museus. *Clío. History and History Teaching*, 41. <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonAsemedo2015.pdf>
- Soler-Humanes, A. (2016). *La gestión de la comunicación externa en los museos andaluces* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <http://hdl.handle.net/10630/14315>
- Suzić, B., Karliček, M. y Stříteský, V. (2016). Social Media Engagement of Berlin and Prague Museums. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 46(2), 73-87.
- Tasshakori, A., Johnson, B. R. y Teddlie, C. (2021). *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. (2ª ed.). SAGE Publications Ltd.
- Trabajo-Rite, M. y Cuenca-López, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria, *Pulso*, 40, 159-174.
- Trolle-Gronemann, S., Kristiansen E. y Drotner K. (2015). Mediated co-construction of museums and audiences on Facebook, *Museum Management and Curatorship*, 30(3), 174-190. <https://doi.org/10.1080/09647775.2015.1042510>

- VanSledright, B. A. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109-146. <https://doi.org/10.3102/0091732X07311065>
- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. Routledge.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovate Designs for New Standards*. Routledge.
- Villaespesa Cantalapiedra, E. (2015). *Measuring Social Media Success: The value of the Balanced Scorecard as a tool for evaluation and strategic management in museums* [Tesis Doctoral, University of Leicester]. <https://hdl.handle.net/2381/37985>
- Viñarás-Abad, M. y Cabezuelo-Lorenzo, F. (2012). Claves para la participación y generación de contenido en las redes sociales: estudio de caso del Museo del Prado en Facebook. *AdComunica*, 3, 87-103. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2012.3.6>
- Viñarás-Abad, M. y Caerols-Mateo R. (2016). Redes sociales y patrimonio: cinco museos especializados. *Opción*, 32(8), 968-988. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048481055>
- Waters, D. W., Burnett, E., Lamm, A. y Lucas, J. (2009). Engaging stakeholders through social networking: How nonprofit organizations are using Facebook. *Public Relations Review*, 35(2), 102-106. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2009.01.006>
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Wineburg, S., Martin, D. y Monte-Sano, C. (2013). *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*. Teachers C.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: designs and methods*. (2ªed.). Thousand Oaks, SAGE Publications Ltd.

Haciendo historia para el bien común. Entrevista a Linda S. Levstik

Laura Arias Ferrer
Universidad de Murcia

larias@um.es

 [0000-0003-3121-1882](https://orcid.org/0000-0003-3121-1882)

Alejandro Egea Vivancos
Universidad de Murcia

alexegea@um.es

 [0000-0002-6047-2670](https://orcid.org/0000-0002-6047-2670)

Recibido: 19/02/2021

Aceptado: 28/02/2021

1. Introducción

Linda S. Levstik, aunque neoyorquina de origen (1945), por razones familiares tuvo que emigrar muy joven (cuando cursaba educación secundaria) a Columbus, Ohio, en el Medio Oeste (Midwest) de EE. UU. Obtuvo un BS [*Bachelor of Science*] en la *Capital University* de Columbus (1967), título con el que comenzó a trabajar como docente en una escuela pública de la cercana ciudad de Worthington a la vez que realizaba su MA [*Master of*



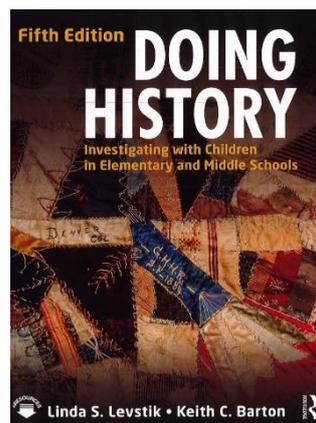
Arts] en la *Ohio State University* de la misma capital del estado, finalizado en 1973. En el otoño de 1972 comenzó a trabajar como profesora en la escuela ortodoxa judía *Columbus Torah Academy*. En 1976 ingresó en el programa de doctorado en *The Ohio State University* [OSU]. Un puesto como profesora ayudante en dicha universidad le permitió dedicarse a tiempo completo a su carrera académica y obtener finalmente su PhD en 1980.

La Dra. Levstik trabajó a tiempo parcial en OSU hasta que entró a formar parte del *Ohio Department of Education* como asesora para el programa de formación del profesorado. En 1982 se incorporó al *College of Education* de la *University of Kentucky* (Lexington, KY) como *Assistant Professor*, consiguió su plaza fija en 1986 y ascendió a *Full Professor* en 1990. Hasta su jubilación en 2016, investigación tras investigación, clase tras clase, consiguió desarrollar una sólida carrera especializada en la enseñanza y aprendizaje de la historia. Prueba de ello fue el galardón que recibió por su aportaciones al campo por parte de la *National Council for the Social Sciences* (NCSS) en el año 2007 (*Jean Dresden Grambs Distinguished Career Research Award*). Algunas de sus líneas de investigación principales han sido el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de 6 a 12 años, los contextos de enseñanza para el aprendizaje de la

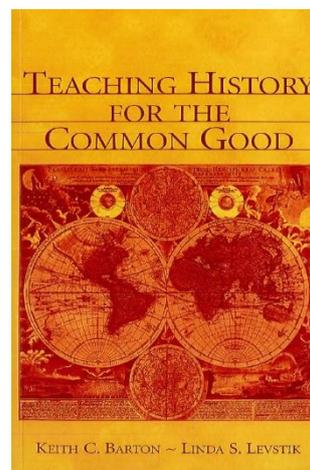
historia o la cuestión de género a la hora de enseñar historia y, más recientemente, el impacto de la investigación arqueológica en el pensamiento histórico de los jóvenes.

De sus cientos de publicaciones, las cuales la han convertido en un referente nacional e internacional en la enseñanza de la historia, quizás las más conocidas sean las que ha escrito en colaboración con el que otrora fuera su estudiante de doctorado, Dr. Keith C. Barton, quien actualmente es profesor de la *Indiana University* de Bloomington (Indiana). En asociación con él ha escrito algunas obras que se han convertido en cita obligada para todos aquellos que se dedican a la didáctica de la historia, especialmente en las edades comprendidas entre los 6 y 12 años.

Por un lado, cabe mencionar *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (Levstik & Barton, orig. 1997), obra que ha conseguido gran popularidad, y que contará incluso con una sexta edición en 2021. Este libro guía la introducción de la historia a través de ejercicios de indagación en la escuela primaria y secundaria, brindando a maestros e investigadores estudios de caso reales. Entre otros, los autores aluden a que los estudiantes de entre 6 y 12 años son capaces de tener en cuenta la perspectiva histórica para aproximarse al conocimiento de las gentes del pasado, así como considerar diferentes causas en la historia (multicausalidad).



Igualmente destacable es *Teaching History for the Common Good* (Barton & Levstik, 2004). Todo aquel interesado en la relación entre la enseñanza de la historia (de las ciencias sociales en general) y la educación para la ciudadanía, debe consultar este libro. En esta obra, se reflexiona sobre para qué sirve realmente enseñar historia si no es para formar ciudadanos mejor preparados para la vida en una democracia plural, más críticos y capaces de emplear las fuentes a su alcance con criterio.



Esta entrevista fue realizada en Lexington en 2015, justo antes de la jubilación de la Dra. Levstik, y ha sido actualizada en 2020. Con ella se pretende una aproximación más profunda a su persona (su carrera, sus intereses, su pensamiento) y sintetizar brevemente su visión sobre temas relacionados con la enseñanza de la historia. Apartado obligatorio en la estructura de la propuesta.

2. Entrevista

Laura Arias y Alejandro Egea (LA/AE): Usted fue docente en educación primaria y secundaria (Elementary and Middle Schools) durante 8 años. ¿Hasta qué punto su experiencia previa como docente en otros niveles educativos ha marcado su carrera investigadora?

Linda S. Levstik (LL): Mi paso por la escuela primaria y secundaria ha influido profundamente en lo que hago ahora, al igual que el trabajo de tutoría con niños con discapacidad. Impartí clase en escuelas públicas y privadas. En cada uno de estos ámbitos, observé que mis alumnos eran capaces de hacer cosas realmente interesantes con la historia, pero se me seguía diciendo que eran demasiado pequeños para hacerlo, demasiado pequeños para entenderlo, que no eran capaces de aprender por medio de la indagación. También me pareció que los planes de estudios asumían que los niños eran bastante más estúpidos de lo que eran. Todo lo contrario. Si el proceso de enseñanza les motivaba, ellos me demostraban habitualmente cómo eran de capaces y cómo les gustaba este tipo de aprendizaje.

Cuando comencé con el doctorado, no estaba completamente segura de qué tipo de investigación quería hacer, pero sabía que no quería investigar a los profesores. Pensaba que no sería capaz de trabajar eficazmente con los maestros si no conocía previamente a los niños. Quería meterme en la cabeza de los niños, poder averiguar cómo estaban pensando, cómo razonaban, cómo aprendían... Porque solo en ese momento sería capaz de decirle algo a los docentes. Como resultado, cuando ya impartí clases en la universidad, terminé basando gran parte de mi investigación en aquello que hacía durante mi juventud en las aulas de primaria y secundaria. Quería convencer a mis alumnos universitarios (futuros docentes) de que sus alumnos podían hacer un trabajo interesante y reflexivo. En particular, quería ofrecer un modelo para mis alumnos. No tenían que sentarse en mis clases y escucharme durante horas. Debían participar de manera que luego fueran capaces de transferir a las aulas en las que ellos iban a enseñar.

Tenía la ventaja de que enseñaba en escuelas que ya hacían por entonces actividades de indagación y que mi programa de posgrado no sólo enfatizaba la indagación, sino que me tocaba supervisar a los estudiantes en esas escuelas. Desafortunadamente, cuando me mudé aquí [Lexington, Kentucky] fue difícil encontrar un centro educativo que hiciera algún tipo de indagación en el aula. Era visto como algo bastante radical. Me quedé impactada. Cuando enseñaba en Ohio, la indagación en el aula no era tan rara ni tan difícil. Cuando era estudiante de doctorado trabajé incluso en dos programas que formaban a los maestros desde un punto de vista particular. Uno de ellos se llamaba *Educational Programs in Integrated Classrooms* (EPIC). EPIC se basaba en ejercicios de indagación con especial hincapié en la literatura infantil y en lo que entonces se llamaba el enfoque de enseñanza de "lenguaje completo".

Los estudiantes investigaron sobre preguntas concretas y trabajaron en equipos en todas las áreas temáticas. De ahí surgió la edición de 1985 de *Integrated Language Learning* (Pappas, Kiefer y Levstik, 2005). Otros dos estudiantes de doctorado y yo dirigimos EPIC durante un par de años. Acudíamos a escuelas donde los maestros entendían este tipo de métodos, había niños que quedaban entusiasmados con el enfoque, formábamos a los maestros para que hicieran ejercicios de indagación y pudimos emplearlos en escuelas que les permitían enseñar tal y como les habíamos formado. Nuestros estudiantes siempre tuvieron la oportunidad de ver cómo se desarrollaban estas prácticas de indagación en la vida real, realizando sus prácticas escolares y yo, por mi parte, fui capaz de comprobar cómo respondían sus alumnos de la escuela a este tipo de enfoques.

Como ya dije, cuando llegué a Lexington, la indagación en historia era algo muy novedoso. Realmente fue un shock para mí ver cómo lo que había sido una parte tan fundamental de mi enseñanza, era completamente nuevo aquí. Afortunadamente, sin embargo, no era el único miembro de la facultad interesado en la indagación. Por ejemplo, conocí a Angene H. Wilson¹, la razón por la que vine a Lexington. Cuando terminó mi entrevista de trabajo, ella y yo nos sentamos en el parking y hablamos durante tres horas. Entonces pensé: "puedo trabajar con ella". Ella también estaba interesada en un enfoque basado en la indagación, aunque tenía sus propios intereses que no eran necesariamente los mismos que los míos, lo que creo que fue bueno, ya que yo podía aprender de ella y ella podía aprender de mí. Todo encajó y nos llevamos bastante bien.

LA/AE: Tras una larga trayectoria como la suya nos gustaría que reflexionara sobre cuáles han sido sus influencias más directas en su manera de entender la docencia y la investigación. ¿Qué profesores o colegas han aportado más a su carrera?

LL: Como estudiante de la universidad, tuve profesores maravillosos en el grado, máster y doctorado, tanto de historia como de ciencias sociales. Alguno era más flojo. Todos los demás eran realmente buenos, incluso aunque algunos no emplearan métodos activos. La mayoría de los profesores de historia, por ejemplo, se basaban en clase magistrales.

Incluso en secundaria tuve un excelente profesor de historia mundial. Aunque principalmente daba clases magistrales, era muy bueno en eso. ¡ibas a su clase, sonaba el timbre y resulta que ya llevabas una hora sentada allí! También me ayudó bastante a encajar en Ohio, pues yo acababa de llegar de Nueva York. Echaba mucho de menos mi ciudad y él era como el momento destacado del día. Era muy bueno.

Para cuando llegué a la universidad, dos de mis profesores de historia enseñaban historia a través de métodos de indagación y, de hecho, enseñaban a sus estudiantes cómo hacer historia. Uno de ellos fue Gary Riechard. Daba clases de Historia Contemporánea de los Estados Unidos y una de las tareas de clase era identificar algún tema de la historia de los Estados Unidos que quisieras explorar. Había muchas maneras de llevar a cabo este trabajo, pero una de las opciones era buscar información de tu propia familia y contextualizarla históricamente. Pensé que era una muy buena opción.

Había crecido en Levittown-NY, una de las primeras comunidades suburbanas planificadas en los Estados Unidos de posguerra². Esta zona había atraído a jóvenes de clase trabajadora (*blue-collar*)³ y sus familias. Me pareció que encajaba muy bien con la historia estadounidense de posguerra y pensé empezar mi trabajo de clase por ahí. Levittown también vivió problemas de tipo religioso y político en los años en los que mi familia y yo vivimos allí. Era la década de 1950, época del macartismo, y la comunidad

¹ La Dra. Wilson es profesora retirada del *College of Education* de la *University of Kentucky* y tiene una gran experiencia internacional en su campo, centrado sobre todo en perspectivas globales y aprendizaje intercultural.

² Se refiere a la promoción de viviendas en zonas suburbanas que sirvieron para ubicar a los veteranos que regresaban de la 2.ª Guerra Mundial y sus familias. Levittown fue construido en concreto por William J. Levitt, de ahí su nombre.

³ A diferencia de los trabajadores de "cuello blanco", que eran jefes o técnicos superiores, el término trabajador de "cuello azul" se refiere a la mano de obra de una fábrica o empresa.

estaba dividida. La mayoría de mis vecinos eran católicos o judíos: los judíos tendían a ser demócratas, mientras que los católicos tendían a ser republicanos, no siempre, pero con frecuencia. También me interesaba ese punto de vista. Entrevisté a muchos familiares y recopilé todas esas fuentes primarias sobre esos problemas en Levittown (artículos de periódicos, fotografías y libros). Fue muy divertido. Todo iba genial hasta que lo escribí todo. Al Dr. Riechard le encantó y me preguntó si les había mostrado el trabajo a mis padres. Estaba seguro de que les iba a gustar. Fui en contra de mi buen juicio y se lo enseñé a mis padres. Mi madre, que solía llamar al menos una vez a la semana, no me llamó durante los días siguientes. Así que la tuve que llamar. Normalmente era la que contestaba el teléfono, no mi padre. Pero en esta ocasión fue él quien contestó y pensé "tenemos un problema". A continuación me dijo: "Admiro tu manera de escribir, pero no estoy de acuerdo con tu interpretación". Y cuando le pregunté por mi madre me contestó que estaba muy dolida. De esta manera, aprendí un segundo aspecto a la hora de escribir historia: la "perspectiva". Nadie cuenta la historia de la misma manera y, aunque la mía estaba basada en pruebas, desde el punto de vista de mi madre, había hecho público cosas que no debería haber hecho. Ese fue el pistoletazo de salida de la historia como controversia, y estaba ahí mismo, en mi familia.

