



# Panta Rei

Revista digital de Historia  
y Didáctica de la Historia

2022





# Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

## 2022

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. [pantarei@um.es](mailto: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](mailto: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](mailto:editum@um.es)

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

Edición 2022

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

**cepoAt**



En portada: Niños españoles exiliados en México.  
Fotografía original de Manuel Rodríguez Villegas.  
Extraída de Wikimedia. Usuario: Marrovi.

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 [Prehistoria, Universidad Complutense de Madrid]

Martínez Gil, Tània [Didáctica de Historia, Universidad de Barcelona]

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

Ortiz García, Jónatan [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

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 Mondéjar, 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]

.....  
Para conocer el consejo asesor de la revista y los revisores de los artículos de este volumen, consulte la página web de la revista:

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



## Índice de artículos

<i>Cogotas I en la Campiña Madrileña: un análisis de la relación entre yacimientos y vías de paso</i> L. Alberto Polo Romero y Diana Morales Manzanares	7
<i>Some Notes on the Distribution of Goods in Egyptian Private Mortuary Cults: Three Case Studies</i> Raúl Sánchez Casado	37
<i>En los albores de la escultura ibérica. Notas sobre las facies antiguas (fines del s. VI – mediados del V a.C.) en la provincia de Albacete</i> Arturo García-López	59
<i>Prospecciones arqueológicas y dinámicas del poblamiento en la campiña de Tarifa (Cádiz). Las raíces protohistóricas del territorio de Baelo Claudia</i> Ignasi Grau Mira, Helena Jiménez Vialás, Pierre Moret y Fernando Prados Martínez	83
<i>Arqueología experimental con fines de investigación en la reconstrucción de caballería feudal europea del siglo XI. El caballero normando</i> Darío Español-Solana, Laura Jiménez Martínez y Arnau Moratona Martí	107
<i>La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores</i> Olga María Duarte Piña	135
<i>La concepción de la memoria histórica en futuros maestros de Cataluña y de Andorra en perspectiva comparada</i> Judith Sabido-Codina, Isidora Sáez-Rosenkranz, Cristina Yáñez de Aldecoa y Betlem Sabrià	163
<i>Concepciones sobre la Historia del Arte en la formación didáctica inicial</i> Raúl López-Castelló	191
<i>Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio</i> Sergio Sampedro-Martín y Jesús Estepa-Giménez	217
<i>Lugares y rutas de memoria en el contexto de la educación patrimonial: la visión del equipo educativo del Museo Memorial del Exilio (MUME)</i> David González-Vázquez y María Feliu-Torruella	241
<i>La construcción del conocimiento histórico sobre el patrimonio local: comparación entre las teorías epistemológicas y las competencias del alumnado</i> Ana Isabel Ponce Gea y Helena Pinto	267
<i>Greece: The Myth of Krypcho Scholeio [“Secret School”]. Issues of Historical Understanding and Historical Culture</i> Eleni Apostolidou	291

## Índice de reseñas

- F. Rodríguez, C. Conejero, J. de la Montaña, T. Groves, A. Hernández, I. Chato, F. J. Jaraiz, A. Moreno, R. Pérez, D. Porrinas, S. Riesgo, J. Soto, R. Tena, S. Vázquez y F. Solís (2021). *Carlos V y la Vera. Proyecto didáctico para aprender descubriendo. El emperador que meditaba en la Vera* 309  
Antonio Santamaría García
- J.M. Pons-Altés (2021). *Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavallda* 315  
Albert Irigoyen Zaragoza
- B. M. Lavelle (2020). *Archaic Greece. The Age of New reckonings* 319  
Unai Iriarte
- J.A. Molina Gómez (2022). *El imperio huno de Atila* 323  
José Ángel Castillo Lozano
- R. M. Cid López, A. Domínguez Arranz y R. M. Marina Sáez (2021). *Madres y familias en la Antigüedad. Patronos femeninos en la transmisión de emociones y patrimonio* 327  
Alba del Blanco Méndez
- I. Sáez-Rosenkranz y J. Prats Cuevas (eds.). (2020). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* 335  
José Ignacio Ortega Cervigón
- C. López-Ruiz (2022). *Phoenicians and the making of the Mediterranean* 341  
Elena Duce Pastor
- S. Casamayor Mancisidor (2019). *La vejez femenina en la antigua Roma: cuerpos, roles y sentimientos* 347  
Alba del Blanco Méndez
- S. Casamayor Mancisidor, R. Portero Hernández y E. Álvarez Fernández (eds.) (2021). *La violencia en la historia* 351  
Jorge Ortiz de Bruguera

# Cogotas I en la Campiña Madrileña: un análisis de la relación entre yacimientos y vías de paso

## Cogotas I in Madrid's Countryside: An Analysis on the Relationship Between Sites and Passageways

L. Alberto Polo Romero  
Universidad Rey Juan Carlos  
alberto.polo@urjc.es  
 0000-0002-9105-4455

Diana Morales Manzanares  
Escuela Internacional de Doctorado-URJC  
diana.moralesm@urjc.es  
 0000-0003-1876-2065

Recibido: 17/01/2022  
Aceptado: 09/08/2022

### Resumen

El texto evalúa el papel que juega la conectividad durante el Bronce final en la campiña madrileña a través de la relación de yacimientos de dicha cronología con las vías pecuarias y los Modelos de Acumulación de Desplazamiento Óptimo (MADO). La propuesta parte de la medición mediante sistemas de información geográfica de la distancia y la relación existente entre sitio de Cogotas I y vías de paso como un factor locacional clave dentro del área nuclear. Los resultados nos muestran un resultado de menos de 500 metros de distancia entre los yacimientos y vías óptimas. Por tanto, podemos señalar la conectividad como una decisión locacional de las comunidades del Bronce final en el espacio geográfico estudiado.

### Palabras clave

Edad del Bronce, Movilidad, Caminos, Ganado, Arqueología, Sistemas de Información Geográfica.

### Abstract

The study evaluates the role played by connectivity during the Late Bronze Age in the countryside of Madrid through the relationship between the sites, the cattle trails and the LCP. The proposal is based on the measurement with geographic information systems of the distance and the existing relationship between Cogotas I sites and passageways as a key locational factor within the nuclear area. The results reveal less than 500 meters of distance from the sites to the optimal routes. Therefore, we can point to connectivity as a locational decision of the Late Bronze Age communities in the geographic space studied.

### Keywords

Bronze Age, Mobility, Roads, Livestock, Archaeology, Geographical Information Systems.

**Para citar este artículo:** Polo Romero, L. A. y Morales Manzanares, D. (2022). Cogotas I en la Campiña Madrileña: un análisis de la relación entre yacimientos y vías de paso. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 7-36. DOI: 10.6018/pantarei.507811

## 1. Introducción

La Arqueología del Paisaje es una de las corrientes de investigación que mayor desarrollo teórico y metodológico ha tenido en los últimos años. Sin lugar a dudas, la introducción de los Sistemas de Información Geográfica (en adelante SIG) ha resultado clave para el avance en ambas vertientes. El progreso y asimilación ha sido paulatino desde los planteamientos funcionalistas y economicistas asociados a la Arqueología Espacial hasta las formulaciones propuestas desde la Arqueología del Paisaje. Tanto los primeros como los segundos han ampliado su alcance y superado determinadas limitaciones gracias al uso de los SIG. Una de estas restricciones se encontraba en los análisis del movimiento o de la conectividad que, gracias a la posibilidad de cálculo y representación que nos ofrecen los diferentes softwares, se está superando.

La movilidad y la conectividad han sido un tema recurrente a lo largo de las últimas décadas para los períodos de la Prehistoria Reciente y Protohistoria de la Península Ibérica (Abarquero, 2012; Celestino et al., 2008; Ruiz-Gálvez, 2013, entre otros). El movimiento es una actividad ineludible para los grupos humanos; esto ha provocado que los patrones de movilidad a lo largo de la historia hayan sido analizados desde diversas aproximaciones teóricas y metodológicas. La relevancia del desplazamiento humano no solo implica aspectos económicos, sociales, tecnológicos o políticos, sino que es un elemento clave en la construcción de identidades, intercambios o definición de territorialidades (Murrieta-Flores et al., 2014). En este sentido, la dicotomía entre sedentarización y movilidad debe descartarse, a pesar de que estos conceptos sean fundamentales para definir social y económicamente las comunidades humanas (Barnard y Wendrich, 2008). Existe un gran debate en este sentido dentro la Prehistoria Reciente meseteña (Díaz del Río y Vincent, 2006), proponiendo algunos autores el uso del concepto de conectividad (Blanco y Esparza, 2019).

Así, los estudios han basculado entre aproximaciones de movilidad entendida como acceso a los recursos cercanos (Conolly y Lake, 2006 o Grau Mira, 2002); estudios de carácter regional (Blanco González y Esparza, 2019) y análisis de contactos interregionales e internacionales (Ruiz-Gálvez, 1993). En este sentido, las vías pecuarias conservadas en la actualidad, a través de la red de cañadas pueden ser vistas como un resultado multitemporal (García Martín, 1991; Fairén et al., 2006). La institucionalización de dicho elemento se produce en época medieval, aunque su origen hay que situarlo en tiempos prehistóricos (Almagro-Gorbea, 2008; Murrieta et al., 2014; Ruiz Gálvez, 1999). De esta manera, el objetivo principal del trabajo es la exploración de la relación entre la localización de espacios del Bronce Final y la materialización de las zonas de movilidad, en una doble comparativa con la caminería actual y los corredores naturales de tránsito. La metodología planteada en el trabajo permite, también, esbozar una comparativa, de carácter exploratorio, entre la correspondencia entre las vías simuladas y las vías pecuarias actuales en las campiñas madrileñas.

Ambas vías han sido exploradas en estudios previos a través de diferentes líneas de trabajo de aplicación de los SIG a los estudios de movilidad y conectividad. Esto ha servido para obtener análisis tan variados como el estudio del comercio, la circulación de ideas, la relación entre poblados, hitos arqueológicos y entornos/vías de paso, o el posible uso de transportes terrestres o marítimos, entre otros. Las diferentes líneas de investigación actuales fueron definidas por P. Fábrega (2016) como “un alto en el camino”, posicionándose a favor de la adaptación de la metodología al caso concreto de estudio. Otros autores, como M. Llobera (2020), plantean que

los análisis basados en el uso de cálculos de rutas de menor coste (*least cost paths*) se agrupan principalmente en dos tipos: los trabajos que buscan la recuperación de “corredores naturales” en el paisaje (Wheatley et al., 2010, White y Barber, 2012) y otro tipo de análisis que buscan la reconstrucción de redes o caminos óptimos entre dos o más sitios (Fonte et al., 2017). Las puestas en común de estos autores y otros como I. Grau (2011) nos permiten concretar una serie de líneas de trabajo en relación con la movilidad que abordarían las siguientes temáticas:

- Planteamientos teóricos y metodológicos sobre el análisis de la movilidad.
- Estudio de la accesibilidad a los yacimientos arqueológicos.
- La conectividad óptima entre diferentes enclaves.
- La relación entre ubicación espacial de un ente arqueológico y vías de paso (tanto actuales como vías de desplazamiento óptimas a partir de tipologías tipo MADO).

Por su parte, el uso de los SIG para el análisis de Cogotas I en la submeseta sur ha seguido un recorrido dispar desde los trabajos publicados dentro de la monografía coordinada por Baena, Blasco y Quesada (1997) a los estudios centrados en el valle del Jarama (Chapa et al., 2005; Mayoral et al., 2007). La submeseta norte ha tenido un recorrido mucho más amplio con los trabajos de A. Blanco (2009; 2012; 2019) o análisis de mayor amplitud cronológica como el realizado por M. García (2017), que permite una gran posibilidad comparativa tanto a nivel metodológico como de resultados.

En este sentido, es interesante la aplicación de un análisis de la relación entre poblamiento y vías de paso como un factor locacional de los asentamientos del Bronce Final en las campiñas madrileñas y del papel de Cogotas en las dinámicas de interacción entre comunidades. Esta interacción y movilidad es uno de los temas que mayor debate ha planteado en el análisis de estas sociedades por la gran expansión de dicha tipología cerámica.

## 2. Hacia una mejor definición territorial de los grupos de Cogotas

Aunque la primera denominación de Cogotas surgió de la mano de J. Cabré (1930) para los niveles iniciales del yacimiento homónimo de Cardeñosa (Ávila), en las últimas décadas esta acepción ha sufrido una serie de modificaciones. En efecto, Cogotas ha sido definido por diferentes autores como un estilo decorativo cerámico que proliferó y se desarrolló geográficamente en la meseta central durante varios siglos comprendidos entre el Bronce Final y el tránsito entre el Bronce Final-Hierro I (Abarquero, 2005; Blanco, 2009; Blasco, 2004 y 2012; Delibes y Romero, 2011; Díaz-del-Río, 2001; Fernández-Posse, 1998; Ruiz Zapatero, 2007). Este repertorio decorativo vendría más o menos concretado por la decoración de boquique o de punto en raya, tomando como referencia el estilo unitario adscrito tradicionalmente al grupo Cogotas I Pleno (Delibes y Romero Carnicero, 1992), por ser el momento en que se acusa mucho más la técnica de boquique y se aumenta su riqueza decorativa (Fernández-Posse, 1986-1987).

Las diferentes plasmaciones de este estilo ornamental y su mayor o menor profusión llevaron a los investigadores a establecer una “seriación” que caracterizase temporal y geográficamente Cogotas a partir del registro arqueológico. Teniendo en cuenta que Cogotas fue definido a partir

de una serie de fósiles-directores (Díaz-del-Río, 2001), existe un consenso generalizado que parte del rechazo a la idea de *cultura de Cogotas* y se decanta por la de *grupo arqueológico de Cogotas*, que se ajusta con mayor fidelidad a los restos localizados para hablar de estas comunidades. En cualquier caso, esta “seriación” ha ido perdiendo fuerza con el paso de los años, y actualmente se ha generalizado la tendencia a relacionar los grupos de Cogotas I con los de Protocogotas, que actualmente se entienden como el origen de esta.

Aunque la definición de los grupos de Cogotas I y su desarrollo en el tiempo ha sido un tema ampliamente reseñado en la historiografía (Abarquero, 2005; Blanco, 2009, 2012; Fernández-Posse, 1998; García García, 2017; entre otros) y todavía hoy sigue planteando amplios interrogantes a los investigadores, nuestro objetivo en este trabajo es abordar su desarrollo espacial en el territorio. En nuestro caso, se ha escogido un área concreta que ha sido tan solo unas cuantas veces incluida como objeto de estudio para los grupos arqueológicos de Cogotas I: la campiña madrileña y a la gran depresión formada por la cuenca hidrográfica del Tajo.

Hoy en día, la última etapa de la Edad del Bronce en el interior peninsular (c. 1450-1100 a.C.) ha sido identificada con Cogotas I. Los enclaves se componen de campos de hoyos, tanto en el poblamiento en llano como en alto (Blasco, 2012; Delibes y Romero, 2011). Los yacimientos presentan un registro muy homogéneo, con una gran variedad de estructuras negativas que van desde cabañas (muy escasas) hasta dispositivos de combustión, enterramientos o depósitos estructurados. Sin embargo, sigue siendo necesario adentrarse en los almacenes y en las memorias de excavación para acercarnos desde nuevos planteamientos teóricos a la Edad del Bronce del interior peninsular.

Los territorios ocupados por las gentes de Cogotas I y las razones de su expansión a lo largo de la Meseta central durante el Bronce Final han sido estudiados desde múltiples puntos de vista hasta la fecha.

Por un lado, la intencionalidad de la ocupación del espacio no puede pasar desapercibida. Como han señalado algunos autores para la meseta central, la buena comunicación de los restos arqueológicos de Cogotas con las vías de paso revela una estrategia a la hora de situar sus asentamientos en los fondos de los valles y cerca de los cauces fluviales, despejando los rebordes montañosos (Abarquero, 2005; Barroso, 2002; Fernández-Posse, 1998). Esta distribución ha contribuido en gran medida a una serie de hipótesis sobre la elección de estos terrenos. Así, la cerámica de Cogotas y su difusión han intentado relacionarse con múltiples fenómenos que justificasen la amplitud territorial y la circulación espacial por áreas específicas. Ahondando en esta cuestión encontramos respuestas tanto del ámbito nacional como internacional para comprender mejor las dinámicas de las poblaciones de Cogotas y su movilidad a lo largo del interior peninsular durante el Bronce Final.

Entre las razones de la aparición de los grupos de Cogotas en la Meseta, existe un rechazo generalizado a la idea de una serie de grandes migraciones basadas en una fuerte presión demográfica seguida de una competición por el espacio disponible. Esta circunstancia ya ha sido respondida ampliamente por diferentes autores (Díaz del Río, 2001; Fernández-Posse, 1998; Harrison, 1994; Ruiz Zapatero, 2007). Ellos basaron sus argumentaciones en modelos económicos apoyados en la construcción de poblados en las vegas fértiles para el aprovechamiento del terreno de manera puntual, y en la movilidad de pequeños grupos e incluso la disgregación en

facciones más pequeñas como medio para la subsistencia en momentos de crisis. Algunos autores españoles han apostado por un modelo de semi-itinerancia plurianual, dado el agotamiento del terreno a causa de la agricultura (Blasco, 2012; Fernández-Posse, 1998; Ruiz-Gálvez, 1998; Ruiz Zapatero, 2007). Siguiendo esta línea, F.J. Abarquero ha apoyado sus argumentos en la aparente inestabilidad de los restos arqueológicos de los poblados de Cogotas. Este autor también apuesta por una serie de pequeñas migraciones o movimientos puntuales de grupos reducidos para aprovechar un sistema intensivo de explotación del territorio y en la disgregación como solución a la subsistencia (Abarquero, 2005).

Otras explicaciones económicas aparte de la agricultura a favor del modelo de movilidad de los grupos de Cogotas I han analizado diversas actividades, tales como la minería, utilizando análisis locacionales de los recursos respecto de los asentamientos. Dentro de esta corriente, resultan fundamentales las relaciones de las piezas de Cogotas con las decoraciones artísticas del Tesoro de Villena (Almagro Gorbea, 1987). Otros autores han profundizado en la relación de Cogotas con diversos minerales como el oro (Molina y Arteaga, 1976), el cobre (Delibes y Fernández Manzano, 1991) o el estaño (Blasco, 1993). Para los valles del Tajo y del Henares se han argumentado los desplazamientos o intercambios comerciales con otras áreas dada la aparición de minerales (sepiolita, estaño, pizarra, granito, etc.) alejados de los poblados de Cogotas (Barroso, 2002). También se ha hecho hincapié en la aparición de minerales lejanos en las cadenas operativas metálicas registradas arqueológicamente (Crespo, 1992). Del mismo modo, a través del estudio de casos particulares se ha planteado la intencionalidad constructiva de los poblados cerca de minas de sal, como en Puente Largo del Jarama respecto a las Salinas Espartinas (Ortega y Muñoz, 1997).

Como no podía ser de otro modo, la alfarería también se ha analizado en la cuestión territorial como motor de contacto y difusión. No obstante, esta vertiente parece bastante controvertida, como afirman diferentes autores (Abarquero, 2005; Castro et al., 1995), mientras que este último habla de aculturación parcial gracias a la adopción de un estilo alfarero que convive con otros, los tres primeros contemplan difícil la separación de una influencia cultural alfarera de tal magnitud si no se alcanzaba una influencia social a partir de la manufactura de los recipientes de Cogotas. A pesar de ello, existen numerosos estudios que han puesto el foco en la cerámica de tipo Cogotas y su difusión (Abarquero, 2005, 2012; Barroso, 2002; Delibes y Romero, 1992; Díaz-del-Río, 2001).

Finalmente, dentro de la corriente económica, uno de los análisis de movilidad que ha gozado de mayor representación ha sido el dedicado a la ganadería. Una de las líneas más desarrolladas ha sido la aplicada a la movilidad analizada a través de la trashumancia. Sin embargo, esta línea ha sido recurrentemente desechada por diversas razones, entre las que destacan: la debilidad del registro arqueológico (Abarquero, 2005), la inexistencia de un sistema estatal que procurase una estabilidad para una red ganadera articulada a gran escala (Almagro Gorbea, 1986; Chapman, 1979; Davidson, 1980; García Martín, 1992; Lewthwaite, 1981), o la simple posibilidad de que estos desplazamientos se debiesen a contactos comerciales y no a necesidades ganaderas, o que fuese una interacción de ambas el motor de movilidad (Delibes, 1983). Es necesario recordar que el sistema de trashumancia necesita una red a gran escala de vías de paso seguras y óptimas, controladas por una entidad cuya organización es estatal. Esta idea ha sido desechada porque este sistema no se puede rastrear con anterioridad a la Edad Media (Chapman, 1979). No obstante, existen algunos autores que inicialmente apoyaron sus hipótesis

de movilidad en este tipo de ganadería, haciendo hincapié en la existencia de trashumancia en el interior peninsular desde el tercer milenio a. C. (Higgs, 1976); o que han defendido redes de traslado a gran escala en época de Cogotas I (Cabo Alonso, 1994). A pesar de ello, a día de hoy, no tenemos un registro arqueológico completo ni ninguna pista a favor de un control territorial a gran escala que apoye la hipótesis de la trashumancia como motor de movilidad.

Actualmente, está mucho más aceptada la propuesta de movimientos a pequeña escala en el interior peninsular. Dentro de los modelos ganaderos de corto recorrido para explicar la movilidad entre los grupos de Cogotas I el que ha gozado de una mayor acogida es el de la trasterminancia (Abarquero, 2005; Abarquero et al. 2009; Walker, 1983). La trasterminancia, propuesta por J. Lewthwaite (1981), se trata de un modelo ganadero basado en movimientos de pequeños grupos a corta distancia. Otro modelo de corta distancia es el propuesto por R. W. Chapman, basado en desplazamientos estacionales de ganado durante las últimas fases de la Prehistoria reciente (Chapman, 1979).

En el caso peninsular, fue M. D. Fernández-Posse (1986) quien se decantó por pequeños movimientos a través del territorio durante la etapa Cogotas I. Sin embargo, no relacionó dichos movimientos con la actividad ganadera. Este aspecto ha sido rescatado recientemente gracias a los hallazgos en la cueva de Els Trocs (Huesca) donde se evidencia un pastoreo estacional durante el Neolítico (Tejedor et al., 2021).

No obstante, entre las explicaciones económicas como principal factor de movimiento, las hipótesis más populares han sido las que explican este proceso a través de la combinación de actividades agrícolas y ganaderas. Estas tesis defienden que se trata de grupos que aprovechan las vegas fértiles para la combinación de estas dos actividades (Ruiz Taboada, 1998); de grupos con economía agropastoril que aprovechan las vegas para introducir cultivo de cereales de ciclo corto en las inmediaciones del poblado (Jimeno y Fernández Moreno, 1991); sin indicios de intensificación ni especialización (Barroso, 2002); o los que simplemente han reseñado que debió tratarse de una economía mixta (Fabián García, 2006). El papel de la permanencia estable (o al menos semiestable) de las comunidades de Cogotas está poniéndose en valor en los últimos años (Arnáiz y Montero, 2004; Díaz del Río et al., 2017). Todas estas posturas se inscriben dentro de economías morales de carácter agropecuario con ciertos conatos de jerarquización social (Blanco, 2019).