Todo esto fue con el mismo profesor. Durante mi doctorado tuve otros tres profesores que probablemente fueron los más influyentes para mí. Uno de ellos era Robert H. Bremner⁴, un excelente historiador. Le interesaba la historia de la filantropía, la infancia y esas instituciones sociales que tenían como objetivo beneficiar a los pobres o a las personas con discapacidad. Era uno de esos que nada más llegar a clase, se te ocurría mencionar algo y enseguida te estaba dando cosas para leer, fuentes primarias para ojear. La dinámica de la clase siempre se basaba en un análisis cuidadoso de las fuentes, por lo que todo lo que decías tenías que poder argumentarlo. Era muy, muy bueno, además de que personalmente era uno de los tipos más agradables.

La otra fue Charlotte Huck⁵, profesora de literatura infantil. Charlotte me enseñó casi todo lo que sé sobre cómo ser un buen profesor. Era una fuerza de la naturaleza. Tenía alrededor de 65 años cuando me dio clase, por lo que me parecía terriblemente mayor entonces y muy joven ahora. Aunque la literatura infantil no era mi área principal, estaba muy cerca de la historia. A pesar de eso, Charlotte me apoyó y hasta que murió, leyó todo lo que publiqué. La veía casi una vez al año en un congreso de literatura en *Ohio State*. Me contaba en qué estaba trabajando, me daba sugerencias de cosas para mirar, leer o pensar, y siempre estaba ahí para sus estudiantes. Por ejemplo, si sus estudiantes de doctorado decíamos que nos interesaba la historia de la literatura infantil, ella nos

⁴ El Dr. Robert H. Bremner (1917-2002) fue profesor emérito de Historia en la *Ohio State University* en Columbus (Ohio) donde enseñó desde 1946 hasta su jubilación en 1980. Su investigación se centró especialmente en pensamiento social, bienestar social, filantropía y pobreza (Bremner, 1960, 1988, 1996). Recuperado de <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/february-2006/in-memoriam-robert-h-bremner>

⁵ La Dra. Charlotte S. Huck (1922-2005) fue una experta en literatura infantil de renombre internacional. Se unió a la Facultad de Educación de la *Ohio State University* en 1955, donde organizó el primer curso de literatura infantil de dicha universidad, y creó un programa respetado a nivel nacional que ofrecía tanto un máster como un programa de doctorado en literatura infantil. Recuperado de: <http://www.redlands.edu/study/schools-and-centers/school-of-education/childrens-literature-festival-2018/dr.-charlotte-s.-huck-1922-2005>

organizaba un seminario, ponía el material y luego íbamos a su casa donde nos ofrecía comida, café y té. Ella se iba un rato del salón y nos quedábamos trabajando, pero si queríamos hablar con ella, bajaba las escaleras y nos decía lo que habíamos hecho bien y dónde estábamos equivocados. Era estupendo quedarse sentado cerca de ella y aprender. Los libros que leí relacionados con la investigación sobre las habilidades de lectoescritura tuvieron mucha influencia en mis primeras investigaciones, al menos en parte porque estos investigadores sí que trabajaban con los niños pequeños y, por lo tanto, era más probable encontrar modelos interesantes y útiles de explorar el pensamiento de los niños en este campo que en el campo de las ciencias sociales.

Además, cuando comencé el programa de doctorado, había muy pocas mujeres que estuvieran haciendo lo que yo hacía y no tenía ni idea si iba a ser capaz de lograrlo o no. En una ocasión, cuando estaba muy preocupada por la conciliación entre la familia y el trabajo, Charlotte Huck y yo tuvimos una conversación en la que ella me habló sobre las decisiones a las que ella se había enfrentado. Cuando obtuvo su doctorado ella pensó: si eres mujer y quieres ser profesora, no vas a poder casarte ni tener hijos. Por eso ella eligió quedarse soltera. Pero Charlotte me dijo: "¿Sabes que ahora tienes más opciones de las que yo tuve?. Ahora puedes casarte, tener hijos y puedes tener una carrera. Así que aférrate a eso". Otras personas me decían cosas muy diferentes: tuve una profesora que me dijo que si quería ser conocida en mi campo tenía que divorciarme de mi marido y darle la custodia de los niños. Creo que no lo decía de broma. Otra profesora me preguntó si tenía hijos pequeños, y cuando le dije que sí, ella dijo "deberías estar en casa cuidándolos". La universidad mandaba este mensaje a las mujeres: "si eres mujer, te dejamos entrar, pero realmente no creemos que vayas a llegar muy lejos". Y Charlotte fue quien me dijo: "No, tú si puedes". Y fue genial. ¡Creo que yo he hecho lo mismo con mis propios estudiantes!

Me encantó el tiempo que pasé en el programa de doctorado. Lo pasé muy bien, tuve grandes profesores, cuarenta y dos colegas en el departamento donde tenía mi puesto de *Teaching Associate*. Estábamos ubicados en el sótano de uno de los edificios. Era un despacho compartido, y había escritorios y escritorios y más escritorios. Significaba que cada vez que tenías una clase, podías pedir ayuda, o cuando tenías que sacar estadísticas...siempre podías volver al despacho y decir "necesito ayuda" y siempre había alguien que sabía del tema. Estuvo bien.

Es difícil precisar la influencia concreta que te llevó del punto A al punto B, pero era un mundo lleno de gente inteligente y en especial de muchas mujeres inteligentes que no se avergonzaban de serlo, en un momento en el que las mujeres de fuera de la universidad sí que debían quedarse calladas, o al menos se sentía así.

LA/AE: En Europa, y más en concreto en España, enseñar Ciencias Sociales básicamente se traduce en enseñar Historia y Geografía. Nos da la sensación de que en EE. UU estamos ante un concepto más amplio. ¿Qué significa para usted enseñar Ciencias Sociales?

LL: En efecto, es muy diferente aquí que en Europa. Desde hace unos 100 años hay una separación entre las personas que quieren enseñar las ciencias sociales como asignaturas

separadas y las personas que provienen de una perspectiva de los estudios sociales, en el que las ciencias sociales son una asignatura integrada, generalmente con los propósitos de una educación cívica. En otras palabras, donde la historia, la geografía o cualquier otra ciencia social sirve para explorar cuestiones más complejas dentro de la sociedad.

También podríamos decir que, en teoría, los estudios sociales como educación cívica históricamente han tenido más protagonismo en los Estados Unidos que en los planes de estudio europeos, pero, en la práctica, a menudo no lo ha hecho. Uno de los problemas aquí es que la gente puede decir que la enseñanza de la historia, u otras ciencias sociales, tiene un propósito cívico, pero los cursos rara vez se imparten de manera que aclaren esos propósitos cívicos a los estudiantes. La presión de los exámenes significa que, con demasiada frecuencia, la enseñanza tiene como objetivo preparar a los niños para una prueba de evaluación. Y ese examen no sirve para verificar si los estudiantes son capaces de establecer una conexión entre un acontecimiento histórico y su implicación cívica. Por ejemplo, antes de que Keith Barton⁶ y yo escribiéramos *Teaching history for the common good* (Barton & Levstik, 2004), una de las cosas que nos llevó a escribir el libro fue un colega de historia que decía que “la historia era valiosa para sí misma”. Es decir, que no servía para mucho. Otros podrían decir que la educación para la ciudadanía es el objetivo de la enseñanza de la historia o los estudios sociales, pero rara vez explican cómo sucedió eso en el aula. Si se enseña historia, ¿de qué manera ayuda a las personas a ser mejores ciudadanos? Cuando preguntamos eso, a menudo obtuvimos respuestas frustrantes. Alguien puede afirmar que la historia enseña el pensamiento crítico. Quizás, pero también muchas otras materias. Por tanto, ¿por qué la historia?, ¿por qué no hacerlo a través de la literatura? ¿Puedes conseguir el pensamiento crítico a través de la literatura? ¿Por qué no hacerlo a través de las Ciencias Naturales?, ¿por qué la Historia en particular? ¿Qué aporta la Historia a los ciudadanos? Y la mayoría de las veces no hay una respuesta satisfactoria. Muchas veces se tira de la frase de George Santayana: “aquellos que olvidan el pasado están condenados a repetirlo”. Pero si se les pide que le den un ejemplo de lo que la gente, de hecho, ha aprendido del pasado, no se obtiene nada que sea históricamente riguroso. Los historiadores pueden ser excelentes en sus investigaciones, pero las respuestas más comunes de mis estudiantes de grado sobre qué aprender de la última guerra era no repetir esa guerra. Desafortunadamente, la última guerra nunca se repetirá de la misma manera. Cuando se les pregunta a los niños sobre lo que se puede aprender de la historia, se refieren de manera más clara a los problemas sociales y culturales. Dicen que aprendimos a no esclavizar a la gente, que las mujeres deberían votar, que no deberíamos discriminar a las personas por su orientación sexual. Aunque el hecho de que los niños piensen que todas esas cosas están superadas es erróneo, una de las cosas que creen que podemos aprender del pasado es tratar mejor a las personas y quizás pensar en formas que sirvan para seguir trabajando por el bien común.

Curiosamente, la educación cívica, al menos como asignatura propia, es relativamente nueva en Europa, pero tiene raíces profundas en los Estados Unidos. Una nueva

⁶ El Dr. Keith Barton es profesor en el *Curriculum and Instruction Department* de la *School of Education* en la *Indiana University* de Bloomington (Indiana). Sus principales áreas de investigación son la educación social y cívica, la educación histórica, la educación en derechos humanos y la historia curricular. Recuperado de <https://education.indiana.edu/about/directory/profiles/barton-keith-c.html>

democracia como esta pensó que era necesario enseñar ciudadanía democrática a un pueblo que antes se veía a sí mismo como súbdito. La gente de hoy probablemente vería la educación cívica inicial como algo torpe y más cercana al adoctrinamiento que a las concepciones modernas de la comprensión cívica. De hecho, esa ha sido una de las preocupaciones en algunas partes de Europa. En Inglaterra, por ejemplo, el componente cívico del plan de estudios ha sido bastante controvertido. Quizás debido a sus dudas sobre el adoctrinamiento, quizás podrían diseñar un currículo que evitara eso, a diferencia de lo que sucede a veces en los EE. UU.

LA/AE: Las últimas décadas han aportado significativos cambios en la manera de entender la enseñanza de las ciencias sociales. ¿Cuáles han sido en su opinión los más trascendentales?

LL: Creo que volvería a alguna de mis respuestas anteriores. Ha habido cambios significativos en el énfasis que se hace en ciertos contenidos: más atención a la educación cívica y un enfoque más plural de las ciencias sociales. Se pone más atención en cuestiones como raza, clase, género, orientación sexual, a la historia de las personas más “comunes” (historia de abajo a arriba), y más atención a la historia cultural en general. También ha habido cambios metodológicos, o al menos recomendaciones de cambio, centrados en la enseñanza basada en la indagación o en el aprendizaje basado en proyectos. Pero esto no es completamente novedoso. En la primera parte del siglo XX, las recomendaciones de John Dewey ya orientaban a la indagación o al descubrimiento, al igual que los elementos que más tarde aportaron movimientos como el de las *Informal School* en Gran Bretaña y el movimiento de Nuevos Estudios Sociales, un poco más tardío, en los Estados Unidos. En relación a la finalidad, volvería a la idea del presidente Jefferson de una ciudadanía educada, subrayando la reciente defensa de una educación para una ciudadanía democrática que involucre a los estudiantes con preguntas sobre lo que significa ser humano a lo largo del tiempo y en diferentes lugares para que los estudiantes no tengan la idea de que solo hay una forma de ser humano y todos los demás son “raros”. Si nos remontamos a la década de 1950 en los Estados Unidos, una versión edulcorada de la vida de la clase media americana se presentaba como lo normal, y cuanto más lejos te fueras de los Estados Unidos, más exótico, extraño y aterrador era el mundo. Si los estudiantes estaban estudiando Europa, por ejemplo, era habitual poner el foco en las diferentes costumbres, vacaciones y vestuario (a menudo bastante desactualizadas, zapatos de madera, etc.). Sin embargo, si estudiabas Asia, África o América del Sur, comenzabas a ver cada vez más estereotipos y una imagen negativa de personas y lugares. Al transcribir todas las respuestas y conversaciones de los niños de la investigación que A. Gwynn Henderson⁷ y yo hicimos en Davis Bottom⁸ (Levstik y Henderson, 2016a), los niños tenían la sensación de que nunca habían aprendido cómo vivía la gente normal, incluso en los EE. UU.

⁷ El Dr. A. Gwynn Henderson es directora de la sección educativa del *Kentucky Archaeological Survey* (KAS) en la *Western Kentucky University* (Bowling Green, Kentucky). Su actividad investigadora y académica se centra especialmente en analizar el potencial de la arqueología en el contexto educativo así como en la arqueología pública.

⁸ Más información sobre el proyecto de David Bottom:

<https://anthropology.as.uky.edu/kas/kas-projects/davis-bottom-project>

La otra gran diferencia que veo entre la historia y las ciencias sociales que se enseñan tradicionalmente en EE. UU., a diferencia de otras partes del mundo, ha sido el énfasis puesto en el individualismo, especialmente en términos de celebración o demonización de ciertos personajes históricos. Hay héroes icónicos (Gandhi, Martin Luther King, George Washington, Abraham Lincoln y similares) y villanos (Hitler y Stalin). Lo que veo en otras partes del mundo es que se pone un poco más de atención a la acción colectiva, a lo que hacen las personas en grupos. En Inglaterra, por ejemplo, hablas de reyes y reinas, pero también obtienes información sobre cómo vive la gente y cómo las condiciones de vida cambiaron (o no cambiaron) con el tiempo, cómo la acción colectiva influyó en los eventos a lo largo del tiempo. Desconozco si ese también es el caso de España⁹. Me gustaría ver más énfasis en la agencia colectiva en EE. UU. porque creo que les da a los niños la esperanza de que pueden ser parte del cambio y no tener que quedarse solos pensando que mi voto no cuenta, que una manifestación o una sentada no sirve para nada puesto que soy simplemente una persona más. Si se pone atención a la agencia colectiva el mensaje es distinto: podría unirme a otras personas y realmente marcar la diferencia. Y eso ha sido interesante en el estudio mencionado anteriormente (Levstik y Henderson, 2016a), ya que en el caso de Davis Bottom, los niños tratan sobre la colectividad. Pero aunque investigaron sobre lo que la gente había hecho para marcar una diferencia en su comunidad y en sus vidas, no siempre saben muy bien qué puede hacer un individuo y mucho menos qué podrían hacer colectivamente. Sin embargo, con demasiada frecuencia se sugiere que solo los héroes consiguen los cambios. Así, los estudiantes saben que Rosa Parks se sentó en ese autobús como si lo hubiera hecho ella sola en lugar de aprender que en realidad fue escogida por su grupo de activistas para luchar contra leyes injustas. Parte del problema, con demasiada frecuencia, es que la acción política colectiva, especialmente la acción de protesta, crea incomodidad en demasiadas personas en los EE. UU.

LA/AE: El concepto de “pensar históricamente” es un mantra que se repite hasta la saciedad en la bibliografía más reciente. ¿Pero qué significa para usted conseguir que el alumnado llegue a “pensar históricamente”?

LL: No creo que "pensar históricamente" signifique nada a menos que primero puedas decir cuál es su finalidad. Si no hay ningún propósito para hacer historia, entonces pensar históricamente sería una especie de pasatiempo esotérico, ¿no es así? Podría ser interesante, quizás, pero no fundamental para una sociedad que vive en democracia. Si pensar históricamente tiene objetivos cívicos, entonces debe preparar a los ciudadanos para que comprendan a otras personas, para que puedan ser humanos y aplicar ese entendimiento en la toma de decisiones más inteligentes y humanas en una democracia plural. La historia funciona de manera diferente en las dictaduras que en las democracias, y también funciona de manera diferente en las democracias más homogéneas que en las heterogéneas. Entonces, si voy a hablar sobre lo que significa pensar históricamente, lo estoy pensando en el contexto de una democracia plural, con gente con muchas diferencias y cuyas diferencias a menudo son difíciles de negociar. Pensar históricamente implicaría, primero, pensar en las formas en que los seres humanos han negociado tales diferencias

⁹ Para obtener respuesta a la pregunta planteada por la entrevistada en relación al caso español, se remite a Arias & Egea (2019).

a lo largo del tiempo; segundo, evaluar cuestiones basadas en pruebas históricas en diferentes contextos, y tercero, examinar las contingencias a las que se enfrentaron las personas en el pasado para ir avanzando en la historia. Desde mi punto de vista, eso es probablemente lo más importante que nos aporta la historia como ciudadanos que somos y sigue siendo el mejor argumento para seguir incluyéndose en el plan de estudios de las escuelas de los países democráticos. Debo añadir aquí, sin embargo, que aprender historia tiene otros beneficios que lo hacen tan atractivo como, digamos, leer buena literatura. Puede ser una experiencia estética, puede alimentar pasiones o intereses variados, desde las artes y los objetos arqueológicos hasta las películas antiguas, la conservación de edificios antiguos o caminar por la Gran Muralla China.

En las escuelas, sin embargo, la historia tiene que servir para el bien común. Si piensas en la enseñanza en los EE. UU., cuando se está enseñando el legado de la esclavitud, por ejemplo, sería posible volver atrás y aprender qué significaba ser esclavo y cómo se vivía. ¿Y qué aprendes entonces? Nada. No creo que aprendas a pensar históricamente si no estás aplicando tus conocimientos a algo. Pero si los estudiantes estudian la historia de la esclavitud y reflexionan sobre qué herencia tiene nuestro país de aquella decisión de esclavizar a otros, y qué serie de ideas se derivan de eso y se pueden rastrear a lo largo del tiempo, entonces se podrá comprender mejor el presente. Por ejemplo, David W. Blight (2002), el historiador que escribió *Race and Reunion. The Civil War in American History*, habla de cómo en la Era de la Reconstrucción los EE. UU.¹⁰ tuvieron que tomar una decisión: o seguir una vía emancipacionista para integrar realmente a las personas emancipadas plenamente en la sociedad¹¹ u optar por una reconciliación, trayendo de vuelta al redil a los confederados y recrear la vieja, racista y segregada América. Se optó por la reconciliación y, al hacerlo, el país abandonó a los negros. Nuestros estudiantes deben comprender los problemas resultantes, los resentimientos y la ira que conducen a las protestas y esos policías que disparan contra niños negros desarmados, como sucedió en Ferguson¹². Si los estadounidenses comprenden mejor este tipo de cosas, si quisieran saber cómo hemos llegado aquí, entonces podrían comenzar a discutir lo que debemos hacer y buscar otra manera de conseguir la reconciliación. En Sudáfrica, tras el Apartheid, tenían un comité de reconciliación y fue muy controvertido. Hay muchas personas que dijeron que lo único que estaban haciendo era provocar sentimientos de ira y angustia. Pero Desmond Tutu argumentó que si no sacabas todo ese dolor a la luz, se va a la oscuridad y se pudre y te destruye. Creo que en los EE. UU. con demasiada frecuencia hemos dejado que los errores históricos se pudran en la oscuridad. No los miramos, no los admitimos, tenemos miedo de enseñárselo a los niños.

Pensar históricamente permitiría a los niños analizar ese pasado para que pudieran pensar en el presente y también en ese posible futuro, escogiendo sus decisiones de manera más informada, mejor al fin y al cabo. ¿Qué quiero decir? Significa saber qué

¹⁰ El período que va de 1865 a 1877 en la historia de Estados Unidos, justo después de la Guerra Civil, se denomina Era de la Reconstrucción.

¹¹ Justo después de la Guerra Civil de los Estados Unidos, durante la Era de la Reconstrucción surgieron diferentes puntos de vista: el reconciliacionista, el supremacista blanco y el emancipacionista, que buscaba la plena libertad, ciudadanía e igualdad para los afroamericanos.

¹² Se refiere a los disturbios ocurridos en la ciudad de Ferguson (Missouri), a raíz del homicidio del adolescente afroamericano Michael Brown, el 9 de agosto de 2014.

cuenta como prueba, reconocer la perspectiva, entender la agencia (y la de otras personas), comprender la diferencia entre causa y consecuencia y su correlación, y que el hecho de que sucedan dos cosas al mismo tiempo no significa que una haya influido a la otra. También sería comprender la noción de relevancia: ¿Todo es relevante? Probablemente no, depende de la pregunta que te estés haciendo. Si estás analizando asuntos raciales y te planteas cómo hemos llegado hasta aquí, entonces ciertos acontecimientos de la historia son más relevantes que otros. Si preguntas sobre el género, ciertos hechos se vuelven más relevantes, mientras que antes no lo eran. Deberíamos solicitar a los estudiantes que miren el pasado a través de diferentes lentes para que puedan ver cómo las preguntas que hacemos cambian nuestras ideas sobre la relevancia.

Si quisiéramos aprender las habilidades relacionadas con la manera en la que se hace la historia (indagar en cuestiones de relevancia sobre la actividad humana), deberíamos desarrollar una manera de trabajar analítica y argumentada (basada en pruebas), sobre cómo el pasado, el presente y el futuro están conectados. Algunos historiadores dirían que esto podría fomentar el presentismo. David Lowenthal (1985), sostiene que el pasado es, esencialmente, un país extranjero. Así es, y es una de las aportaciones que se consiguen pensando históricamente. Las gentes del pasado no pensaban igual que nosotros, y nunca podremos comprender completamente su mundo, pero eso no significa que no podamos observarlos e intentar meternos en sus cabezas. Esta es la única opción si queremos entender cómo hemos llegado hasta aquí.

LA/AE: Agencia, perspectiva, pruebas, relevancia... son elementos clave pero de difícil implementación en el aula para el profesor no iniciado en este tipo de lenguaje. Imagínese que somos profesores anclados en un sistema más tradicional. ¿Cómo es posible convencer a estos docentes de los beneficios de enseñar historia en base a estos conceptos?

LL: ¡He intentado hacer eso mismo durante más de 30 años! Hay una serie de problemas que aparecen al tratar de resolver esta dificultad. He participado en muchas acciones de formación docente y he entrado a muchas aulas y les planteaba a los docentes actividades basadas en elementos del pensamiento histórico. Y a los profesores implicados siempre le encantaban esas clases. Pero muy pocos las acababan adaptando en sus clases. ¿Por qué? Porque la dinámica de las escuelas es tal que no anima a la gente a enseñar a los niños cómo pensar históricamente, a usar esos conceptos. Los supervisores escolares fomentan la enseñanza para conseguir unas altas calificaciones en los exámenes. Los programas de formación del profesorado sí que introducen estos conceptos, pero rara vez se posee el tiempo necesario para conseguir que los maestros comprendan de manera profunda a qué nos estamos refiriendo. Como resultado, es posible que los maestros no comprendan completamente los conceptos. Especialmente no entienden la agencia. ¿Por qué los profesores encuentran esto tan difícil? Bueno, en parte porque quieren poder contar una narrativa simple y limpia. Para algunos maestros, los acontecimientos históricos suceden por una razón, con el resultado inevitable de que el país (EE. UU.) terminó en un lugar en el que le fue posible convertirse en una nación independiente. No están acostumbrados a considerar las contingencias, ni a motivar a sus estudiantes con las incertidumbres del “progreso” de la historia, pues no confían en que sus estudiantes serán capaces de hacerlo,

y temen las quejas de los padres en relación a una enseñanza de la historia menos nacionalista.

Finalmente, los únicos lugares donde mis palabras han podido tener cierto efecto han sido las aulas, mediante una formación docente a largo plazo o mediante mis libros y artículos. En mi experiencia, esa formación del profesorado es crucial, pero no puede ser algo que ocurra una única vez, tiene que mantenerse en el tiempo. Por ejemplo, algunos colegas y yo recibimos varias subvenciones del programa *Teaching American History Grant*¹³. Creo que de hecho conseguimos marcar la diferencia. Algunos de los maestros trabajaron con nosotros durante cerca de diez años. Vimos cambios serios en sus aulas y también hubo un aumento en las calificaciones de los exámenes, incluso en pruebas más memorísticas, en el sentido más tradicional. Pero ese programa ya terminó y ahora hay muy poco dinero para apoyar el desarrollo profesional a largo plazo en historia y estudios sociales.

LA/AE: Dentro de las categorías que se incluyen cuando hablamos de “pensar históricamente”, independientemente del autor que las describe, el uso de pruebas posee una posición destacada. ¿Qué beneficios considera que posee su uso para el alumnado el trabajo con pruebas históricas?

LL: Cuando los maestros trabajan con pruebas en el aula hay ciertos beneficios e inconvenientes. A veces se trata de un simple ejercicio que no se relaciona con una cuestión histórica más amplia. Supongo que es relativamente fácil, pero si se hace así no se trata de una actividad que sirva para trabajar el pensamiento histórico a través de pruebas. Es mucho más difícil enseñar de esta última manera por varias razones: los ejercicios de indagación que se basan en pruebas no producen una única respuesta correcta, debes presentar todas las pruebas a la vez, debes enseñar a los niños cómo usar estas pruebas y les tienes que ayudar a analizarlas. Esto requiere una planificación previa, así como intervenciones puntuales para que los estudiantes terminen haciéndolo bien. ¿Cuáles son las ventajas? Si tomamos por ejemplo los datos obtenidos recientemente de los niños que participaron en los tres estudios que he realizado junto a A. Gwynn Henderson, se comprueba que los niños distinguen entre arqueología e historia (Henderson y Levstik, 2016; Levstik y Henderson, 2016b; Levstik, Henderson y Lee, 2014). Ven la arqueología como una disciplina en la que se investiga algo y a la historia como una disciplina en la que se aprenden cosas que alguien te cuenta. Prefieren lo primero. Por lo tanto, si empleas pruebas, en realidad estás haciendo algo que los niños encuentran mucho más motivador si lo haces bien. Significa que entienden por qué algo que leen o escuchan es creíble. Aprenden a hacer preguntas sobre las historias que les cuentan. Y es posible que ellos se conviertan en unos consumidores más críticos a la hora de escuchar las historias que les contamos sobre el pasado. En general, la indagación puede resultar muy motivadora. Pero ojo, si se hace mal, la indagación puede ser un desastre, lo cual es un factor a tener en cuenta para cualquier estrategia que requiera la participación de los estudiantes. Realmente tienes que organizarlo bien, debes conseguir que los niños confíen en ti. Necesitan saber que hablas en serio cuando les dices que hay múltiples respuestas

¹³ El programa de becas para la enseñanza de la historia estadounidense del Departamento de Educación de los Estados Unidos tenía como objetivo aumentar el rendimiento de los estudiantes mejorando el conocimiento, la comprensión y la apreciación de la historia estadounidense por parte de los maestros. Recuperado de: <http://teachingamericanhistory.org/past-programs/tah/>

correctas, que les vas a ayudar en todas las partes del proceso. Pero, si se hace bien, creo que a la larga los estudiantes terminan por saber conectar mejor el pasado y el presente. Es algo que he podido comprobar en mis investigaciones con estudiantes en un sinfín de escuelas, EE. UU., Nueva Zelanda o Ghana.

Por otro lado, no creo que en el aula te tengas que limitar a hacer ejercicios de indagación. Tengo colegas que piensan que eso es todo lo que debería ser la historia. Pero en la vida real no hacemos siempre lo mismo, ¿verdad? Quiero decir, no comienzas con una pregunta cada vez que te encuentras con algo del pasado. A veces aprendes sobre el pasado porque lees un libro que otra persona escribió. De lo contrario, los historiadores no tendrían nada que hacer. Por ejemplo, yo no he hecho la investigación que sí que hizo David W. Blight para escribir su libro *Race and Reunion* (2002). Yo lo he leído, me he informado y me ha animado a querer saber más. Me encanta leer una buena historia y es realmente difícil que cualquiera de nosotros pueda hacer una investigación histórica. Como resultado, creo que deberíamos enseñar a los niños a ser buenos y críticos consumidores de la historia de otras personas, y creo que enseñarles cómo hacer historia se lo facilita más que otros enfoques.

Pero no creo que lo *único* que tengan que hacer en el aula sea investigar. Van a ser consumidores inteligentes de la historia de otras personas, van a crear sus propias historias, van a ver la forma en que la historia se usa en la sociedad. Por lo tanto, me gustaría que los niños pudieran analizar algo como lo que está sucediendo en este momento, por ejemplo, la polémica de si las estatuas de los confederados deben estar en lugares públicos¹⁴. Los niños podrían hacer una investigación basada en pruebas con este tema, pero en última instancia, se trata de un problema social y tiene que ver con lo que ellos creen que debe conmemorarse del pasado. Aquí cerca tenemos *Shaker Town*¹⁵, una iniciativa de puesta en valor del patrimonio muy atractiva, pero seguro que no nos hubiera gustado vivir allí en esa época. Entonces, ¿la gente visita este lugar porque realmente está recreando la historia? No lo creo. Creo que a veces nos gusta ver este tipo de cosas por la misma razón que vemos cine: vemos la historia que nos cuenta otra persona, no siempre creamos nuestra propia representación del pasado. Así que es necesario que haya de las dos cosas en el aula. Y creo que es más fácil conseguir que los profesores lo hagan de este modo. Los profesores con los que trabajaba cerca de Chicago me contaban cómo se asustaron cuando alguien les dijo que tenían que planificar un curso basándose completamente en la indagación, todos los días del año. Eso es agotador. Y ningún profesor de historia lo hace (ni una clase completa, ni seis horas al día). Necesitamos organizar esas clases que estén basadas en la indagación mediante lo que yo llamo como *post-holes* (agujeros de poste): un ejercicio de indagación aquí, seguida de un trabajo menos intensivo con pruebas, lecturas históricas, medios de comunicación y lugares,

¹⁴ Algunas de las noticias que ilustran este debate: <https://www.usatoday.com/story/news/politics/2015/08/04/jefferson-davis-statue-ky-capitol/31102113/>; <http://www.foxnews.com/politics/2015/08/06/kentucky-panel-votes-to-keep-jefferson-davis-statue-in-capitol.html>; <http://edition.cnn.com/2015/06/23/politics/confederate-flag-symbols-capitol-hill-reaction/index.html>

¹⁵ La ciudad Shaker de Pleasant Hill se encuentra a 40 km al sur de Lexington (Kentucky). Es el lugar donde se instaló una comunidad religiosa (los "agitadores") entre 1805 y 1910. Hoy en día es un lugar que recrea la vida de esa comunidad y es un destino turístico bastante popular.

después otro ejercicio de indagación. Y con el tiempo, aumentará el número y la intensidad del trabajo que se puede realizar con los estudiantes.