Las explicaciones que se apoyan en factores de tipo sociocultural se pueden resumir en el intercambio de bienes que demarcan una élite social, como vajilla o vasos decorados, o personas, principalmente mujeres como vía de acabar con la endogamia de los grupos (Delibes et al., 1995). Así mismo, también se ha hablado de emulación de comportamientos sociales, relacionando la expansión de las cerámicas decoradas de Cogotas como parte de un rito asociado a esa sociedad, quizás el banquete (Harrison, 1994) tal y como se planteó para la expansión del campaniforme por Europa, pero sin hallarse la cerámica de Cogotas en contextos funerarios como en este último caso. Todas estas visiones complementan sus argumentaciones en una base de corte económico a partir de la ganadería. Otros estudios relevantes de enfoque sociocultural o aquellos que abordan los posibles patrones de asentamiento en Cogotas I desde el posprocesualismo o la *household archaeology* (Blanco, 2009, 2010, 2011, 2014, 2018).

Por último, algunos factores como el clima han sido analizados más recientemente como posibles razones que impulsaron la movilidad en estos grupos del Bronce Final. Se ha insistido en que el clima y sus fluctuaciones pudieron ser un importante condicionante territorial para establecer sus asentamientos (Delibes y Romero, 2011; López Sáez et al., 2014), ya que una manera de combatir la aridez del terreno durante el período Subboreal pudo ser la ubicación de los asentamientos frente a las vegas de los ríos para aprovechar la escasa fertilidad del terreno. Otros autores como A. Blanco han propuesto que probablemente esta respuesta hizo delimitar la actividad agrícola, poniendo en una situación vulnerable la subsistencia de los grupos de Cogotas por el aumento de la incertidumbre agraria (Blanco, 2018).

En el extremo contrario se sitúan otros autores que han defendido que la movilidad no debió ser necesaria dada la escasa demografía y la tendencia organizativa de estos grupos (Arnáiz y Montero, 2004; Díaz del Río, 2001; Díaz del Río et al., 2017; Harrison, 1994).

Todas estas líneas argumentativas que hemos intentado recoger brevemente en este apartado están estrechamente relacionadas con nuestro objeto principal de estudio: las vías de paso naturales y la intencionalidad constructiva de los poblados en sus cercanías. En este sentido, durante las últimas décadas se ha avanzado bastante al respecto, entendiendo no solo las cañadas como vías principales de movilidad, sino englobando, como señala F. J. Abarquero (2005), *“cordeles, veredas e incluso otras vías menores que configuran la enmarañada red que se extiende por la práctica totalidad de las regiones”* (p. 435). Este autor además destaca que la mayor parte de las aglomeraciones de cerámica de Cogotas I no aparecen directamente relacionadas con estas, sino con los verdaderos pasos óptimos, que constituyen el escenario natural en que los grupos del Bronce Final desarrollaron sus actividades. Los aportes vistos anteriormente han ido poco a poco rellenando el vacío de un escenario natural y sociocultural complejo que nos ayuda a otorgar una significación al paisaje de las poblaciones de Cogotas I durante el Bronce Final. A partir de estas premisas de partida, el objetivo del trabajo, como señalamos anteriormente, es la exploración de la materialización de la movilidad por el territorio y analizar el papel de esta como factor locacional de los poblados del Bronce Final en la campiña madrileña. Como es lógico, no se puede hacer una reconstrucción fidedigna del trazado completo de los caminos, aunque sí rastrear espacios recurrentes en la articulación de los asentamientos y la movilidad.

El ámbito de estudio escogido para este trabajo ha disfrutado de una muy corta tradición en el marco de la Arqueología del Paisaje para el período que nos ocupa. No es nuestro objetivo ceñirnos a las ficticias demarcaciones territoriales impuestas por las fronteras políticas actuales, que con tanta frecuencia han fragmentado innecesariamente nuestro conocimiento sobre las comunidades del Bronce Final en la Meseta central. Sin embargo, consideramos que esta área ha sido menos trabajada que otras desde este punto de vista y para esta cronología en concreto; a ello se debe nuestro empeño por desarrollar en este espacio nuestro análisis.

Los restos arqueológicos con los que contamos para las comunidades que habitaron la submeseta sur en las últimas fases de la Edad del Bronce no han sido objeto de un estudio en profundidad y comparativo hasta la fecha. Por esta razón, la muestra escogida se ha basado en enclaves cuyos datos son lo suficientemente fiables como para establecer al menos una cronología relativa basada en los materiales. Por esta razón, nuestro único objetivo es hacer una mejor caracterización de los paisajes ocupados por estas comunidades durante el momento de estudio

desde una perspectiva diacrónica. Apoyándonos en las palabras de Ruiz Zapatero (2011), abordaremos este estudio con la idea de que “nuestro objetivo no debe ser producir etiquetas ni tipologías, sino comprender cómo funcionaron y cambiaron las sociedades” (p. 298). Aplicando esta idea a las últimas etapas de la Edad del Bronce, es necesario aclarar que no pretendemos establecer aquí una seriación de los grupos de Cogotas I a través de sus restos cerámicos o entrar en el debate de su relación más que evidente con los grupos de Protocogotas, en los cuáles hunden sus raíces, y cuyo límite cronológico separado tradicionalmente de los grupos de Cogotas I está cada vez más desdibujado. Por esta razón, ya que consideramos indisociables los grupos Protocogotas de los ya situados plenamente en una cronología atribuida al desarrollo de Cogotas I, hemos incluido las dataciones radiocarbónicas que contemplan una cronología más amplia, que nos permiten argumentar con mayor seguridad sin incurrir en errores. Estas dataciones radiocarbónicas sí han puesto un límite cronológico a nuestro estudio, a partir de la muestra disponible en nuestra área geográfica de análisis.

Para ello se ha utilizado la herramienta informática *Oxcal 4.4*, desarrollada por la Universidad de Oxford, con el fin de conseguir una tabla con un modelado bayesiano acumulativo que incorpora las dataciones radiocarbónicas efectuadas en los yacimientos con cronología asociada a Cogotas I. Como se puede observar en la tabla, algunos de los yacimientos considerados en el estudio, a pesar de estar ocupados en un momento claramente atribuido a Cogotas I, disponen de una ocupación más dilatada en el tiempo, situando sus dataciones más antiguas en momentos muy anteriores al 1450 a.C., y fechadas en torno al Bronce Medio, tradicionalmente adscrito a Protocogotas. Esta circunstancia afianza la argumentación de que actualmente resulta muy arriesgado disociar ambos grupos. Un aspecto reseñable es que gran parte de los yacimientos con materiales de Cogotas presentan una fase previa de Protocogotas. Tomando esta hipótesis como válida, dichos resultados también nos ayudan a argumentar una fuerte inclinación por elecciones locacionales específicas por parte de los grupos del Bronce Medio, que se irán afianzando hacia el Bronce Final.

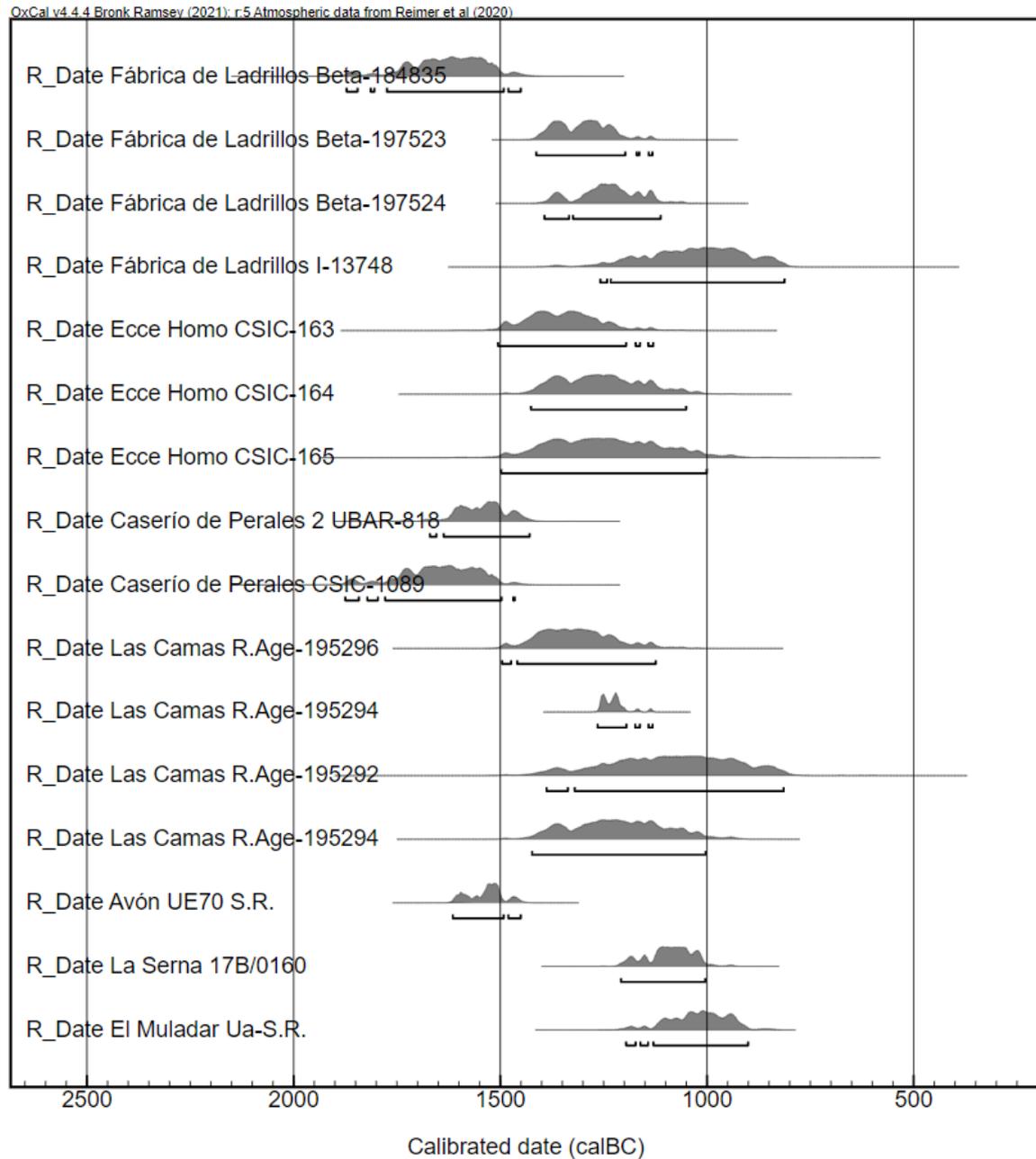


Figura 1. Modelado bayesiano acumulativo con las dataciones radiocarbónicas de los grupos de Protocogotas y Cogotas I sitios en la campiña madrileña. Fuente: elaboración propia.

El análisis se ha centrado en la relación asentamiento-vía, con el objetivo de intentar establecer si existe o no, y en qué medida, un acomodo de los asentamientos en un paisaje determinado y hasta qué punto las zonas de tránsito pudieron influir en esta decisión locacional. Este tema resulta relevante si atendemos a la llamada de atención que han efectuado numerosos autores acerca de la ocupación desigual del territorio meseteño por estas comunidades durante el II milenio a.C. Entre ellos destacan los que defienden que los fondos de los valles fueron más ampliamente poblados en detrimento de los altiplanos (Barroso, 2002; Blasco, 2012; Rodríguez Marcos, 2007; Ruiz Zapatero, 2009; Torres, 2013) o que prefirieron las vegas de los cursos secundarios (Blanco, 2019).