LA/AE: Usted ha estado muy involucrada en el proyecto *Living Archaeology Weekend* donde los escolares pueden explorar los objetos de los nativos americanos y comprender sus formas de vida. ¿Cuál es el poder que posee este tipo de experiencias a la hora de enseñar?

LL: En el artículo que A. Gwynn Henderson y yo escribimos hace unos años, “*The beauty of other lives: material culture is evidence of human ingenuity and agency*” (Levstik, Henderson y Lee, 2014) encontramos la respuesta. La experiencia del *Living Archaeology Weekend* (LAW)¹⁶ me parece que funciona en diferentes niveles. Por un lado, si vas a Gladie¹⁷ y te alejas de donde está el centro de visitantes y simplemente bajas al valle donde están las demostraciones de arqueología experimental, tienes la posibilidad de observar el medio natural de la misma forma en que lo vieron las primeras personas que vivieron allí. No es un bosque antiguo y enorme, pero es un bosque y tiene algunas de las mismas características que hubieran disfrutado las poblaciones del pasado. Por lo tanto, se ofrece a los niños la oportunidad de ver el contexto de la cultura material. Pueden ver las cañas y alguien haciendo esteras con ellas, pueden ver la arcilla en el suelo y alguien haciendo una vasija, de modo que tienes una conexión realmente directa entre la fuente y el objeto material. Pero eso solo funciona si tú, como docente, has hecho tu tarea con los niños previamente, porque no todos los artesanos explican esas conexiones. Está ahí mismo, están sentados en el medio, pero no siempre lo hacen. Si el maestro ha hecho un poco de trabajo previo antes de la salida, los niños serán capaces de hacer esas conexiones.

Por otro lado, tienen la oportunidad de observar cómo se fabrica un objeto en algunos casos, o cómo se usa, en otros. Existe ese nivel de observación, pero hay un nivel en el que realmente se prueba la herramienta, en un entorno razonablemente auténtico. Por ejemplo, pueden probar el atlatl (propulsor), por lo que tienen una idea del esfuerzo físico que implica, las sensaciones que conlleva o la dificultad que implica. O cuando trabajan la piel, tú no puedes hacer eso en tus clases, pero en el LAW tienes un arqueólogo de verdad que te explica el proceso y los estudiantes son capaces de entender cómo están entrelazados los procesos, la *chaîne-opératoire* (cadena operativa): desde cómo se extrae la piel a cómo se trabaja una bota y, finalmente, el mocasín, viendo el producto terminado. Y lo que realmente descubrimos en la investigación fue que la combinación de observar la cadena operativa, probar las herramientas y el trabajo previo en el aula, produjo un punto de inflexión en los niños participantes. Pasaron de pensar que las gentes del pasado no eran muy listas y por eso actuaban de la manera que actuaban, y que es el tiempo el que nos ha llevado a ser más inteligentes, a pensar que estas gentes del pasado eran realmente inteligentes porque fueron capaces de sobrevivir y hacer este tipo de herramientas, usando estos instrumentos y crear sociedades complejas. Por lo tanto, creo que esta experiencia es, en realidad, un punto de inflexión intelectual para que los niños comprendan lo difícil que fue hacerlo. ¿Cuántos niños dieron en el blanco con el atlatl? No

¹⁶ Más información sobre el *Living Archaeology Weekend*: <https://www.livingarchaeologyweekend.org/>

¹⁷ El Centro de Visitantes Gladie está ubicado en el área de Red River Gorge, en el Parque Nacional Daniel Boone (<https://www.fs.usda.gov/recarea/dbnf/recarea/?recid=39566>).

muchos. Se necesita ser hábil. Y luego, cuando observas el atlatl, ¿habrías sido capaz de inventarlo? No se me habría ocurrido imaginar ese sistema de pesos y poleas que hace que esa cosa funcione. Por lo tanto, se trata de personas con un cerebro, un buen cerebro. Y eso creo que es bastante. En suma, el LAW aporta este tipo de saber relacionado con la observación y un saber relacionado con la participación.

LA/AE: Conceptos, procedimientos, actitudes. En su opinión ¿dónde está el equilibrio?

LL: No creo que, si vas a enseñar algo a los niños, puedan separarse, porque, de nuevo, es como el *Living Archaeology Weekend*: tienes este concepto de herramienta, pero si nunca la usas, si no ves cómo funciona, cómo encaja en el contexto, todo eso, no lo vas a aprender. Eso significa que el concepto debe investigarse utilizando procedimientos que permitan a los estudiantes usar el concepto para responder preguntas relevantes. Esto requiere también prestar atención a las actitudes de los niños. ¿Están dispuestos a hacer buenas preguntas? ¿Están dispuestos a ser curiosos? Es necesario motivar a los niños para que hagan este tipo de tareas. Por eso creo que estos elementos van unidos. Si solo dices 'bueno, aquí tienes el concepto', los niños van a memorizarlo para el examen, todos lo hemos visto, pero si no han usado el concepto en un contexto, lo olvidarán, y si no has trabajado las actitudes que favorece que los estudiantes estén animados a hacer el arduo trabajo de indagación, no importará qué procedimientos implique la tarea.

LA/AE: Cualquier persona que lea artículos científicos sobre cómo se debe enseñar historia en las escuelas se dará cuenta de que aún muchos profesores mantienen maneras más tradicionales de enseñar. ¿Cree que los avances que se están dando en investigación en didáctica de las ciencias sociales ya están llegando a las aulas? ¿Si no es así cuáles son las razones de que en cierto modo exista esta desconexión entre la universidad y los niveles educativos inferiores?

LL: Todo un capítulo de nuestro libro *Teaching history for the Common Good* (Barton y Levstik, 2004) está dedicado a este tema, porque todo el mundo insiste en que hay que enseñar la historia de otra manera pero luego nunca la encuentras. ¿Por qué se sigue empleando esta manera tradicional?

Los argumentos que se suelen dar giran en torno a los exámenes. Los exámenes rara vez evalúan la indagación; tienden a evaluar únicamente bits aislados de información. ¿Conoces la fecha? ¿Conoces los nombres?

Por un lado, la presión del examen es real y ha empeorado con el tiempo, al menos en EE. UU. Pero también está la presión de la experiencia. Lee Shulman (1987) solía decir que cuando los maestros se sienten estresados o amenazados en el aula vuelven a la forma en la que se les enseñó. Esa es su posición predeterminada, la forma habitual en que se les enseñó y aprendieron (o no aprendieron). De hecho, algunos estudiantes me han dicho esto: "Aprendí, conseguí un 10 en todas mis asignaturas, entonces, ¿por qué no voy a enseñar a mis hijos de la misma manera si sé qué funciona?". Eso funcionó para ti, tal vez, pero probablemente tú seas una minoría en tu clase. En un editorial del *New York Times* un profesor de Historia escribió sobre por qué deberíamos dar más clases magistrales y criticaba que hubiera demasiados docentes apostando por formatos de

discusión o porque los niños hicieran investigaciones de manera autónoma. Hacía esta petición desde su posición asumida de experto que ilumina a los estudiantes que no saben lo suficiente y, por lo tanto, requieren su experiencia en contenido. Tengo un colega que llama a este enfoque la "venganza de los nerds de la historia".

En el primer libro que Chris Pappas, Barb Kiefer y yo escribimos en 1985 (última edición: 2006), luchamos contra eso, porque nuestro enfoque era que si enseñas contenido como un conjunto de conceptos o procedimientos aislados, los niños lo aprenderán para el examen y luego lo olvidarán. No hay transferencia. Lo que aprenden en clase no se puede aplicar entonces a nada más. Por lo tanto, crees como docente que los has preparado, pero, de hecho, no es así. Es fácil caer en la trampa, especialmente si los maestros no enfocan su trabajo a enseñar a los estudiantes a pensar históricamente tal y como Keith Barton y yo describimos en *Doing History*. En cambio, algunos profesores entienden que deben darle a los estudiantes una cantidad de información que les servirá para tener éxito y poder llegar a la universidad, donde alguien les enseñará exactamente de la misma manera porque están bastante seguros de que saben más que los estudiantes y esperan que este enfoque los prepare para el futuro de algún modo. Pero es probable que los estudiantes no estén preparados para hacer nada con este conocimiento. John Goodlad (1984) habla de algo curioso que le sucede a las ciencias sociales en las aulas. Dice que todo lo vital desaparece. Es asombroso cómo la escolarización consigue que algo tan fascinante como la existencia humana se vuelva aburrida. Esto sucede cuando se enseña mal la historia, ya esté orientada a la indagación en el aula o no. He tenido profesores que daban grandes clases magistrales y me encantaban, pero me alegro de no haber tenido únicamente ese modo de enseñanza. Por lo tanto, insisto, no estoy en contra de una buena clase magistral y no estoy a favor de la enseñanza basada únicamente en la indagación. Creo que la exposición a la variedad de formas a la hora de enseñar es la mejor manera de lograr una buena enseñanza de la historia. Sin embargo, en última instancia, las elecciones de contenido y método deberían estar relacionadas con el objetivo cívico central de enseñar historia en democracia, que era parte del objetivo de Keith y el mío tanto en *Doing History* (Levstik & Barton, 2015) como en *Teaching History for the Common Good* (Barton y Levstik, 2004).

LA/AE: Echando la vista atrás, ¿cuál considera que ha sido su principal aportación al campo de la didáctica de las Ciencias Sociales?

LL: Probablemente esto lo debían responder otros, no yo. Creo que una de las cosas a las que he contribuido en la investigación educativa ha sido a prestar más atención al pensamiento de los estudiantes de primaria y secundaria de Ciencias Sociales. Cuando comencé había muy pocas investigaciones sobre cómo los niños más pequeños aprendían y pensaban sobre cualquier cosa. Casi todo se trataba de los profesores. Incluso los materiales de Ciencias Sociales de la década de 1960 no trataban sobre cómo pensaban los niños. Se trataba de cómo los profesores podían enseñar, más que en desarrollar programas pensando en que los niños pensarán.

Los estudios de Hallam (1971) se basaron en Piaget para argumentar que los niños no tenían ningún tipo de pensamiento histórico real hasta que tenían alrededor de diecisiete años. Cuando lo leí pensé que era una tontería. No hacemos eso con la lectura. Si bien los

niños no leen como un adulto maduro hasta que son mayores, eso no significa que no empiecen a leer cuando tienen cinco años. Creo que pasa lo mismo con la historia. El hecho de que los estudiantes no sean capaces de pensar históricamente de manera profunda cuando tienen cinco años no significa que no puedan pensar y que no debamos introducirlos en la historia¹⁸. En definitiva, subrayaría ese aporte a la alfabetización histórica emergente, pero insisto que deben ser otros los que respondan esta pregunta.

LA/AE: Aunque en julio de 2016 se jubiló, su investigación ha continuado tan intensamente como siempre. ¿Cuáles son los temas en los que se va a centrar durante este nuevo período?

LL: Sí, voy a continuar con la investigación sobre arqueología que venimos haciendo A. Gwynn Henderson y yo¹⁹. Ha sido muy interesante, y es un tema que no está recibiendo mucha atención en el campo de investigación de la didáctica de las Ciencias Sociales. Keith Barton me preguntó una vez si creía que hubiera podido hacer carrera con la arqueología. No, no cuando empecé. Ni siquiera había investigación sobre didáctica de la historia, mucho menos de arqueología. Pero creo que ahora es un campo abierto. La arqueología es un campo que puede entrar fácilmente en la investigación educativa, pero solo si los arqueólogos están dispuestos a ver su trabajo como histórico y no únicamente científico. Nunca he entendido por qué en la arqueología estadounidense la noción de ser científicos es más crucial para ellos que la noción de ser historiadores, como si la historia no se basara en pruebas. Quiero decir, estás usando la ciencia para desenterrar el pasado. ¿No es eso historia?

Me gusta Ian Hodder (2012), el arqueólogo británico, porque ciertamente está haciendo su trabajo científico pero también es un científico social. Es mucho más teórico, mucho más filosófico y lo encuentro fascinante.

Otros temas que me interesan son los relacionados con la agencia. Realmente me interesa esta cuestión, especialmente lo relacionado con la ciudadanía activa en distintos grupos raciales, culturales y de género. Estoy pensando más en eso, ya que he estado ayudando a Lauren M. Colley (2015), quien se ha movido en esa línea con su tesis doctoral.

La otra cuestión que me interesa ahora es retomar una faceta de la historia que dejé hace mucho tiempo. Antes de comenzar la escuela de posgrado, escribí cosas para niños y publiqué tres textos de no ficción en revistas infantiles. Un cuarto, que pensé que era para niños, terminó en un periódico (Levstik, 1981). Estaba usando “narrativas de esclavos”, historias orales realizadas con personas emancipadas tras la Guerra Civil norteamericana. Las entrevistas se recopilaban durante la Gran Depresión en la década de 1930. Utilicé una de esas entrevistas para escribir un artículo publicado en la revista *Columbus Dispatch Sunday*. Ese fue uno de mis escritos favoritos. También hay una obra en la que mi esposo y yo trabajamos durante mucho tiempo, antes de su muerte, a la que tal vez pueda volver. No sé, cada vez que la saco del cajón, la vuelvo a guardar.

¹⁸ Destacamos su contribución en ese campo específico y animamos al lector a consultar los siguientes trabajos: Levstik, 1989; Levstik, 1993; Levstik y Barton, 2008; Levstik y Pappas, 1987.

¹⁹ Cabe mencionar algunos aportes interesantes sobre esta línea de la entrevistada: Henderson & Levstik, 2016; Levstik, 2018; Levstik, Henderson y Lee, 2014; Levstik, Henderson y Schlarb, 2008.

Actualización: Poco después de esta entrevista, comencé a trabajar con algunos profesores chinos que estaban en la Universidad de Kentucky dentro de un programa para pasar de formas tradicionales de enseñanza a formas más relacionadas con el aprendizaje activo. Esto ha sido un desafío maravilloso y una oportunidad para mantener mi interés por la educación internacional.

LA/AE: Relacionado con esta última pregunta, ¿considera que la investigación actual ha dejado algún aspecto pendiente que debería resolverse en los próximos años.

LL: Creo que los niños más pequeños todavía están fuera de las líneas de investigación. En los últimos años, sin embargo, más investigadores han explorado ese pensamiento histórico "emergente". Es decir, como los niños con los que estáis trabajando vosotros²⁰. ¿Qué sabemos acerca de cómo los niños pequeños aprenden o le dan sentido al pasado? Tienen un pasado tan corto... Sabemos que dividen el tiempo: mi vida, la de mis padres, mis abuelos, los dinosaurios. También me gustaría ganar terreno en lo relativo a la agencia porque creo que tiene una conexión muy fuerte con lo cívico y la diversidad. Me gustaría que hubiera más investigaciones que ayuden a fortalecer esa conexión entre la historia y la ciudadanía. Keith Barton y yo escribimos un capítulo en *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (Barton y Levstik, 2008) donde nos enfocamos en este tema.

La otra cosa de la que sabemos muy poco es el contenido. ¿Los niños aprenden diferentes contenidos de diferentes maneras? No hay casi nada sobre eso. Parece que pocos se atreven con este tema. Si vas a estudiar agencia, puedes usar casi cualquier contenido que existe, y los investigadores generalmente usan aquello que nos resulta más cómodo o aquello que ya está en las aulas donde trabajamos. Pero, si creemos que la historia tiene conexiones cívicas, debemos elegir los contenidos con mucho cuidado y solo elegir los contenidos en los que realmente merece la pena dedicar tiempo y que cambian con el tiempo. Cualquier compromiso con el pluralismo democrático requiere contenidos que honren la diversidad que la democracia defiende, pero sabemos muy poco sobre cómo se podrían organizar mejor esos contenidos, o qué contenidos tienen un mayor peso para conseguir una mejor reflexión sobre las raíces de los dilemas actuales y cómo los ciudadanos podrían trabajar por el bien común en el presente y prepararse para hacerlo en el futuro.

En general, también necesitamos saber mucho más de cómo los estudiantes responden a métodos específicos, no cómo el maestro aplica el método, y tampoco sobre cómo los niños en el contexto de este método exhiben ciertas habilidades, sino comparar el impacto de los métodos en relación a los objetivos de la educación histórica en una democracia plural, y eso también es un desafío en términos de método, ya que requeriría estudios más longitudinales.

²⁰ La entrevistada menciona la investigación conjunta publicada recientemente sobre pensamiento histórico en escolares de Educación Infantil (Arias, Egea & Levstik, 2019).



Bibliografía

- Arias-Ferrer, L., & Egea-Vivancos, A. (2019). Who changes the course of history? Historical agency in the narratives of Spanish pre-service primary teachers. *History Education Research Journal*, 16(2), 322-339. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.11>
- Arias-Ferrer, L., Egea-Vivancos, A., & Levstik, L. S. (2019). Historical Thinking in the Early Years: The Power of Image and Narrative. En K. J. Kerry-Moran & J.-A. Aerila (Eds.), *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning* (pp. 175-198). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19266-2_10
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2008). History. En J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 355–366). SAGE Publications.
- Blight, D. W. (2002). *Race and reunion: the Civil War in American memory*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bremner, R. H. (1960). *American Philanthropy. The Chicago History of American Civilization* (2nd ed.; 1988).
- Bremner, R. H. (1980). *The public good: Philanthropy and welfare in the Civil War era*. Random House.
- Bremner, R. H. (1996). *Giving: Charity and Philanthropy in History*. Transaction Publishers.

- Colley, L. M. (2015). «Taking the stairs». *To break the ceiling: Understanding students' conceptions of the intersections of historical agency, gender equity, and action* (PhD). University of Kentucky, Lexington. Recuperado a partir de http://uknowledge.uky.edu/edsc_etds/4
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. McGraw-Hill Book Co.
- Hallam, R. N. (1971). Piaget and Thinking in History. En M. Ballard (Ed.), *New Movements in the Study and Teaching of History* (2.a, pp. 162-178). Indiana University Press.
- Henderson, A. G., & Levstik, L. S. (2016). Reading Objects. Children Interpreting Material Culture. *Advances in Archaeological Practice*, 4(4), 503-516. <https://doi.org/10.7183/2326-3768.4.4.503>
- Hodder, I. (2012). *Entangled: an archaeology of the relationships between humans and things*. Wiley-Blackwell.
- Levstik, L. S. (1981). *The slaves remembered*. The Columbus Dispatch Magazine.
- Levstik, L. S. (1989). Historical Narrative and the Young Reader. *Theory into Practice*, 28(2), 114-119.
- Levstik, L. S. (1993). Building a Sense of History in a First Grade Classroom. En J. E. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching: Vol. 4. Research in Elementary Social Studies* (pp. 1-31). Emerald Group Publishing Limited.
- Levstik, L. (2018). Project Archaeology: Shotgun Shelter. Advancing the aims of history and archaeology education. En A. Egea, L. Arias & J. Santacana, *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 181-194). Trea.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2008). «They still use some of their past». Historical salience in elementary children's chronological thinking. En L. S. Levstik & K. C. Barton (Eds.), *Researching History Education: Theory, Method, and Context* (pp. 108-147). Routledge.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1997). *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools* (First edition). L. Erlbaum Associates.
- Levstik, L. S., & Henderson, G. A. (2016a, November). *Project Archaeology: Investigating Housing as a Civic Issue*. Paper presented at the Annual Meeting of the College and University Faculty Assembly, National Council for the Social Studies, New Orleans, LA.
- Levstik, L. S. & Henderson, A. G. (2016b). A Human Dependence on Things: Fifth-Graders' Conceptions of Human Intelligence, Innovation and Agency. In M.-A.Éthier & E. Mottet (dir.). *De nouvelles voies pour la recherche et la pratique en Histoire, Géographie et Éducation à la citoyenneté*. De Boeck.
- Levstik, L. S., Henderson, A. G., & Lee, Y. (2014). The Beauty of Other Lives: Material Culture as Evidence of Human Ingenuity and Agency. *The Social Studies*, 105(4), 184–192. <https://doi.org/10.1080/00377996.2014.886987>

- Levstik, L. S., Henderson, A. G., & Schlarb, J. S. (2008). Digging for clues: An archaeological exploration of historical cognition. En *Researching History Education. Theory, Method and Context* (pp. 393-407). Routledge.
- Levstik, L. S., & Pappas, C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1), 1-15.
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge University Press.
- Pappas, C., Kiefer, B. Z., & Levstik, L. S. (2006). *An integrated language perspective in the elementary school ; an action approach* (4th ed). Pearson Allyn and Bacon.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Anexo: publicaciones de Linda S. Levstik

Libros

- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2015). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle School*. Fifth Edition. Routledge.
- Levstik, L. S. & Tyson, C. (Eds.) 2008). *Handbook of Research on Social Studies Education*. Routledge.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2008). *Researching Historical Thinking*. Routledge.
- Pappas, C. C., Keifer, B. Z., & Levstik, L. S. (2005). *An Integrated Language Perspective in the Elementary School: An Action Approach*. Fourth Edition. Allyn & Bacon/Longman.
- Barton, K.C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge. (also available in Japanese, Korean, and Greek translations).
- Hammack, D. C., Hartoonian, M., Howe, J., Jenkins, L. B., Levstik, L. S., Macdonald, W. B., Mullis, I. V. S., Owen, E. (1990). *The U.S. History Report Card*. National Assessment of Educational Progress, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

Capítulos de libros

- Egea, A, Arias, L. & Levstik, L. (2019). Historical thinking in the early years: The power of image and narrative. In K. J. Kerry-Moran & J. Aerila, J. (Eds.). *Stories in the Lives of Children* (pp. 175-198). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19266-2_10
- Levstik, L. S. (2018). Project Archaeology: Advancing the aims of history and archaeology education. In A. Egea, L. Arias, & J. Santacana (Eds.). *Y la arqueología llevo al aula: La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 181-194). Ediciones Trea.

- Levstik, L. S. & Thornton, S. J. (2018). Reconceptualizing history in early childhood and elementary classrooms. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 473-502). Wiley-Blackwell.
- Levstik, L. S. (2016). Working Class Connections: Identity and the Teaching of History. In S. Molina, N. Llonch, & T. Martínez. *Indentidad, ciudadanía y patrimonio: Educación histórica para el siglo XXI* (pp. 63-70). Ediciones Trea.
- Levstik, L. S. (2016). Learning history. In P. Alexander & R. Mayer (Eds.). *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 115-130), 2nd Edition. Routledge.
- Levstik, L. S. & Henderson, A. G. (2016). A Human Dependence on Things: Fifth-Graders' Conceptions of Human Intelligence, Innovation and Agency. In M.-A. Éthier & E. Mottet (dir.). *De nouvelles voies pour la recherche et la pratique en Histoire, Géographie et Éducation à la citoyenneté* (pp. 15-24). De Boeck.
- Levstik, L. S. (2014). The power of a past. In L. Waks (Gen. Ed.), & C. Woysner (Ed.). *Leaders in Social Education: Intellectual Self-Portraits* (pp. 101-110). Sense Publishers.
- Levstik, L. S. (2014). What can history and the social sciences contribute to civic education? In J. Pagès & A. Santisteban (Eds.). *Una Mirada al Pasado y un Proyecto de Futuro: Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vol. 1. (pp. 43-52). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Levstik, L. S. (2013). Learning to work it out: Social education for young students. In R. Reutzel (Ed.). *Handbook of Research-Based Practice in Early Education* (pp. 395-412). Guilford Press.
- Levstik, L. S. (2009). What educational research says about teaching and learning women's history. In C. Berkin, M. S. Crocco, & B. Winslow (Eds.). *Clio in the Classroom: Teaching US Women's History* (pp. 287-296). Oxford University Press.
- Barton, K.C. & Levstik, L. S. (2008). History. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn, (Eds.). *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 355-366). Sage.
- Levstik, L. S. (2007). In pursuit of a usable past. In Rahima Wade (Ed.). *Community action rooted in history* (pp. 6-11). *Bulletin 110*. NCSS.
- Levstik, L. S. (2005). Woman as force in social education: The gendering of social studies in the twentieth century. In L. Burlbaw & S. Fields (Eds.). *Explorations in Curriculum History Research* (pp. 193-200). Information Age Publishers.
- Levstik, L. S. (2002). Ruth E. Ellsworth. In O. L. Davis, & M. Crocco (Eds.). *Building a Legacy: Women in Social Education, 1784-1984* (pp. 91-92). NCSS Bulletin 100.
- Levstik, L. S. (2001). Daily acts of ordinary courage: Gender equitable practice in the social studies classroom. In Patricia O'Reilly, Elizabeth M. Penn, & K. deMarrais (Ed.). *Educating Young Adolescent Girls* (pp. 191-214). Erlbaum.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2001). Committing acts of history: Mediated action, humanistic education, and participatory democracy. In W. Stanley (Ed.), *Critical issues in social studies research for the 21st century* (pp. 119-148). Information Age Publishing.
- Levstik, L. S. (2001). Crossing the Empty Spaces: New Zealand adolescents' conceptions of perspective-taking and historical significance. In O. L. Davis, Elizabeth A. Yeager, &

Stuart J. Foster (Eds.). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 69-96). Rowman and Littlefield.

Levstik, L. S. (2000). Articulating the silences: Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg, (Eds.). *Knowing, Teaching, & Learning, History* (pp. 284-305). NYU Press.

Levstik, L. S. (1997). "To fling my arms wide": Students learning about the world through nonfiction. In R. A. Bamford & J. V. Kristo (Eds.). *Making Facts Come Alive: Choosing Quality Nonfiction Literature K-8* (pp. 221-234). Christopher-Gordon.

Levstik, L. S. & Smith, D. B. (1996). "I've never done this before": Building a community of inquiry in a third grade classroom. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching: Case Studies of Teaching and Learning in Elementary History* (pp. 85-114), Vol. 6. JAI Press.

Levstik, L. S. (1996). NCSS and the teaching of history. In O. L. Davis (Ed.) *NCSS in Retrospect* (pp. 21-34). Bulletin 92. NCSS.

Levstik, L. S. (1994). Building a sense of history in a first grade classroom. In J. Brophy (Ed.) *Advances in research on teaching: Vol. 4. Research in Elementary Social Studies* (pp. 1-31). JAI Press.

Levstik, L. S. (1993). Making the past come to life. In B. E. Cullinan (Ed). *Fact and fiction. Literature Across the Curriculum: Making It Happen* (pp. 5-13). International Reading Association.

Levstik, L. S. (1992). "I wanted to be there": The impact of narrative on children's historical thinking. In M. O. Tunnell & R. Ammon, *The Story of Ourselves: Teaching History Through Children's Literature* (pp. 65-77). Heinemann.

Downey, M. & Levstik, L. S. (1991). Teaching and learning history: The research base. In J. Shaver (Ed). *Handbook of Research in Social Studies* (pp. 400-410). Macmillan.

Levstik, L. S. (1989). A gift of time. In J. Hickman & B. Cullinan (Eds). *Children's Literature in the Classroom: Weaving Charlotte's Web* (pp. 135-146). Christopher-Gordon.

Levstik, L. S. (1982). The impossible dream: The Ph.D., marriage and family. In S. Vartuli (Ed), *The Ph.D. Experience: A Woman's Point of View* (pp. 93-104). Praeger.

Artículos en revistas académicas

Levstik, L. S. (2016). Outside over there: My Book House divides the world, 1919-1954. *Theory and Research in Social Education*, 44, 455-478. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1209450>

Henderson, A.G. & Levstik, L. S. (2016). Reading objects: Children reading material culture. *Advances in Archaeological Practice* 4 (4), 503-516. <https://doi.org/10.7183/2326-3768.4.4.503>

Levstik, L. S., Henderson, A.G., Lee, Y. (2014). The beauty of other lives: Material culture as evidence of human ingenuity and agency. *The Social Studies*, 105 (4), 184-192. <https://doi.org/10.1080/00377996.2014.886987>

- Kern, K. & Levstik, L. S. (2012). Teaching the New Departure: the United States vs. Susan B. Anthony. *The Journal of the Civil War Era* 2 (1), 127-141.
- Levstik, L. S. (January 2009). "Well-Behaved Women Rarely Make History": Gendered Teaching and Learning in and about History, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8 (1), 120-139.
- Swan, K. O., Hofer, M., Levstik, L. S. (2007). And...Action! Students Collaborating in the Digital Directors Guild. *Social Studies and the Young Learner*, 19 (4), 17-20.
- Levstik, L. S. & Groth, J. (2005). "Ruled by Our Own People": Ghanaian Adolescents' Conceptions of Citizenship. *Teachers College Record*, 107 (4), 563-586
- Levstik, L. S., Henderson, A. G., & Schlarb, J. S. (2005). Digging for clues: An archaeological exploration of historical cognition. *Understanding history: Recent Research in History Education. International Review of History Education*, 4, 37-53.
- Henderson, A.G. & Levstik, L. S. (2004). What do children learn when they go on a field trip to Henry Clay's estate? *Forum Journal: Challenges and Opportunities in Heritage Education*, 19 (1), 39-47.
- Barton, K.C. & Levstik, L. S. (2003). Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation? *Social Education*, 67 (6), 358-361.
- Levstik, L. S. (2002). The State of Elementary and Middle School Social Studies. *Elementary School Journal*, 103 (2), 93-97.
- Levstik, L. S. & Groth, J. (2002). Scary thing, being an eighth grader: Exploring gender and sexuality in a middle school U.S. history unit. *Theory and Research in Social Education*, 30 (2), 233-254.
- Levstik, L. S. (1999). "The boys we know; The girls in our school": Early adolescents' understanding of women's historical significance. *International Journal of Social Studies*, 12 (2), 19-34.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1998). "It wasn't a good part of history": National identity and students' explanations of historical significance. *Teachers College Record*, 99 (3), 478-513.
- Levstik, L. S. & Smith, D. B. (1997). "I have learned a whole lot this year and it would take a lifetime to write it all": Beginning historical inquiry in a third grade classroom. *Social Science Record*, 34, 8-14.
- Levstik, L. S. (1996). Negotiating the history landscape. *Theory and Research in Social Education*, 24 (4), 393-397.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (1996). "They still use some of their past": Historical salience in elementary children's chronological thinking. *Curriculum Inquiry*, 28, 531-576.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": Elementary children's chronological thinking. *American Educational Research Journal*, 33, 419-454.
- Levstik, L. S. (1995). Narrative constructions: Cultural frames for history. *The Social Studies*, 88 (3), 113-116.