Los datos utilizados en este artículo han tratado de considerar todos los yacimientos a cuyos datos hemos tenido acceso, intentando ofrecer una muestra lo menos sesgada posible. Para elaborar este corpus se ha accedido no solo a las publicaciones pertinentes en cada caso, sino que también se han consultado fuentes como las Cartas Arqueológicas o el Anuario de Actuaciones Arqueológicas y Paleontológicas de la Comunidad de Madrid. Además, para las dataciones radiocarbónicas se han contrastado los datos con los publicados en la base de datos Idearq, desarrollada por el CSIC y la Universidad Autónoma de Barcelona.

El marco geográfico escogido se extiende por toda la gran depresión conformada por la Cuenca Hidrográfica del Tajo a su paso por la campiña madrileña, limitada naturalmente por el Sistema Central al oeste, los Montes de Toledo al Sur, la comarca de la Mancha Alta y la Serranía de Cuenca hacia el Este y Valle del Jalón al noreste. Esta área se alza entre los 500 y los 600 m.s.n.m. y se compone principalmente del desarrollo de las planicies que conforman los fondos de los valles, interrumpidas a través de una serie de plataformas naturales a mayor altura, que salpican el terreno. Toda la zona está recorrida por ríos como el Tajo, el Jarama, el Tajuña, el Manzanares o el Henares y por cauces secundarios como el Arroyo Culebro, el Arroyo Butarque, el Arroyo Pantueña o el Anchuelo, que aseguraron terreno fértil en las inmediaciones de sus cauces a las comunidades agropastoriles de Cogotas I. Además de los recursos hídricos o de los recursos bióticos de flora y fauna, todo el territorio se encuentra a poca distancia de recursos abióticos como la sal, el sílex, la arcilla, el yeso o los diferentes metales que pudieron jugar un papel importante en la elección de este entorno para que las comunidades de Cogotas desarrollasen su vida, sus intercambios comerciales y su movilidad a través de los abundantes pasos naturales.

Toda esta zona de estudio se encuentra dentro de una región climática conocida actualmente como mediterránea continental, con clima mediterráneo subárido moderadamente cálido según el esquema de Allúe Andrade (1966). No obstante, cabe reseñar las diferencias climáticas durante el Bronce Final en este entorno, como han recogido estudios más recientes (López Sáez y Blanco González, 2003; López Sáez et al., 2019).

### 3. Metodología

El análisis que proponemos se ha realizado con el programa QGIS 3.2 y sus diferentes complementos desarrollados en código abierto. El conjunto de datos ha sido tratado a través de diferentes capas y procesos que explicaremos a continuación.

La elaboración de la cartografía digital de base se ha realizado, principalmente, a partir de los datos de carácter público del Instituto Geográfico Nacional y, en el caso de la capa de vías pecuarias en formato shape, del Geoportal de la Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio de la Comunidad de Madrid. Como mapa base se ha utilizado un Modelo Digital de Elevaciones obtenido del Instituto Geográfico Nacional (MDE) de 25 m de resolución a partir del cual se ha ido trabajando en un proceso continuo de creación de capas, según los trabajos desarrollados por otros autores (Fábrega, 2006; Fábrega y Parcero, 2007; Llobera et al., 2011; Señorán, 2017). El uso de este modelo frente a uno de 5 m es de razón práctica, al no disponer de ordenadores que asumieran el procesado de la muestra completa.

En el caso de la capa de yacimientos para la realización comparativa, hemos analizado 37 enclaves arqueológicos, ubicados en la campiña madrileña, en todos ellos se han documentado materiales de Bronce Final-Cogotas I en las diferentes excavaciones arqueológicas (Tabla 1).

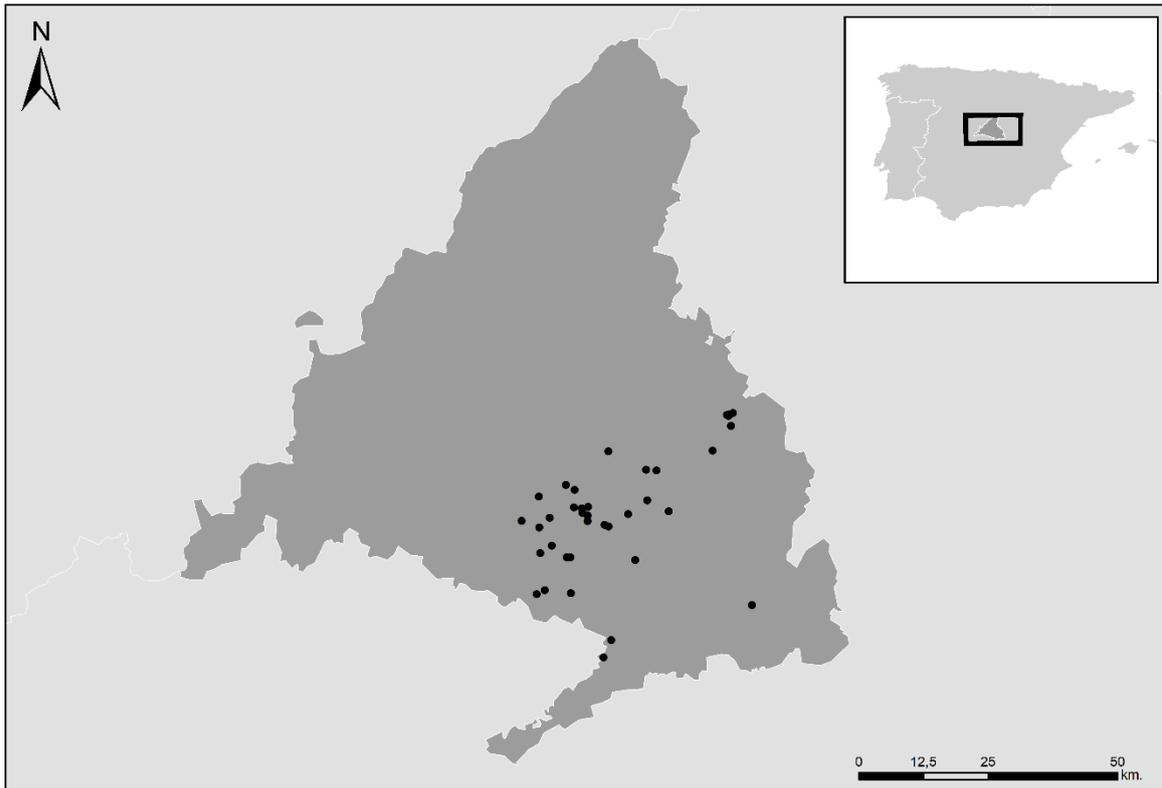
**Tabla 1**  
*Yacimientos incluidos en el estudio y bibliografía*

Yacimiento	Municipio	Provincia	Bibliografía
Ecce Homo	Alcalá de Henares	Madrid	Almagro Gorbea y Fernández-Galiano, 1980
La Dehesa/ Los Pinos	Alcalá de Henares	Madrid	Muñoz y Ortega, 1996
Avón	Alcalá de Henares	Madrid	Díaz del Río, 2001; Abarquero, 2005; Cantalapiedra Jiménez <i>et al.</i> , 2019
Momo	Alcalá de Henares	Madrid	Heras Martínez y Bastida Ramírez, 2014
La Canaleja/El Encín	Alcalá de Henares	Madrid	De Juan Ares y Cáceres Gutiérrez, 2015
Arroyo de la Cércava Chica	Aranjuez	Madrid	López Covacho <i>et al.</i> , 1999
Puente Lrgo del Jarama	Aranjuez	Madrid	Muñoz y Ortega, 1997
La Serna	Arganda del Rey	Madrid	Galindo San José, Sánchez Sánchez-Moreno y Montero Ruiz, 2018
La Cantueña	Fuenlabrada	Madrid	Sanguino <i>et al.</i> , 2007
Arenero de Soto	Getafe	Madrid	Méndez Madariaga y Martínez Navarrete, 1983
Fábrica de Ladrillos	Getafe	Madrid	Blasco <i>et al.</i> , 2007
Caserío de Perales	Getafe	Madrid	Blasco Bosqued, 2004; Aliaga Almela, 2012
El Bercial-Universidad	Getafe	Madrid	Ficha del anuario de Actuaciones arqueológicas y Paleontológicas de la Comunidad de Madrid consultado en 2016
La Torrecilla	Getafe	Madrid	Blasco Bosqued y Lucas Pellicer, 2000
Fuente de la Mora	Leganés	Madrid	Martín Ripoll <i>et al.</i> , 2006
Polvoranca-M50	Leganés	Madrid	Ríos Mendoza, 2010
El Ventorro	Madrid	Madrid	Priego Fernández del Campo y Quero Castro, 1992
Pista de Motos-Quemadero	Madrid	Madrid	Domínguez Alonso y Vírveda Sanz, 2009
Tejar de Sastre	Madrid	Madrid	Quero Castro, 1982
Cerro de San Antonio	Madrid	Madrid	Blasco Bosqued <i>et al.</i> , 1991
Cerro de Santa Catalina	Madrid	Madrid	López López y Morín de Pablos, 2013

La Peineta	Madrid	Madrid	López López y Morín de Pablos, 2007
Las Camas	Madrid	Madrid	Agustí García <i>et al.</i> , 2007
Cerro Cervera	Mejorada del Campo	Madrid	Asquerino Fernández, 1979;1980 Ficha del anuario de Actuaciones arqueológicas y Paleontológicas de la Comunidad de Madrid consultado en 2016
El Ayudén	Pinto	Madrid	
La Indiana	Pinto	Madrid	Morín de Pablos <i>et al.</i> , 1999
La Capellana	Pinto	Madrid	Blasco Bosqued y Baena Preysler, 1989
El Congosto	Rivas-Vaciamadrid	Madrid	Martín Bañón, 2007
Capanegra	Rivas-Vaciamadrid	Madrid	Díaz del Río y Consuegra, 1997
El Negralejo	Rivas-Vaciamadrid	Madrid	Blasco Bosqued, 1983
Barranco del Herrero	San Martín de la Vega	Madrid	Fernández <i>et al.</i> , 2002
La Cuesta	Torrejón de Velasco	Madrid	Flores Fernández y Sanabria Marcos, 2008; Garrido, Flores y Sanabria, 2014
El Baldío	Torrejón de Velasco	Madrid	Martín Bañón, 2007
Casa de la Cultura	Villarejo de Salvanés	Madrid	Domingo Puertas, 2016
Sector III	Getafe	Madrid	Blasco y Barrio, 1986
El Colegio	Valdemoro	Madrid	Sanguino <i>et al.</i> , 2007
Los Hueros	Villalbilla	Madrid	Ficha del anuario de Actuaciones arqueológicas y Paleontológicas de la Comunidad de Madrid consultado en 2016

---

Nota: Yacimientos estudiados y bibliografía. Fuente: elaboración propia



A. Polo-Romero. ArcGIS 10.8. ETRS89-T30. Cartografía base SIANE 2020/GADM data 4.0. Portugal. Marzo 2022.

Figura 2. Mapa de ubicación de yacimientos de Bronce Final en el contexto peninsular. Fuente: elaboración propia.

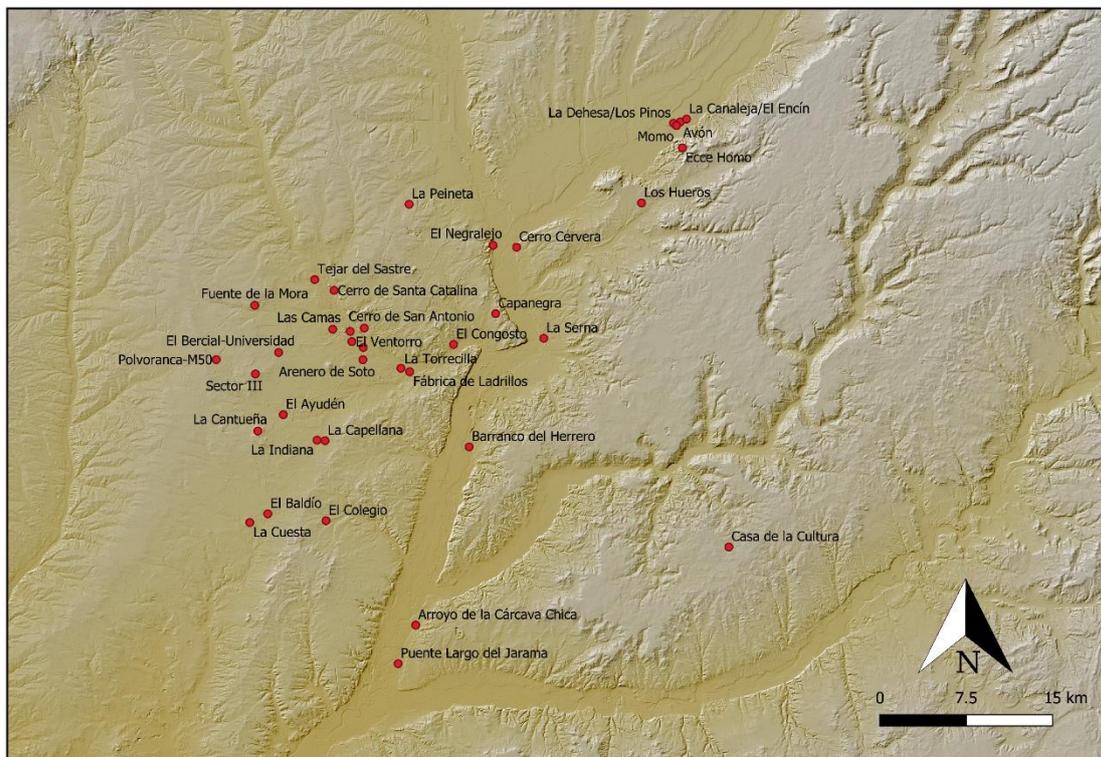


Figura 3. Mapa de detalle de la distribución de yacimientos en el área de estudio. Fuente: elaboración propia a partir de MDT25 del Instituto Geográfico Nacional.

El primer análisis realizado ha partido de la creación de un mapa de tránsito teórico (Criado Boado, 1999), siguiendo la propuesta de M. Llobera (2006) de establecer el origen y el destino a través de rutas o corredores naturales. Este análisis de la movilidad no incluye puntos de origen en los propios yacimientos, sino en elementos naturales como puertos y vados. Los puntos elegidos para realizar el modelo han sido el Puerto de Naval Moral, Somosierra, Alto del León, Puerto de la Fuenfría, Navacerrada, Cotos, Quesera, Puerto de Navafría, Puerto de Malagón, Puerto de la Cruz Verde, Vado de Toledo, Consuegra, Brihuega, Tiermes, Mora, Villacañas, Albalate de Zorita, Tarancón y Santa Cruz de la Zarza. A partir de ellos se ha creado un Modelo de Acumulación del Desplazamiento Óptimo (en adelante MADO). El MADO es una representación de un modelo de coste de movimiento en tiempo (Fábrega, 2006), para el que se necesita la realización de una serie de pasos que parten del “análisis de superficies de coste” o “superficies de fricción”. Su aplicación ha sido planteada en diferentes estudios dentro del ámbito arqueológico (a modo de ejemplo Aceituno y Uriarte, 2019; Bruggencate et al., 2016; Byrd et al., 2016; Conolly y Lake, 2006; Fábrega-Álvarez, 2016; Grau, 2011; Güimil-Fariña y Parcero-Oubiña, 2015; Llobera et al., 2011; Magnin et al., 2012; Murrieta-Flores, 2012; Murrieta-Flores et al., 2011; Señorán, 2017; White y Barber, 2012; Verhagen, 2013; Wheatley y Gillings, 2002).

La elaboración de la superficie de coste ha sido realizada a partir de la pendiente topográfica teniendo en cuenta que los cursos de agua son, en su mayoría, vadeables.

Las fases de preparación del MADO han sido las siguientes:

- Preparación de un mapa de pendientes expresadas en porcentaje, a través del Modelo Digital del Terreno, a partir de la herramienta *r.slope.aspect* de Grass GIS.
- Los cursos de agua son, en su mayoría, vadeables, por lo que ha creado un *buffer* a 20 metros con un valor de pendiente de 15.
- Transformación del mapa de pendientes, a través de la calculadora ráster de QGIS, en uno de tiempo. La ecuación utilizada fue adaptada por A. Uriarte (2005) y cuya expresión es:  $t = 0.0277 * R * P + 0.6115 + R$

En este sentido, se ha optado por esta fórmula para la creación de mapa de costes, teniendo en cuenta la posibilidad de este cálculo para QGIS. Y, existiendo apenas variabilidad con otros modelos probados como W. Tobler (1993).

A partir de este mapa de costes, que tiene en cuenta el tiempo, se ha utilizado la herramienta *r.walk.points* para generar el mapa de direcciones de cada uno de los puertos, vados y zonas naturales escogidas. El siguiente paso requiere del uso de la herramienta *r.cost.point* para crear una capa de coste acumulado de cada uno de los puntos de origen. Para finalizar, se ha utilizado la herramienta *r.drain*, que traza un flujo a través de un modelo de elevaciones para generar los caminos óptimos.

Finalmente, las diferentes rutas generadas se han unificado, creando la red MADO a partir de la que se realiza el análisis. Esta capa creada nos plantea una red de movilidad en formato ráster que hemos unificado y transformado a formato vectorial. Todo el proceso se repite con

cada uno de los puntos de partida y destino hasta crear un total de 119100 rutas (Figuras 4 y 5).

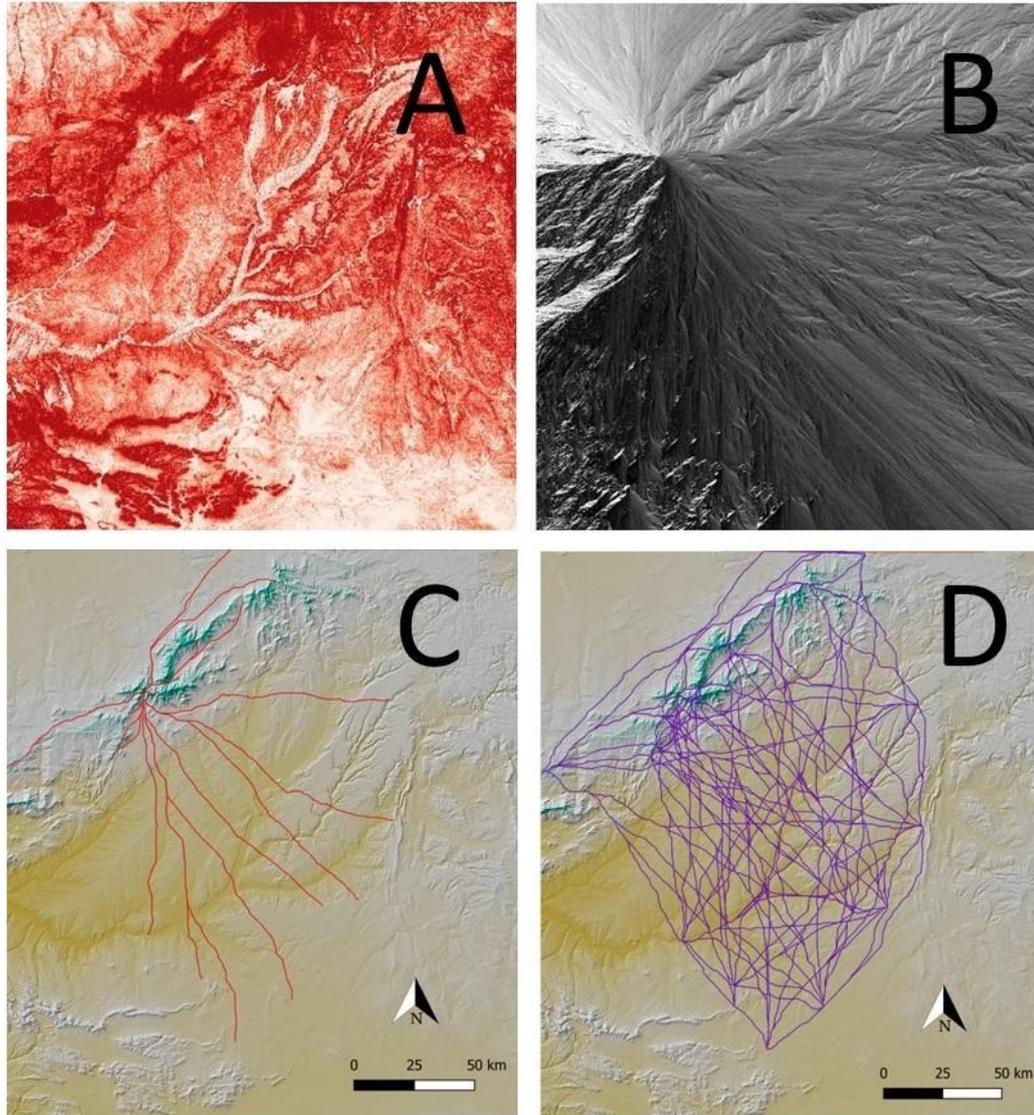


Figura 4. Proceso de trabajo para la elaboración del MADO. A. Ejemplo de mapa de mapa de fricción. B. Ejemplo de mapa de direcciones desde el Alto del León. C. MADO a partir del Puerto de la Fuenfría. D. Mapa MADO completo. Fuente: elaboración propia.