- Levstik, L. S. & Pappas, C. (1992). New directions in historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 20 (4), 369-385.
- Levstik, L. S. (1991). From the outside in: American children's literature from 1920-1940. *Theory and Research in Social Education*, 18 (4), 327-343.
- Levstik, L. S. (1990). The research base for curriculum choice: A response. *Social Education*, 54, 442-444.
- Levstik, L. S. (1990). Research directions: Mediating content through literary texts. *Language Arts*, 67 (8), 848-853.
- Levstik, L. S. (1989). Teaching and learning history in the elementary school. *Social Studies and the Young Learner*, 2 (4), 3-5.
- Downey, M. & Levstik, L. S. (1988). Teaching and learning history: The research base. *Social Education*, 52 (5), 336-342
- Levstik, L. S. (1988). Commentary. On Shifting Sand: The Elementary Social Studies teacher. *Social Education*, 52 (4), 320-322.
- Freeman, E. & Levstik, L. S. (1988). Recreating the past: Historical fiction in the social studies curriculum. *The Elementary School Journal*, 88 (4), 329-337.
- Levstik, L. S. & Pappas, C. C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21 (1), 1-15.
- Levstik, L. S. (1986). History from the bottom up. *Social Education*, 50 (2), 1-7.
- Levstik, L. (1986). The relationship between historical response and narrative in a sixth-grade classroom. *Theory and Research in Social Education*, 14(1), 1-19.
- Levstik, L. S. (1985). Thinking and learning in history: A research perspective. *The Social Studies*, 7 (1), 1-11.
- Levstik, L. S. (1985). Literary geography and mapping. *Social Education*, 49 (1), 38-43.
- Levstik, L. S. (1984). A child's approach to history. *The Social Studies*, 74, 232-236.
- Levstik, L. S. (1983). I am no lady: The tomboy in children's literature. *Children's Literature in Education International Quarterly*, 14 (1), 14-20.

Invitaciones a revistas/Actas de congresos

- Alleman, J., Field, S. L., Levstik, L. S., McGuire, M. E., O'Mahony, C. & Van Sledright, B. (2010). A tribute to Jere Brophy 1940-2009. *Theory and Research in Social Education*, 38(3), 306-313.
- Levstik, L. S. (2009). Note on Research to Practice. www.cufancss.org
- Levstik, L. S. (2004). Reconciling hope and history. *Social Studies Review*. History Teacher Educator Network (HTEN), United Kingdom.
- Levstik, L. S. (2001). Social studies at the millennium: An introduction. *Theory Into Practice*, 20 (4), 2-5.

- Levstik, L. S. (1997). "Any history is someone's history": Listening to multiple voices from the past. *Social Education*, 61 (1), 48-51.
- Levstik, L. S. (1989). Historical narrativity and the young reader. *Theory Into Practice*, 28 (2), 114-119.
- Levstik, L. S. (1981). Using adolescent fiction as a guide to inquiry. *Theory Into Practice*, 20 (3), 174-178.

Selección de reseñas de libros

- Levstik, L. S. (2016). Review of *Race and the Origins of Progressive Education, 1880-1929*. *Journal of Social Studies Research*, 40 (4), 327-328. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2016.03.005>
- Levstik, L. S. (1996). Review of *Lies My Teacher Told Me* by J. Loewen. *Theory and Research in Social Education*, 24 (4), 416-420. <https://doi.org/10.1080/00933104.1996.10505786>
- Levstik, L. S. (1994). Review of *An Aristocracy of Everyone* by R. Barber. *Social Education*.
- Levstik, L. S. (1993). Review of *Critical Thinking in United States History* by K. O'Reilly. *Southern Social Studies Journal*, 19 (1), 63-65.
- Levstik, L. S. (1989). Review of *Transitions: From Literature to Literacy* by R. Routman. *Educational Studies*, 20, 3.
- Levstik, L. S. (1988). Review of *From the Fort to the Future* by Doyle, et al., *The Register*, 86, 3.

Otras publicaciones

- Henderson, A. G., Stottman, M. J., Jones, R.L., Levstik, L. S. (2016). *Project Archaeology: Investigating Shelter: Investigating a Shotgun House*. Kentucky Archaeological Society & Project Archaeology, Montana State University.
- Levstik, L. S. (2014). Teaching history by connecting human intelligence, innovation and agency. *Edutopia*. <http://www.edutopia.org/blog/teaching-history-intelligence-innovation-agency-linda-levstik>.
- Levstik, L. S. (2010). Pattern and variety in cultural universals. *Global Education News. National Peace Corps Association*, 2-3.
- Levstik, L. S. (2009). Guide to Using *History Book Sets* (HBS) to Investigate Historical Agency through Narrative. National History Education Clearinghouse.
- Levstik, L. S. (1993). *Lucretia Mott. Highlights for Children*. Boyds Mill Press.
- Levstik, L. S. (1992). *Literature Guides*. Steck-Vaughn.
- Levstik, L. S. (1989). Critical essays on children's authors. In T. Chevalier & D. L. Kirkpatrick, (Eds), *Twentieth Century Children's Writers*. St. James Press.
- Levstik, L. S. (1988, 1989). *Literature guides*. H. P. Koppelman.
- Levstik, F. R. & Levstik, L. S. (1986). John Q. Stewart. *Journal of Special Education*.

Levstik, L. S. & Wilson, A. H. (1982). Kentucky Resources Guide. Funded by the Kentucky Humanities Council and the Kentucky Historical Confederation.

Levstik, L. S. (1982). Living history—Isn't. *History News*, 37, 5, 28.

Lasley, T. & Levstik, L. S. (1981). *Procedures for approval of colleges/universities training teachers*. Ohio Department of Education.

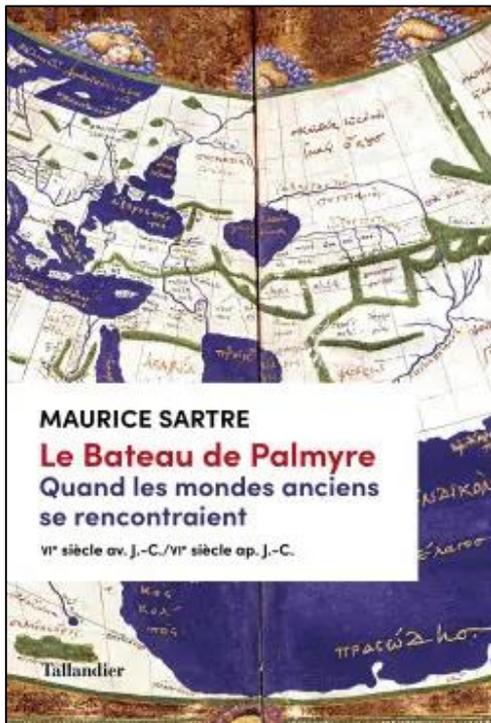
Levstik, L. S. (1981). The slaves remembered. *The Columbus Dispatch Magazine*.

Levstik, L. S. (1981). *Implications of teacher education redesign*. Phi Delta Kappan Newsletter.

M. Sartre (2021), *Le Bateau de Palmyre. Quand les mondes anciens se rencontraient (Vle siècle av. J.-C./Vle siècle ap. J.-C.)*, Paris: Éditions Tallandier, 336 págs. ISBN: 979-10-21046-83-2

Juan Álvarez García
Universidad Autónoma de Madrid
juan.alvarez@uam.es
ID 0000-0002-9262-8481

Recibido: 30/06/2021
Aceptado: 03/08/2021



Fuente: Editorial Tallandier

De entre los temas que más recientemente han cautivado a los investigadores de la Antigüedad, posiblemente sea el de los contactos a larga distancia entre pueblos y civilizaciones el que más producción científica esté generando. Al calor de estas investigaciones, se está desarrollando además un cambio de percepción altamente interesante sobre el grado de conocimiento que las diferentes sociedades de la Antigüedad tenían sobre regiones lejanas y distantes. Según esta nueva perspectiva, se ha dejado de concebir a dichos pueblos como comunidades encerradas en sí mismas y se abren camino los estudios sobre los contactos que dichas sociedades establecieron entre sí y a través de los cuales no solo viajaron las mercancías, sino también las ideas.

M. Sartre, actualmente profesor emérito en la Université de Tours, cuenta con numerosas publicaciones que lo han convertido en uno de los mayores especialistas sobre la Antigüedad, concretamente sobre el Próximo Oriente helenístico y romano, en donde sobresalen obras como *D'Alexandre à Zénobie : histoire du Levant antique, IVe siècle avant Jésus-Christ – IIIe siècle après Jésus-Christ* (París, 2001), posteriormente sintetizada y publicada en inglés bajo el título *The Middle East under Rome* (Cambridge – Massachusetts, 2005), convertido ya en manual de referencia para el estudio del Próximo Oriente en época romana. De entre sus obras más recientes se incluyen la publicada junto con Annie Sartre-Fauriat *Palmyre: Vérités et Légendes* (París, 2016), así como las publicadas en solitario *Culture, savoirs et société dans l'Antiquité* (París, 2017) o *Cléopâtre: un rêve de puissance* (París, 2018)

En ésta, su última publicación, M. Sartre se propone mostrar cómo entre el siglo VI a.C. y el siglo VI d.C. los mundos de la Antigüedad estaban mucho más conectados de lo que se podría esperar. En la introducción el autor ya indica que, si bien los procesos recientes de mundialización y crisis de la percepción eurocéntrica de la historia han favorecido la apertura de nuevos horizontes en la investigación, no podemos caer en anacronismos a la hora de aplicar estos conceptos a la Antigüedad. Por lo tanto, teniendo en cuenta que la gran mayoría de las sociedades de aquella época tenían muy limitados conocimientos unas de otras, el autor considera más acertado utilizar el concepto de conexiones que el de mundialización. El estudio de estas conexiones implica lidiar con tres obstáculos de carácter metodológico: la imposibilidad de un especialista de conocer todas las lenguas y particularidades culturales de todas las regiones que entran en contacto, la alta descompensación entre las fuentes greco-latinas y aquellas de otras regiones y, por último, la inmensidad del objeto de estudio. Así pues, el autor pretende abordar el tema a través de hechos concretos, comenzando cada capítulo con uno o varios testimonios en los que se mencionan contactos entre el mundo mediterráneo y otras regiones consideradas lejanas, a saber: Europa del norte, África Subsahariana, sur de Arabia, India y China.

A la región del norte de Europa y sus contactos con el Mediterráneo está dedicado el primer capítulo, tomando como inicio el relato de Piteas de Marsella, quien afirma haber alcanzado Britania, Ultima Thulé (posiblemente Islandia), así como regiones del Mar Báltico. Si bien aquellos que recogen su relato, puesto que el original se ha perdido, lo consideran inventado, otros importantes viajeros muestran cómo dichas regiones no eran del todo inalcanzables. Además, tanto las fuentes textuales como arqueológicas señalan importantes contactos comerciales, destacando la importación del estaño británico y del ámbar báltico. Junto a esto, se han hallado objetos romanos en multitud de yacimientos del centro y norte de Europa, donde las élites locales gustaron de enterrarse con ellos, considerándolos bienes de prestigio.

Los dos capítulos siguientes están dedicados al continente africano. El primero consiste en una discusión sobre las informaciones que se tenían sobre el propio continente y sobre la capacidad de los marinos mediterráneos para circunnavegarlo. Los testimonios que señalan posibles travesías en torno al continente africano, desde los más fabulosos, como la expedición del faraón Neco II recogida por Heródoto o aquella otra del cartaginés Hannon, a los más verídicos, como los recogidos por Eudoxo de Cíciro o Eutimenes de Marsella, hacen pensar que la circunnavegación de África era ya un objetivo alcanzable. Del mismo modo, distintas menciones a las rutas terrestres que atravesaban el Sahara permiten imaginarse relaciones fluidas con el África Subsahariana. Por su parte, en el capítulo tres, el autor se concentra en la región del África Oriental, sobre la que fuentes como el denominado Periplo del Mar de Eritrea indican su gran dinamismo comercial. De hecho, este texto de autor anónimo describe la existencia de puertos comerciales interconectados desde Eritrea hasta Tanzania, destacando el puerto egipcio de Adulis.

Siguiendo su desarrollo geográfico, el capítulo cuatro nos lleva a la región de Yemen (Arabia Félix). El autor destaca los grandes intereses romanos en esta región que llevaron a Augusto a intervenir en el reino de Saba a favor de una dinastía himyarí y a plantear la posible incorporación de esta región al imperio romano. Si bien este proyecto no se consumó, contamos con descripciones muy detalladas de Yemen en fuentes como el *Periplo*

del Mar de Eritrea, la *Geografía* de Ptolomeo o la *Historia Natural* de Plinio, lo cual indica la especial relación con el mundo mediterráneo, especialmente interesado en la importación del incienso yemení.

Una vez expuestas las conexiones entre el África Oriental y el Mediterráneo, por un lado, y entre este último y Yemen, por otro, los cuatro siguientes capítulos están dedicados a evaluar el papel del Océano Índico como espacio comercial integrador de las regiones circundantes. El capítulo cinco, en primer lugar, describe las rutas que cohesionaban este espacio y que permitían a cualquier navegante viajar desde África Oriental a la India en verano y regresar en invierno, cargado de productos como la pimienta o las perlas, gracias al régimen de vientos cambiante de una estación a otra. Seguidamente, en los capítulos seis, siete y ocho el autor comenta tres lugares concretos que evidencian la intensidad e importancia de los intercambios que se dieron en el Mar Árabe. El primero hace referencia a las Islas Farasan, en la costa occidental de Arabia, donde se ha documentado la presencia de un destacamento militar romano con el objetivo de vigilar el paso al Mar Rojo desde el Mar Árabe, así como tener un acceso directo a Yemen. Por su parte, en el capítulo siete, hace una reflexión sobre la isla de Socotra, frente a la costa de Somalia, como un importante centro de intercambio comercial, confirmado por el hallazgo en la Gruta de Hoq de restos arqueológicos procedentes de regiones como India, Etiopía, Persia, Yemen, Palmira o Grecia. Finalmente, el capítulo ocho parte de una inscripción encontrada en Palmira en la que se menciona un barco de un comerciante palmireño que hace la ruta hacia la India desde el sur de Mesopotamia, señalando otro espacio comercial clave, el Golfo Pérsico.

Si en anteriores capítulos, el autor desarrolla cuestiones en torno a las rutas que podían conectar el mundo mediterráneo con la India, en los capítulos nueve, diez y once desarrolla los contactos directos con el subcontinente, así como sus efectos en el plano cultural. El capítulo nueve se centra en los contactos entre Roma y la India, los cuales alcanzaron su apogeo durante el s. I d.C. Por un lado, describe la presencia de restos romanos, cerámica y monedas, en varios lugares de la costa india, tanto occidental como oriental; mientras que, por otro, comenta la llegada de embajadas de reinos indios a Roma y viceversa. Por su parte, los capítulos diez y once recogen el conjunto de intercambios de carácter artístico, literario, religioso e intelectual que se dieron entre Grecia y la India, principalmente a partir de los contactos entre reinos indios y aquellos otros que se crearon a la muerte de Alejandro Magno en la región del Asia Central. En ambos, el autor destaca el hecho de que algunos elementos culturales griegos fueran adoptados por la élites indias al considerarlos elementos de prestigio.

A partir del capítulo doce, M. Sartre deja la región del Índico para adentrarse en los contactos que se pudieron establecer entre el Mediterráneo y Extremo Oriente. En primer lugar, evalúa las distintas fuentes con las que contamos para determinar los contactos entre ambas regiones, señalando las referencias de Claudio Ptolomeo a Marino de Tiro y a la expedición comercial de un tal Maes Titianos, quienes mencionan una región denominada Seres, identificada con el Sinkiang o Turkestán chino. Esta región constituyó el nexo de unión entre los comerciantes procedentes del Mediterráneo y aquellos procedentes de China.