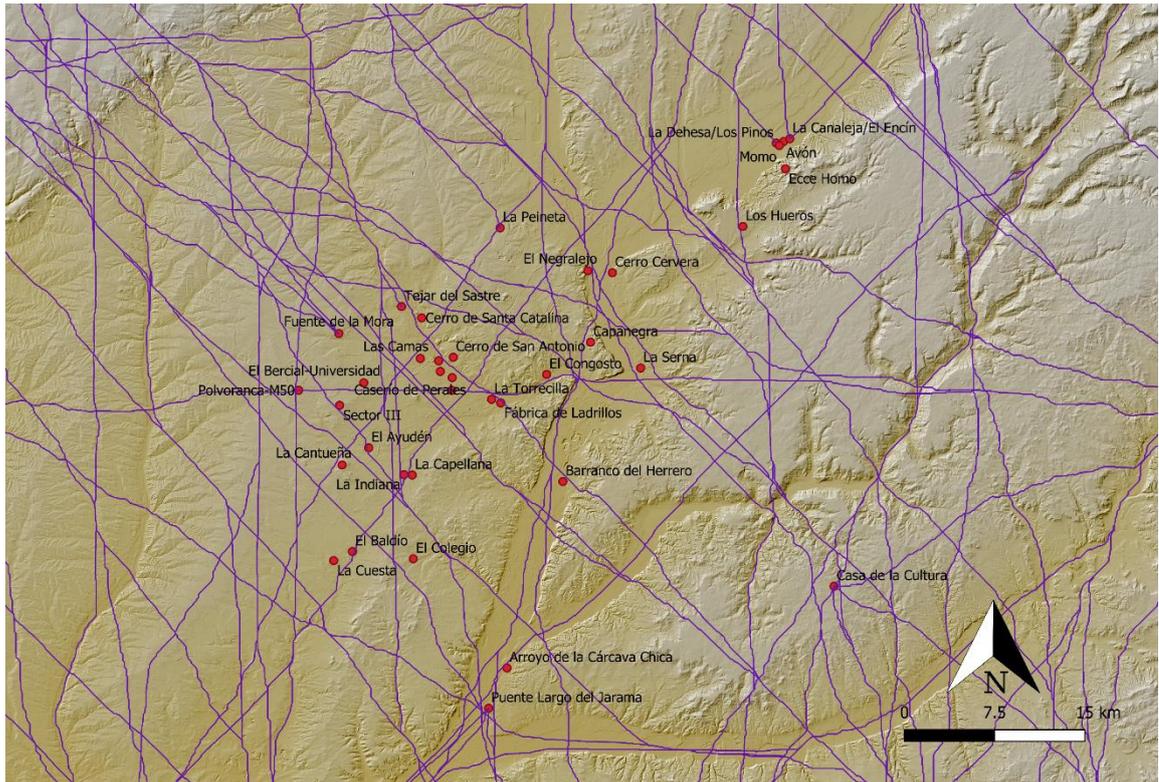


Figura 5. MADO calculado y relación con los enclaves arqueológicos analizados. Fuente: elaboración propia.

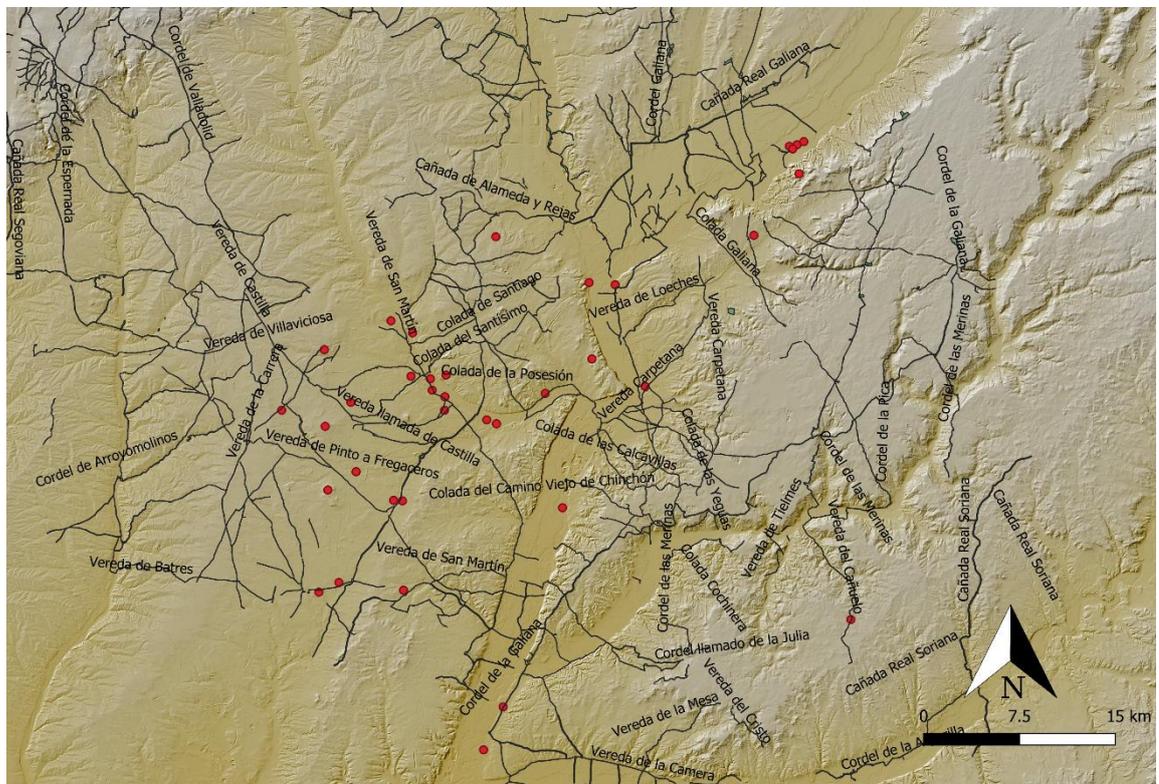


Figura 6. Mapa de distribución de yacimientos y vías pecuarias actuales. Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Geoportal de la Comunidad de Madrid.

Una vez realizado este modelado de información se ha analizado la relación del MADOS y de las vías pecuarias con la capa de yacimientos y diferentes capas de puntos aleatorios (hasta cinco capas de 100 puntos, dentro de un polígono realizado mediante un *concave hull* establecido a partir de los yacimientos), hasta llegar a un número de 500, dentro de un área demarcada que incluye todos los enclaves estudiados. Esto nos permite comparar la muestra real con diferentes muestras de control (aleatorias) que se pueden cuantificar y comparar estadísticamente con el fin de establecer la relación de las zonas de mayor tránsito con la ubicación de los sitios arqueológicos (Figura 7 y Tabla 2).

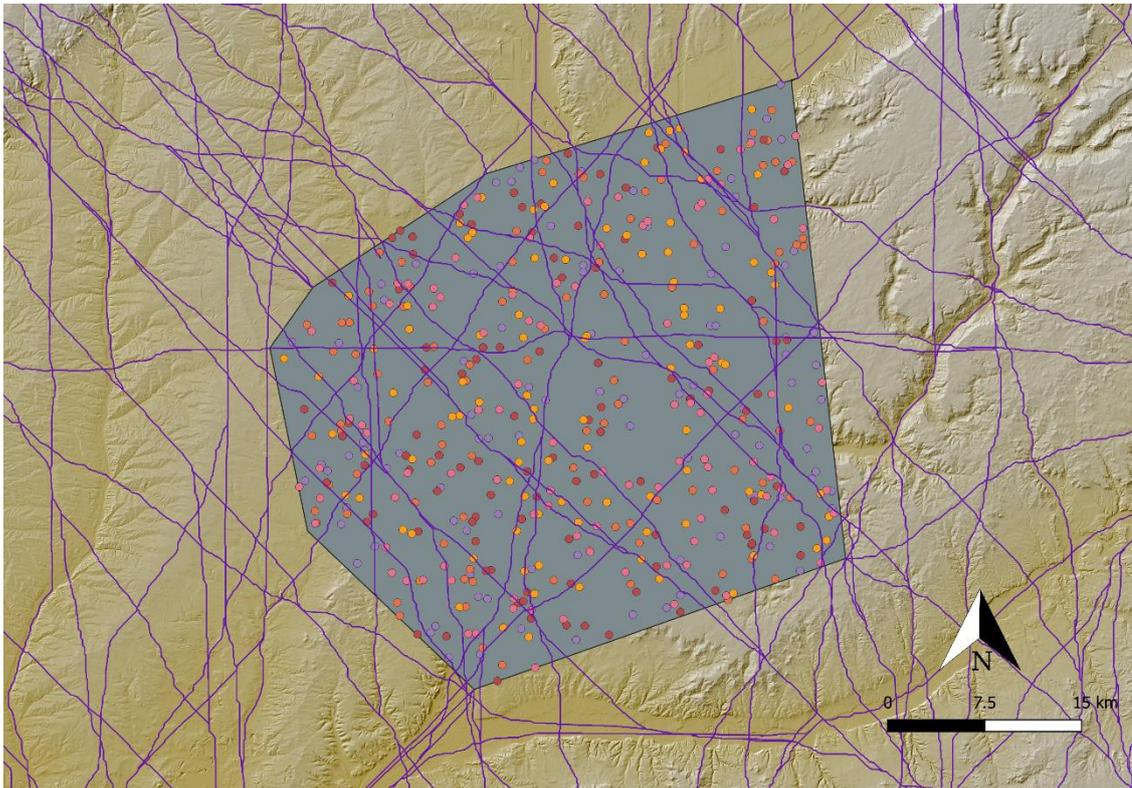


Figura 7. Mapa de puntos aleatorios y yacimientos a partir de los que se ha realizado el estudio. Fuente: elaboración propia.

A la hora de establecer la distancia yacimientos/puntos aleatorios con MADOS y vías pecuarias se ha utilizado la herramienta NNJOIN. Este plugin de QGIS permite unir capas vectoriales según el vecino más próximo. A partir de la tabla de atributos podemos establecer la distancia concreta de cada uno de los yacimientos y también la distancia media de cada uno de los conjuntos de puntos.

## 4. Resultados

La premisa de partida de este trabajo se basa en la elección de una localización del poblamiento no aleatoria en las poblaciones del Bronce Final. El análisis espacial planteado con el apoyo de las TIG ha sido doble, analizando en primer lugar los MADOS para cuya realización, como señalamos anteriormente, se han tomado como referencia los puertos y zonas de paso naturales para establecer un modelo de coste sin un destino específico. En segundo lugar, se ha tomado como referencia las vías pecuarias actuales, comprobando cómo visualmente hay una relación entre ambos ejes, cuestión que ya fue destacada por otros autores (Fairen et al., 2006).

Por tanto, antes de comenzar nuestro análisis se ha realizado la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis a través del software estadístico PAST (Tabla 2 y Tabla 3). A partir de la realización de este test y su comparativa con la distribución de puntos aleatorios creada se puede determinar si la relación vías pecuarias/caminos óptimos y yacimientos es casual o, si bien, obedece a decisiones económico/culturales (Fairén, 2004). En ambos casos la comparación de las muestras aporta un valor de significación que ha permitido señalar que, estadísticamente, la diferencia entre la muestra real de yacimientos y la aleatoria es significativa. Por tanto, la localización de los yacimientos en relación con la red de movilidad óptima no es aleatoria. Ambas pruebas nos ayudan a rechazar la hipótesis nula de nuestro planteamiento. Por este motivo, existe una posible relación entre vías de paso y la ubicación de los yacimientos de Cogotas I.

**Tabla 2**  
**Resumen estadístico**

	A	B	C	D	E	F	G
N	37	37	100	100	100	100	100
Min	0,89	15,26269	0,1932002	2,857138	1,93452	6,938563	0,04137091
Max	2273,939	2499,597	4016,774	3493,392	3848,141	2585,178	4189,368
Sum	15597,32	24703,88	94543,21	98316,38	95135,68	71415,74	89277,4
Mean	421,5492	667,6723	945,4321	983,1638	951,3568	714,1574	892,774
Std. Error	72,17938	101,6352	88,26888	84,87778	90,74537	63,67509	89,23225
Variance	192764,9	382199,2	779139,5	720423,7	823472,2	405451,8	796239,5
Stand. Dev	439,05	618,2226	882,6888	848,7778	907,4537	636,7509	892,3225
Median	349,1111	433,2728	817,6997	754,5617	587,9704	535,5298	632,2597
25 prcntil	66,17	160,9458	255,7249	262,373	236,8472	193,0181	229,1867
75 prcntil	565,42	1099,063	1371,805	1530,553	1461,617	1132,007	1221,414
Skewness	2,289897	1,171802	1,390974	1,017611	1,154406	1,037811	1,588759
Kurtosis	7,996505	0,9119013	1,819071	0,4280955	0,69507	0,4102159	2,420871
Geom. Mean	139,0708	394,8054	488,2126	583,4397	480,925	396,0288	414,5118
Coeff. Var	104,1516	92,59371	93,36353	86,33126	95,38521	89,16115	99,94943

Nota: La tabla corresponde al resumen estadístico (en gris aparecen señalados las medianas correspondientes a los valores de distancia en metros entre yacimientos y MAD0 (A), yacimientos y vías pecuarias (B), puntos aleatorios y MAD0 (C, D, E, F, G). Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3**  
*Test de Kruskal-Wallis aplicado a la muestra*

	A	B	C	D	E	F	G
A	0	0,09812	0,0004866	0,0002104	0,001724	0,01115	0,001781
B	1	0	0,1465	0,04988	0,1739	0,7035	0,3029
C	0,01022	1	0	0,6364	0,9173	0,09834	0,565
D	0,004418	1	1	0	0,5683	0,03183	0,2668
E	0,03619	1	1	1	0	0,1589	0,7076
F	0,2342	1	1	0,6685	1	0	0,3278
G	0,03741	1	1	1	1	1	0

Nota: Tabla correspondiente al Test de Kruskal-Wallis aplicado a las muestras de A (Distancia entre yacimientos y MADOS), B (Distancia entre yacimientos y vías pecuarias), C, D, E, F, G (Distancia entre puntos aleatorios y MADOS). Fuente: elaboración propia.

En el caso de las vías pecuarias actuales, existen diferencias sustanciales con respecto a los MADOS, aunque también podemos rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, a pesar de las discrepancias entre MADOS y vías pecuarias podemos seguir analizando el poblamiento y su relación con las vías de paso óptimas y la caminería actual.

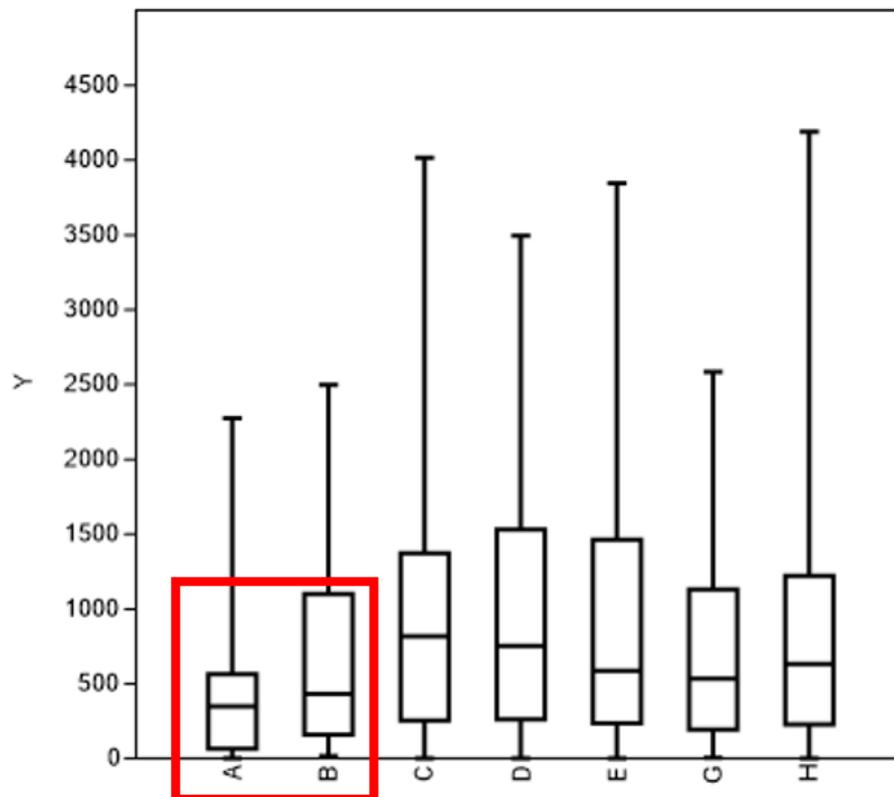


Figura 8. Diagrama de cajas comparativo entre distancias de yacimientos (37) a MADOS (A), yacimientos-vías pecuarias (B), puntos aleatorios-MADOS (C, D, E, F, G Y H). Fuente: elaboración propia.

El análisis de los resultados establecidos en ambos casos nos permite afirmar que la media de distancias entre los yacimientos y los MADOS es de 421,55 metros. En cuanto a la relación con las vías pecuarias, el valor obtenido para la distancia media es de 667.67 metros. A nivel porcentual, podemos comprobar la gran cantidad de yacimientos (29) situados a menos de 600 metros de vías de paso óptimas (78,4%) y un 56,76% de enclaves (21) en el caso de vías pecuarias actuales. Sin embargo, el número de yacimientos alejados a más de 2 km de distancia en el caso de zonas de tránsito óptimas se reduce a uno y dos enclaves en el caso de las vías pecuarias, no siendo coincidentes en ningún caso. Por tanto, podemos señalar como uno de los factores locacionales la relación entre los sitios de Cogotas y las vías de paso.

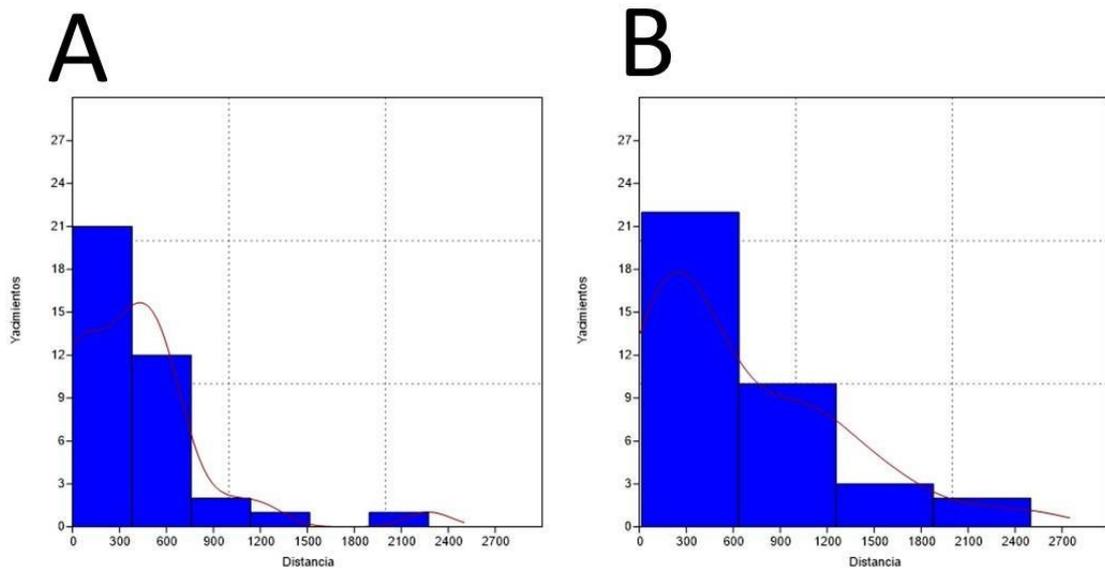


Figura 9: Comparativa de histogramas. (A) Distancia entre yacimientos y MADOS; (B) Distancias entre yacimientos y vías pecuarias; (C) Distancia entre puntos aleatorios y MADOS; (D) Distancia entre puntos aleatorios y vías pecuarias. Fuente: elaboración propia.

Este aspecto entraría dentro de la aceptación del área madrileña como un espacio nuclear de Cogotas, con unos resultados similares a los realizados para otras zonas de la meseta norte (Blanco y Esparza, 2019). Este hecho nos lleva a rastrear otros aspectos en el registro arqueológico como la conectividad con las múltiples causas que han establecido diferentes autores a lo largo de las décadas. La movilidad, más allá del debate sobre el sedentarismo de estas comunidades, ha sido demostrada en las últimas décadas para el aprovisionamiento de materias primas, como el granito en el Sistema Central (López-Plaza et al., 2018) o los posibles intercambios exogámicos para periodos de la Edad del Bronce Antiguo-Medio (Díaz del Río et al., 2017). Además, la presencia de depósitos de metales durante los momentos finales de la Edad del Bronce ha planteado nuevos debates en torno a la relación entre el interior peninsular con los ámbitos Atlántico y Mediterráneo (Celestino et al., 2008), aspecto que podemos ver en otros momentos como el Calcolítico (Liesau, 2016). Por lo tanto, esta conectividad de ideas, materiales y personas debe estudiarse desde una perspectiva diacrónica. Esto permitirá comprobar la importancia de las vías pecuarias y su establecimiento a lo largo del tiempo como ejes vertebradores del poblamiento.

A pesar de la cercanía entre yacimientos y zonas de tránsito, no debemos extrapolar esta circunstancia a actividades económicas determinadas, que deberán ser analizadas desde otro tipo de estudios de corte más economicista.

Por otro lado, es necesario explorar otra serie de análisis que ayuden a comprender poblamientos heterodoxos dentro de la muestra. En este caso, yacimientos como el Ecce Homo en el área de estudio, y otros como la Muela de Alarilla en la provincia de Guadalajara, han causado un gran debate sobre la duplicidad del poblamiento. El primero coincide con el enclave más alejado de las zonas de tránsito de toda la muestra analizada, lo que alimenta aún más el debate sobre el porqué de su ubicación. Algunos autores han teorizado sobre este hecho proponiendo tanto un lugar jerarquizado socialmente; la opción defensiva en la elección del poblamiento; un espacio de actividades de agregación grupal; o un espacio de producciones diversificadas (Díaz del Río, 2001). En este sentido, una vez vista la relación de los enclaves con las rutas óptimas y las vías pecuarias, hemos intentado adentrarnos en estudiar el control que las poblaciones podrían ejercer sobre ellas. Este aspecto lo hemos explorado a través de la generación de cuencas visuales (*viewshed*) (Weathley, 1995) (Figura 9). Este tipo de estudios también ha gozado de una gran popularidad en los estudios de Arqueología del Paisaje (Carrero, 2018; Galmés, 2015; Gillings y Wheatley, 2001; Lake y Woodman, 2003; Weathley y Gilling, 2000; Zamora, 2013). En este sentido, el control visual del territorio podría ayudar a explicar el poblamiento en alto que encontramos por ejemplo en el enclave del Ecce Homo. A pesar de ser un estudio exploratorio, en el mapa resultante (Figura 9) podemos comprobar que todos los yacimientos se encuentran controlando visualmente las zonas de tránsito. Estas cuencas visuales se han establecido con una simple altura del visor de 2 metros, creando cuencas acumuladas entre los yacimientos. En síntesis, podemos observar cómo la visibilidad también pudo haber sido un criterio locacional importante en el emplazamiento topográfico de los sitios.