Estas relaciones comerciales son desarrolladas en el capítulo trece, donde el autor discute una de las imágenes que más ha atrapado a investigadores y al público en general en lo que respecta a contactos entre el Mediterráneo y Extremo Oriente: la ruta de la seda, la cual, como defiende el autor, ni fue una sola ni fue la seda el producto más intercambiado en ella. No obstante, evalúa su papel en los intercambios entre China y el Mediterráneo. Así pues, aunque la seda constituyó para el Imperio Chino entre el s. II a.C. y el I d.C., un recurrente regalo diplomático, M. Sartre considera que el intercambio de seda entre China y el Mediterráneo debió realizarse, más bien, a través de intermediarios en circuitos comerciales en los que Palmira jugó un papel capital.

Si bien la mayoría de los contactos entre China y el mundo mediterráneo fueron indirectos, como ha defendido en los dos capítulos anteriores, en el capítulo catorce comenta aquellos que pudieron ser directos, especialmente entre Roma y China entre los siglos I y II d. C. En este caso, contamos con relatos de historiadores chinos que hacen referencia a embajadas y expediciones comerciales procedentes de Roma, destacando aquella supuesta embajada del emperador romano Andun (Marco Aurelio). Estas misiones alcanzarían China por dos rutas: por un lado, la ruta terrestre a través del Sinkiang y, por otro, la ruta marítima bordeando la península de Malasia y remontando la costa de Vietnam hasta el Mar de China. Estos contactos, aunque esporádicos en las fuentes, permitieron a autores chinos adquirir cierto conocimiento sobre la realidad romana, tanto de su sistema político como de su geografía.

Por último, en el capítulo quince, regresa a la región de Arabia-África Oriental a modo de apéndice, para exponer uno de los efectos de lo que podría denominarse una mundialización en términos de Historia Antigua: la manera en la que un conflicto local podía adquirir dimensiones internacionales, implicando a las grandes potencias del momento. Así pues, el autor analiza los conflictos de carácter político y religioso que se desarrollaron en Yemen a partir de las pretensiones territoriales del vecino reino de Aksun, en África Oriental, declarado cristiano hacia el 340 d.C. Éstas provocaron, como oposición, la adopción del judaísmo cuatro décadas después por parte del reino de Himyar en Yemen y desembocaría, a finales del s. V d.C., en la persecución de los cristianos que habitaban este reino, hasta la sustitución final de la dinastía judía por otra cristiana tras la intervención de Aksun. Si bien este resultado situaba a Himyar dentro de la órbita del Imperio Romano de Oriente, la nueva dinastía optó por una posición neutral, sabiendo que el reino podría ser objeto de luchas de influencia entre Bizancio y Persia.

Finalmente, el autor hace una serie de reflexiones generales en sus conclusiones. En primer lugar, señala la perspectiva “mediterrano-céntrica” que adquiere un estudio de estas características debido a las fuentes disponibles, las cuales se concentran en torno a autores y fuentes clásicas. En relación a éstas, se plantea, en segundo lugar, hasta qué punto las descripciones de estos autores no están influidas por su propio “paradigma geográfico” y si dicha percepción general no deforma el relato que nos han legado. En tercer lugar, afirma que aquellas regiones comentadas a lo largo de la obra, fueron posiblemente mejor conocidas independientemente de las fuentes textuales con las que contamos. Por último, destaca la importancia de las regiones que muy recurrentemente aparecen descritas en la historiografía como marginales cuando, en realidad, su papel de interfaz

y contacto entre amplios espacios culturales hace de ellas lugares de una gran riqueza histórica y cultural.

Por lo tanto, esta obra, a medio camino entre la historiografía y la literatura de viajes, ofrece a través de relatos particulares una visión general sobre aquellos contactos que el mediterráneo mantuvo a lo largo de doce siglos con aquellas regiones consideradas externas y lejanas. Denota pues la consolidación de una tendencia historiográfica que tiene su raíz en los procesos de globalización que vivimos en la actualidad. No obstante, esta Historia Global tiene antecedentes claros en la obra de I. Wallerstein, *The Modern World-System. Capitalist Agriculture and Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century* (Berkeley, 1974), la cual ya estudia la interconexión a escala global en el momento del desarrollo de los imperios modernos a partir del s. XVI. I. Wallerstein planteaba un esquema según el cual los centros, espacios económica y políticamente más poderosos, llegaban a controlar a las periferias de las que extraían materias primas, a las que suministraban productos manufacturados y a las que llegaban a absorber culturalmente, todo ello a través de engranajes económicos denominados semiperiferias. Sin embargo, frente a esta división tan taxativa y general que se empezó a aplicar a otros periodos históricos de manera indiscriminada, la nueva Historia Global propone una perspectiva mucho más dinámica, multifocal y adaptada a periodos históricos concretos.

M. Sartre se hace eco en esta obra de la nueva forma de comprender los contactos interregionales en el ámbito de la Historia Antigua. En primer lugar, si bien el autor confiesa asumir una perspectiva mediterrano-céntrica, ya que son autores greco-romanos los más citados a lo largo de la obra, sí debemos valorar el hecho de que comente otros espacios comerciales y culturales que operaban al margen del Mediterráneo, como el Mar Árabe o las estepas del Asia Central, las cuales se constituyeron en espacios comerciales centrales para las regiones circundantes. En segundo lugar, destaca también un aspecto ya mencionado por el autor en sus conclusiones que no es sino la importancia del estudio de las interfaces económicas y culturales que sirven de nexo entre distintos espacios, convirtiéndose, por tanto, en espacios de gran dinamismo histórico y no meros engranajes económicos como planteaba el paradigma del sistema-mundo. Por último, otro aspecto tratado en la obra es la cuestión de los intercambios culturales. Si el paradigma del sistema-mundo planteaba la aculturación de las periferias por los centros, M. Sartre señala en numerosas ocasiones cómo la adopción de motivos y prácticas culturales externas son bi-direccionales y no desembocan en una aculturación pasiva por parte de la sociedad receptora, sino que dichos motivos son adoptados y creativamente recontextualizados con el objetivo de servir a una serie de intereses por parte de la sociedad receptora. Dichos intereses podían ser de tipo económico y comercial, como la utilización del griego como lengua vehicular en diferentes comunidades del África Oriental, o de tipo político y social, como la asimilación de motivos artísticos, literarios y religiosos griegos, en tanto que elementos de prestigio, en India.

Sin embargo, y pese a que el trabajo acota el marco cronológico al periodo transcurrido entre el s. VI a.C. y el s. VI d.C., se echan en falta breves líneas sobre los antecedentes históricos de estos contactos, los cuales, además, habrían fortalecido la refutación del paradigma mediterrano-céntrico. De tal forma que habría sido interesante valorar la presencia de ámbar báltico en lugares tan alejados como Qatna (Siria) durante la

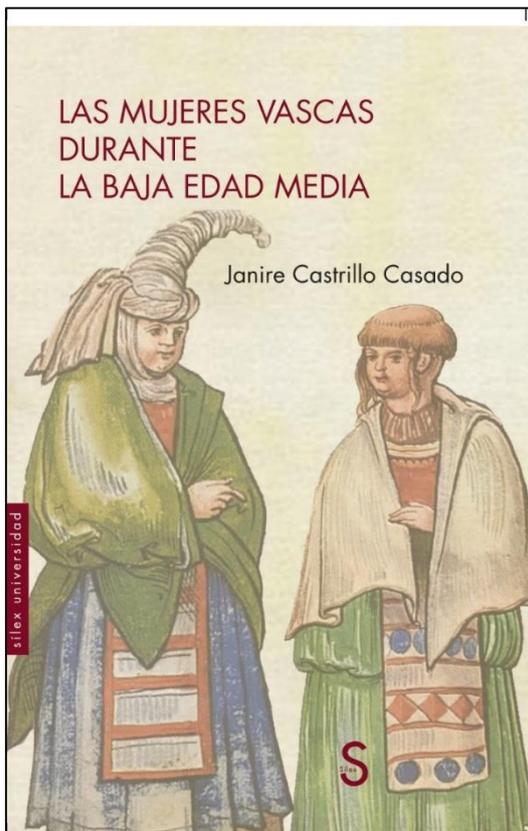
segunda mitad del II milenio a.C. Los capítulos dedicados al África Oriental podrían haberse introducido con aquellas expediciones egipcias al denominado país de Punt. Igualmente, en aquellos referidos a la India, bien se podría haber comentado la utilización de la ruta comercial que, ya desde el III milenio a.C. e incluso antes, conectaba Mesopotamia con el valle del Indo a través del Golfo Pérsico, al que, por cierto, dedica escaso espacio incluso para el periodo que comprende el libro. Así como también podría haberse añadido un breve comentario a las rutas que desde la época de Uruk conectaban Mesopotamia con el Asia Central. Esta ausencia de antecedentes, además de hacer recaer nuevamente en el ya mencionado “mediterrano-centrismo”, impide una percepción de estos contactos mucho más amplia en el tiempo por parte del lector interesado en la Antigüedad.

Así pues, pese a la extraordinaria riqueza de la obra que invita a multitud de reflexiones, no deja de ser, como el propio autor afirma al comienzo de la misma, un conjunto de haces de luz en un mundo todavía muy oscuro e inexplorado cuyo esclarecimiento dependerá de la capacidad de crear equipos multidisciplinares con profesionales especializados en cada una de las regiones y periodos abordados.

Janire Castrillo, *Las mujeres vascas durante la Baja Edad Media. Vida familiar, capacidades jurídicas, roles sociales y trabajo*, Madrid, Sílex Universidad, 2020, 400 pp., ISBN.: 978-84-7737-551-7

Iratxe Gillate
Universidad del País Vasco
iratxe.gillate@ehu.eus
 [0000-0001-6449-1804](https://orcid.org/0000-0001-6449-1804)

Recibido: 03/03/2021
Aceptado: 16/03/2021



Fuente: Editorial Sílex Universidad

El libro *Las mujeres vascas durante la Baja Edad Media. Vida familiar, capacidades jurídicas, roles sociales y trabajo*, es fruto de la síntesis de una tesis doctoral dirigida por Iñaki Bazán y Cristina Segura y presentada en la Universidad del País Vasco en 2016. El estudio está dirigido a solventar el vacío existente hasta tiempos recientes en la historiografía vasca relativa a la Edad Media respecto a la Historia de las mujeres, y supone una consistente visión de conjunto al tratar variados ámbitos de la realidad de la vida de las mujeres vascas cristianas a finales del Medievo. Se trata de un trabajo bien fundamentado, elaborado a partir de un amplio conjunto de fuentes recopiladas de distintos archivos y colecciones documentales: numerosos corpus de legislación civil y canónica, ordenanzas municipales de múltiples villas vascas, expedientes judiciales sobre variadas materias, documentación contable y notarial —especialmente testamentos y contratos de matrimonio, pero

también contratos de compraventa y otros-, y crónicas como la de Lope García de Salazar.

El contenido del libro está estructurado en cuatro capítulos. El primero, *La de Juan Peres de Doypa. Las mujeres en las relaciones familiares*, se centra en el análisis de la posición ocupada por las mujeres en el contexto de la familia y en cómo ésta iba modulándose a

lo largo de los distintos estadios vitales. El recorrido parte del examen de la etapa de la minoría de edad y la soltería, haciendo evidente que, durante el mismo, las mujeres estuvieron, al igual que los varones de su misma condición, en una situación de dependencia respecto a sus progenitores y su casa originaria. Se aborda la entrada en el mercado matrimonial, prestando atención a las estrategias del grupo familiar para la concertación de los enlaces y a los bienes patrimoniales que las mujeres recibían al momento de su boda, que podían ser de distinta naturaleza e importe atendiendo a algunos factores. A continuación, se pasa a tratar la situación de las mujeres casadas, señalando que, si bien se detectan algunos signos de sometimiento al marido, existieron factores que dotaron de autoridad a las señoras principales de una casa y las situaron por encima de otros miembros de la misma. Entre ellos, por ejemplo, destaca su capacidad de intervención y decisión en la gestión patrimonial o en la concertación de los enlaces de los hijos e hijas. El capítulo termina con el análisis de la situación en la que podían quedar las viudas una vez fallecía el esposo. Con frecuencia, fueron designadas usufructuarias del patrimonio marital, regentes de la casa y tutoras de sus descendientes, adquiriendo una capacidad de acción y autonomía mayor que en las etapas vitales previas. Sin embargo, también existieron casos en los que el esposo decidió no legar a su mujer el usufructo sobre sus bienes, quedando ella a merced de la dote aportada en origen al matrimonio, y sufriendo un empobrecimiento, en ocasiones, fuerte.

En el segundo capítulo, *Las capacidades de acción jurídica de las mujeres en el ámbito público*, los esfuerzos se orientan a discernir las facultades femeninas para actuar en el ámbito jurídico. Se comienza haciendo un repaso de las principales restricciones que les afectaron: las derivadas de la idea de la *imbecillitas sexus*, como el decreto del Senadoconsulto Veleyano, y las derivadas del sometimiento al marido, materializadas en el requisito de contar con la licencia marital para poder actuar. Después, se indaga en las posibilidades que las mujeres de distinta condición tuvieron para establecer contratos y dar fe de ellos, para pleitear, y para representar a terceros en calidad de albaceas, tutoras o apoderadas. El capítulo termina con el abordaje de las capacidades de acción de las mujeres en el ámbito político. En el caso de las del común, se rescatan expedientes que hacen visible su participación en asambleas de pequeñas aldeas o colaciones rurales, en el contexto de los conflictos que formaron parte de la denominada Lucha de Bandos. En el caso de las que conformaron la élite estamental, señoras feudales y abadesas, queda patente cómo, en determinados contextos, accedieron al ejercicio del gobierno en los dominios de su linaje.

El tercer capítulo, *Las mujeres en su medio social. Discurso y práctica de las “buenas” y las “malas mugeres”*, trata de plasmar las formas y los espacios de sociabilidad femenina y el modo en el que las mujeres se integraban en los entes corporativos que formaban parte de sus comunidades: el grupo de parentesco amplio, las vecindades, las parroquias... Se comprueba que ellas tenían asignadas sus propias áreas de acción social, con obligaciones y responsabilidades específicas. El capítulo focaliza también su atención en todo lo relacionado con la carga de custodiar el honor familiar que se asociaba a la condición femenina, una idea que dividía a las féminas en “buenas” y “malas”, con múltiples repercusiones. No en vano, la Baja Edad Media fue una época de moralización de instintos y comportamientos en la Cristiandad, en la que las ideas misóginas vigentes en muchos círculos eruditos llevaron a la creación de modelos ideales de comportamiento

en el espacio comunitario a los que, en principio, todas las mujeres tuvieron que atenerse. Se ilustra a través de distintos ejemplos que muestran las fuentes cómo una mujer buena debía ser casta, piadosa, devota, asistencial en la familia y el vecindario, etc. En el lado opuesto estaban las mujeres malas: las adúlteras, prostitutas o mancebas que no se ajustaban al modelo de sexualidad considerado honesto, las “profazadas” que rompían los límites del decoro, las hechiceras o *sorgiñas* que mantenían comportamientos heterodoxos en los campos médico o religioso, etc.

El trabajo de las mujeres es estudiado en el cuarto y último capítulo, *El mundo laboral femenino*. En él se detallan los condicionantes que pesaban sobre las mujeres en ese campo, dado que sus dedicaciones quedaron las más de las veces asociadas al ámbito doméstico. Se visibilizan y valorizan las funciones que realizaron en el entorno de la casa, tanto a nivel de lo estrictamente calificable como trabajo doméstico, así como a nivel de la colaboración prestada en el oficio familiar, considerado marital o paterno a ojos de la sociedad de entonces. Tras ello, se analizan de modo diferenciado las actividades desempeñadas en el ámbito rural y el urbano, por las especificidades presentes en cada caso. De manera que se reúnen datos sobre el papel de las mujeres en el seno de algunos gremios; el trabajo llevado a cabo por las esposas y viudas de mercaderes en el comercio a gran escala; el papel de las señoras con un considerable patrimonio en forma de tierras, molinos, ferrerías y otras infraestructuras productivas como gestoras del mismo; para finalmente, estudiar la caracterización de los oficios eminentemente femeninos que eran ajenos al núcleo familiar: la panadería, la regatería, la atención al parto, el servicio doméstico...

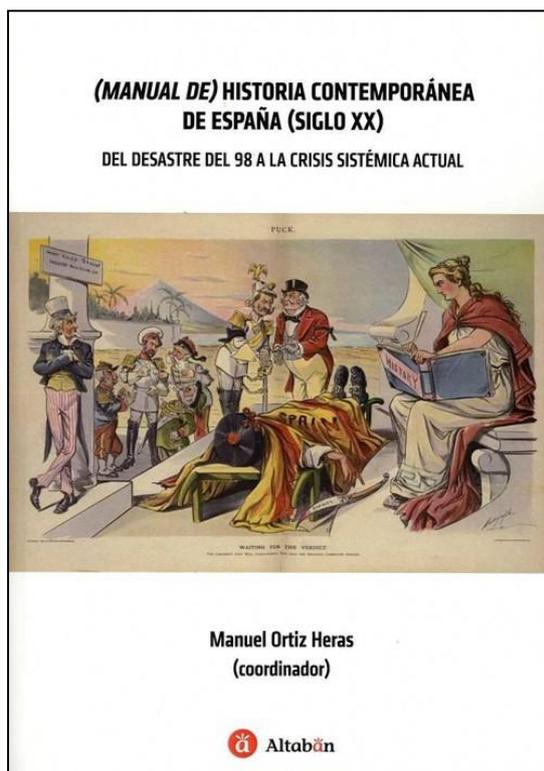
El libro finaliza con una serie de conclusiones e ideas de cierre, en las que se subraya el hecho de que las mujeres que vivieron en el País Vasco durante el Bajomedievo, al igual que las de otros territorios, encarnaron perfiles y papeles muy diversos, tal y como sucede en las sociedades actuales. De ahí, la conveniencia de utilizar el plural “las mujeres”, frente al singular “la mujer”, para referirse a ellas. La Baja Edad Media constituyó un tiempo en el que las mujeres vascas sufrieron algunas discriminaciones por su condición de género, como la necesidad de disponer de licencia marital o de constituirse oficialmente como curadoras de sus hijos e hijas. Sin embargo, la visión de las féminas como sujetos subordinados en el orden social resulta sesgada y reduccionista, puesto que en dicho periodo dispusieron también de campos de protagonismo propios, como el de la rendición de culto a los parientes difuntos; supieron hacerse un sitio en la gestión patrimonial de sus casas; y, además, las damas de la cúspide estamental accedieron a posiciones de gobierno, a diferencia de lo que ocurrió en el periodo Clásico o el Moderno.

En definitiva, se trata de una obra de gran precisión histórica, elaborada a partir de un considerable volumen de documentación, que ofrece muchísima información y supone un gran avance en el conocimiento de la realidad de las mujeres del País Vasco bajomedieval. A su vez, el trabajo sienta algunas bases que abren nuevas posibilidades de seguir indagando en múltiples líneas de investigación, como la relativa a los espacios de poder de las damas feudales del territorio y su intervención en la llamada Lucha de Bandos, la participación femenina en campos como el comercio marítimo a larga distancia y las obras de construcción, su contribución en las cofradías laborales y religiosas, su papel en el culto a los familiares difuntos, y un largo etcétera.

M. Ortiz Heras (coord.). (Manual de) Historia de España (siglo XX). Del desastre del 98 a la crisis sistémica actual, Albacete: Altabán, 418 págs. ISBN: 978-84-15252-46-7

Herminio Lebrero Izquierdo
IES Fernando Zóbel (Cuenca)
Universidad de Castilla – La Mancha
heleiz1996@gmail.com
 0000-0002-4661-3705

Recibido: 14/03/2021
Aceptado: 16/03/2021



Suele ser habitual que un autor se interrogue acerca de lo que supone su obra como aportación al conocimiento, en este caso histórico. Si esta, además, surge como una herramienta de difusión, la utilidad de la misma parece estar más que confirmada. No obstante, cuando se trata de un manual la valoración al respecto puede no ser igual de clara. Manuales que, entre otros períodos, aborden la historia contemporánea de España desde 1898 hay muchos, especialmente para Bachillerato. Y tan abultado es su número como diversa su calidad.

No es, por tanto, sorprendente que Manuel Ortiz Heras, como coordinador de *(Manual de) Historia de España (siglo XX) Del Desastre del 98 a la crisis sistémica actual*, se pregunte en la introducción sobre si era necesario otro manual. Máxime cuando el concepto mismo de manual como “libro en el que se compendia lo más

sustancial de una materia”, según recoge el diccionario de la RAE, parece estar siendo sometido a un cuestionamiento constante. La creciente facilidad con que el alumnado puede disponer de otras formas de acceso a la información que pasan no sólo por la inevitable Wikipedia, sino por excelentes páginas web de divulgación histórica elaboradas por docentes y estudiantes universitarios donde los alumnos/as pueden encontrar todo tipo de recursos, la posibilidad de encontrar videos con cuidadas infografías y amenas animaciones y los cada vez más habituales podcast de contenido histórico, parecen condenar al manual a un futuro similar al que en su día tuvieron las

enciclopedias y obras de referencia. Sin negar la evidencia, la realidad, como seguramente coincidirán la mayor parte de las personas que se dedican a la enseñanza de la historia en ESO, Bachillerato y quizás incluso la universidad, es otra. La proliferación de herramientas digitales puede volverse en contra de la docencia de la historia si su selección no se hace desde unos parámetros que permitan distinguir las fuentes empleadas y los sesgos introducidos en los recursos que se ofrecen al alumnado, lo que convierte a estos en complementarios de los facilitados o sugeridos por el profesor, que aún suponen el anclaje principal que permite al alumno/a un adecuado seguimiento de la materia dentro de los márgenes fijados por los abultados temarios que la legislación fija. Es ahí donde la utilidad de un manual como *(Manual de) Historia de España (siglo XX) Del Desastre del 98 a la crisis sistémica actual* se hace patente. Suma, además, varias fortalezas (y alguna debilidad) que le permiten diferenciarse de una buena parte de las propuestas similares existentes.

Los autores a los que Manuel Ortiz ha coordinado son historiadores pertenecientes a cuatro generaciones diferentes, como se señala en la presentación, procedentes de diversas universidades y que suponen una buena representación de la evolución de la historiografía española de las últimas cuatro décadas. Reconocidos especialistas en sus ámbitos han elaborado una obra de conjunto y no una suma de aportaciones. Emplean para ello un lenguaje claro y didáctico, pero a la vez ajustado y riguroso. Se estructura en once capítulos de similar extensión, en torno a 30 páginas, que contribuyen a lograr un texto asequible, equilibrado y coherente en el que, al contrario que otros manuales, no priman los factores de carácter político sobre los económicos, sociales y culturales, sino que se exponen y explican las interrelaciones entre los mismos con la voluntad de ofrecer una imagen poliédrica de una etapa enormemente compleja. De su intencionalidad didáctica/divulgativa da también cuenta, por ejemplo, el uso de unas fuentes bibliográficas que los autores, conscientemente, han limitado en aras de facilitar su uso, optando por algunas de las referencias más básicas.

Siguiendo los prescriptivos currículos, la estructura del libro se articula a partir de la tradicional sucesión de los periodos tratados, comprendidas desde 1898 hasta 2015, que vienen precedidos de una presentación y dos capítulos dedicados a la lucha de las mujeres españolas por la igualdad y a las relaciones exteriores de España desde el Desastre hasta 2017. En el primero Juan Sisinio Pérez Garzón y Lucía Crespo Jiménez (Universidad de Castilla-La Mancha) se ocupan de la evolución del inconcluso proceso por el que la mujer española ha luchado por la obtención de una serie de derechos políticos y sociales que la llevarán a conseguir la igualdad respecto al hombre. Partiendo del último tercio del XIX y hasta la actualidad, Pérez Garzón y Crespo Jiménez recorren los avances y retrocesos del largo camino de las mujeres en pos de la igualdad.

Por su parte, Ricardo Martín de la Guardia (Universidad de Valladolid) repasa la política exterior española de los últimos 120 años dentro de un marco interpretativo que supera lo meramente nacional, explicitando las conexiones entre las relaciones exteriores de España y el contexto europeo y aún mundial imperante de cada momento. La inclusión de estos capítulos es uno de los mayores aciertos del manual. Sin perjuicio de las lógicas y abundantes referencias que en el resto de capítulos se hace de ambas cuestiones, resaltar, mediante dos apartados específicos, la importancia de la mujer en la historia de la España

de los siglos XX y XXI y analizar el papel de España en el mundo a lo largo de esos mismos siglos, posibilitan que el alumno/a pueda tener una visión de conjunto de dos aspectos fundamentales y no excesivamente tratados, que de otra forma no siempre se alcanza. En los siguientes capítulos se van desgranando, cronológicamente, los aspectos básicos de cada periodo. Óscar Bascañán Añover (Universidad Complutense) se encarga de la Crisis de la Restauración (1898-1923). Ángel Luis López Villaverde (UCLM) firma sendos apartados sobre la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) y la II República española en paz (1931-1936). Manuel Ortiz Heras (UCLM) hace lo propio con la Guerra Civil (1936-1939). Damián Alberto González Madrid (UCLM) es el autor de los dos capítulos dedicados al franquismo, de acuerdo a la clásica división de primer franquismo (1939-1959) y segundo franquismo (1959-1976). Manuel Ortiz Heras, nuevamente, sintetiza la Transición (1976-1982). Por último, Óscar J. Martín García (Universidad de la Laguna) se ocupa de la democracia (1982-2007) y de la crisis económica, política y social de la misma (2008-2015).

Como acertadamente sostiene Julián Vadillo Muñoz (Vadillo, 2020, p. 93) en su análisis del tratamiento del movimiento obrero en los manuales de bachillerato, es evidente la “falta de conexión entre las investigaciones que se hacen en el espacio académico y el mundo de secundaria. Un déficit que se da por ambas partes (...)”. Es en la superación de ese desconocimiento mutuo donde reside otro de los aspectos más destacables del manual al incorporar en cada capítulo, tanto al inicio como a lo largo del texto, breves apuntes que, a modo de sucinto estado de la cuestión, permite al estudiante/lector conocer la evolución de las principales interpretaciones de cada uno de los periodos tratados y revisar los lugares comunes que en demasiadas ocasiones persisten en la enseñanza de la historia en los institutos. Así, por ejemplo: Bascañán Añover cuestiona la presunta docilidad y apatía de la sociedad rural frente al caciquismo, mostrándola como algo bastante más complejo; López Villaverde reivindica la alternancia política que se produjo durante la II República, matizando la vinculación de su memoria con la izquierda; Ortiz Heras expone las sucesivas interpretaciones historiográficas de la Guerra Civil y su impacto en la sociedad; y Madrid González hace hincapié en el alto coste social de las políticas del desarrollismo económico, entre otros ejemplos que pueden ser encontrados en la obra analizada.

Otra de las críticas más recurrentes a los contenidos de los manuales de secundaria y Bachillerato se fundamenta en el escaso tratamiento que se da a determinadas partes de la historia contemporánea. Generalmente esta invectiva suele centrarse en lo relacionado con la Guerra Civil y el franquismo, sobre todo con la represión durante y después del conflicto. Carlos Fuertes Muñoz y Mélanie Ibáñez Domingo (2019) consideran que el déficit de este tipo de contenidos en no pocos manuales es tanto cualitativo como cuantitativo. No es el caso de *(Manual de) Historia de España (siglo XX) Del Desastre del 98 a la crisis sistémica actual*. Cuestiones como la naturaleza y cifras de la represión republicana y franquista durante la guerra, así como la continuidad de esta última durante la dictadura son abordadas más que adecuadamente, manteniendo un equilibrio entre la necesidad de compensar los contenidos, dada la extensión de los programas, y el resaltar aspectos generalmente poco tratados en los manuales como la represión sufrida por las mujeres a largo del franquismo.

En cuanto a los materiales complementarios que el manual incorpora, seleccionados por Sergio Molina García (UCLM), se ha de resaltar que su número es dispar en relación a su tipología. Mientras que los textos, y gráficos son suficientes, además de estar muy bien escogidos, el aparato gráfico (mapas e imágenes) resulta bastante escaso en determinados capítulos, aunque también es cierto que algunas de las imágenes empleadas destacan por ofrecer una visión diferente a la acostumbrada, ilustrando a esa otra España que no suele salir en los manuales.

En definitiva, *(Manual de) Historia de España (siglo XX) Del Desastre del 98 a la crisis sistémica actual* es un muy buen manual que puede servir tanto a estudiantes, especialmente de 2.º de Bachillerato, y docentes como a cualquier lector que busque un aproximación ajustada y actualizada a los últimos 120 años de historia de España.

Bibliografía

- Fuertes Muñoz, C. e Ibáñez Domingo, M. La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 3-18. <https://doi.org/10.7203/dces.37.12528>
- Vadillo Muñoz, J. (2020). El tratamiento del movimiento obrero en los manuales de historia del mundo contemporáneo. *Didácticas Específicas*, 23, 91-112. <https://doi.org/10.15366/didacticas2020.23.006>

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, reseñas de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

El CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) es la institución encargada de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

PANTA REI is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality and being of interest to the reader.

CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) is the institution in charge of the coordination and management of this journal. This is the centre from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.

Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través del correo electrónico a la dirección pantarei@um.es. Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su sexta edición. La extensión máxima de los trabajos será de 30 páginas. La tipografía será Arial 11, con interlineado sencillo y sin espacio alguno entre párrafos. El texto deberá ir justificado a ambos márgenes y sin sangría en los primeros párrafos. Los márgenes serán de 2,50 cm. En los casos en los que fuera necesario incorporar notas, éstas irán a pie de página, enumeradas consecutivamente, con tipografía Arial 10, interlineado sencillo y justificadas a ambos márgenes.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página <http://www.um.es/cepoat/pantarei>.

Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. In this way, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

The articles will be exclusively submitted by email to pantarei@um.es. The texts will be submitted in DOC format and the images in JPEG or TIFF format, and with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

The sixth edition of the Manual of the American Psychological Association will be taken into account for the writing of the papers. The length of the papers must not exceed 30 pages. Typography will be Arial 11, with simple line spacing and no space between paragraphs. The text must be justified on both margins without indentation in the first paragraphs. Margins size will be 2.50 cm. Where it could be necessary the incorporation of notes, they will be at the bottom of the page, consecutively numbered with typography Arial 10, simple line spacing and justified on both margins.

More detailed information is available on the website: <http://www.um.es/cepoat/pantarei>.

Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and possess the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal; for this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts can be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.