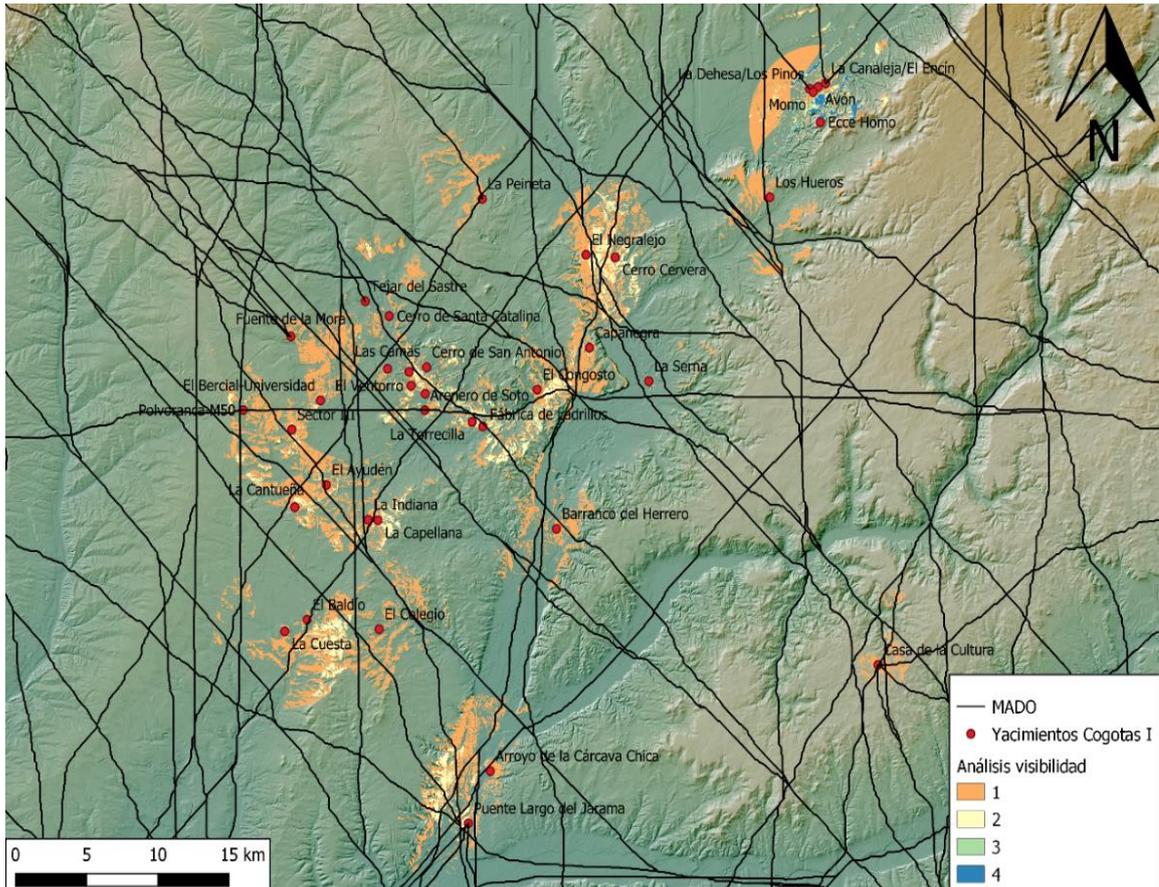


Figura 10. Mapa de visibilidad acumulada de los yacimientos sobre el MADO. Fuente: elaboración propia.

## 6. Reflexiones finales

El planteamiento propuesto en las páginas anteriores nos permite extraer una serie de consideraciones sobre la organización territorial del poblamiento de Cogotas en la campiña madrileña. Para ponerlo en práctica se ha pretendido sobrepasar la visión tradicional de los ríos como principal eje vertebrador del poblamiento y las actividades económicas en las comunidades de Cogotas I, para estudiar el papel que también pudieron desempeñar las vías de paso.

Las pruebas estadísticas realizadas permiten proponer una pauta en la ocupación del espacio y una relación entre poblamiento y las vías pecuarias que es necesario analizar arqueológicamente. Este aspecto se podría explicar a través de un período de estabilización social, durante el cual los emplazamientos elegidos para ubicar los asentamientos no parecen responder a una competencia por las tierras de cultivo o por mayores cuotas de poder. Sin embargo, esta conectividad territorial y, en muchos casos, cercanía entre centros de Cogotas debe contrastarse mediante más dataciones radiocarbónicas que explicarían mejor las propuestas de semi-itinerancia plurianual de estos grupos. Por tanto, se podría seguir interpretando la sociedad de Cogotas I como isonómica (Ruiz Zapatero, 2007). No obstante, existen otros autores que han sugerido los intercambios comerciales y las relaciones sociales que surgieron de ellos como factores que pudieron influir en buena medida en el poblamiento (Abarquero, 2005), propiciando o afianzando la integración territorial de los grupos de Cogotas I en el interior peninsular. A pesar de que el registro arqueológico no nos muestre aspectos que nos indiquen una desigualdad

más allá de ciertos restos metálicos y metalúrgicos en lugares concretos (Herrán, 2008) este es un factor para tener en cuenta. La carencia de rasgos jerárquicos en los asentamientos también ha sido explicada a partir de ocupaciones de ciclo corto en las que se afianza la conectividad entre los diferentes enclaves (García García, 2017). Desde nuestro punto de vista, el estudio de la campiña madrileña a través de la metodología propuesta no hace sino corroborar estas hipótesis.

La aceptación de la propuesta debe permitir plantear otro tipo de conclusiones de índole social en relación con los grupos de Cogotas. Este tipo de interpretaciones ya han sido planteadas por otros autores (Blanco, 2010; 2019) desde aproximaciones a los cambios en las construcciones domésticas. La extrapolación de este tipo de teorías al paisaje cotidiano y a las estructuras sociales en relación con la conectividad territorial permite una mejor comprensión de estas comunidades. La ocupación de las cercanías de las vías de paso sería un aspecto más para tener en cuenta en las características del poblamiento de Cogotas I, al menos en el área nuclear. Este hecho se puede comparar y contrastar con los datos resultantes de otras aproximaciones a este fenómeno con diferencias entre la Meseta Norte y el área extremeña (Blanco y Esparza, 2019). Por lo tanto, a falta de un registro arqueológico que corrobore lo contrario, nos inclinamos a pensar que las economías morales en las que se insertan los grupos de Cogotas durante todo el Bronce Final tienen en la conectividad territorial uno de sus rasgos definitorios.

Finalmente, se puede corroborar la hipótesis que relaciona el poblamiento del Bronce Final con las líneas de movilidad (MADO) generadas a partir de pasos y vados históricos, algo que es estadísticamente significativo. El patrón de movilidad generado desde la Prehistoria reciente ha tenido una gran influencia en la formación de las vías pecuarias tanto a nivel regional como interregional. A pesar de que en el área madrileña la excesiva urbanización reciente haya provocado la pérdida o cambio de un gran número de las vías pecuarias antiguas. El papel de la conectividad como concepto y como objeto de estudio dentro de la Arqueología del Paisaje debe seguir siendo, por tanto, un elemento fundamental de estudio, abordando holística y diacrónicamente la relación entre las comunidades y el paisaje.

## Bibliografía

- Abarquero Moras, F. J. (2005). *Cogotas I. La difusión de un tipo cerámico durante la Edad del Bronce*. Junta de Castilla y León.
- Abarquero Moras, F. J. (2012). Cogotas I más allá del territorio nuclear. Viajes, banquetes y regalos en la Edad del Bronce peninsular. En J. A. Rodríguez Marcos y J. Fernández Manzano (eds.), *Cogotas I, una cultura de la Edad del Bronce en la Península Ibérica* (pp. 59-110). Universidad de Valladolid.
- Abarquero Moras, F. J., Delibes de Castro, G., Fernández Rodríguez C., González Fernández, M. L. y López Sáez, J. A. (2009). Una ojeada a la hipótesis de la hipermovilidad de los 'pastores de excisión y boquique' a la luz de los documentos de El Pelambre. En M. L. González Fernández (ed.), *El Pelambre, Villaornate, León. El horizonte Cogotas I de la Edad del Bronce y el periodo tardoantiguo en el Valle medio del Esla* (pp. 291-302). Grupo Tragsa.
- Aceituno Bocanegra, F. J. y Uriarte González, A. (2019). Conectando un territorio: simulación de rutas de movilidad entre cazadores-recolectores y primeros cultivadores. El caso del Cauca medio (Macizo Volcánico, Colombia). *Trabajos de Prehistoria*, 76(2), 219–235. <https://doi.org/10.3989/tp.2019.12234>

- Almagro-Gorbea, M. (1977). *El Bronce Final y el Período Orientalizante en Extremadura*. Bibliotheca Praehistorica Hispana XIV. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Almagro-Gorbea, M. (2008). Los caminos occidentales de la Península Ibérica antes de la Vía de la Plata. En A. M. Montalvo Frías (Ed.), *La Vía de la Plata: una calzada y mil caminos* (pp. 32-40). Museo Nacional de Arte Romano.
- Allúe Andrade, J. L. (1966). *Subregiones fitoclimáticas de España*. Ministerio de Agricultura, Instituto Forestal de Investigaciones y Experiencias.
- Arnáiz Alonso, M. A. y Montero Gutiérrez, J. (2003-2004). El yacimiento de Cogotas I 'Tres Chopos- Abarre' (Villegas, Burgos): esbozo paleo-económico e implicaciones en las formas de organización social. *Boletín del Seminario de Estudios de Arte y Arqueología*, LXIX-LXX, 75-114.
- Baena Preysler, J., Blasco Bosqued, M.<sup>a</sup> C., Quesada Sanz, F. (1997). *Los SIG y el análisis espacial en Arqueología*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Barnard, H y Wendrich, W. (2008). *The archaeology of mobility: Old World and New World nomadism*. Cotsen Institute of Archaeology, Univ. of California.
- Barroso, R. M. (2002). *El Bronce Final y los comienzos de la Edad del Hierro en el Tajo Superior* (Prehistoria I). Universidad de Alcalá y Diputación de Guadalajara.
- Bell, T. y Lock, G. (2000). Topographic and cultural influences on walking the Ridgeway in later prehistoric times. En G. Lock (ed.), *Beyond the map: archaeology and spatial technologies* (pp. 85-100). IOS Press.
- Blanco González, A. (2009). *El poblamiento del Bronce final y Primer Hierro en el sector meridional de la submeseta norte*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Blanco González, A. (2012). Excisión, boquique y SIG: hacia un enfoque territorial de Cogotas I. En J. A. Rodríguez Marcos y J. Fernández Manzano (coords.), *Cogotas I: una cultura de la Edad del Bronce en la Península Ibérica: Homenaje a M<sup>a</sup> Dolores Fernández-Posse* (pp. 17-38). Universidad de Valladolid.
- Blanco González, A. (2014). Sitios en altura y vasijas rotas: reconsiderando la etapa de 'plenitud' de Cogotas I (1450-1150 cal AC) en la Meseta. *Trabajos de Prehistoria*, 71(2), 305–329. <https://doi.org/10.3989/tp.2014.12136>
- Blanco González, A. (2018). De cabañas a casas. Estrategias sociales en la prehistoria final de la meseta (1400-400 AC). En A. Rodríguez Díaz, I. Pavón Soldevilla y D. M. Duque Espino (Eds.), *Más allá de las casas. Familias, linajes y comunidades en la protohistoria peninsular* (pp. 295-326). Universidad de Extremadura.
- Blanco González, A., y Esparza Arroyo, Á. (2019). Conectividad en la Edad del Bronce del occidente de la península ibérica. Examinando la relación entre sitios y vías pecuarias mediante SIG. *Trabajos de Prehistoria*, 76(1), 67–83. <https://doi.org/10.3989/tp.2019.12226>
- Blasco Bosqued, M.<sup>a</sup> C. (1993). *El Bronce Final*. Editorial Síntesis.
- Blasco Bosqued, M.<sup>a</sup> C. (2004). Hacia una definición del Horizonte Cogotas I: algo más que un estilo cerámico. En L. Hernández y M. S. Hernández (eds.), *La Edad del Bronce en tierras valencianas y zonas limítrofes* (pp. 564-584). Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.

- Blasco Bosqued, M.<sup>a</sup> C. (2012). Cogotas I en la Meseta Española. En J. A. Rodríguez Marcos y J. Fernández Manzano (eds.), *Cogotas I, una cultura de la Edad del Bronce en la Península Ibérica* (pp. 187-218). Universidad de Valladolid.
- Bruggencate, R. E., Stup, J. P., Milne, S. B., Stenton, D. R., Park, R. W. y Fayek, M. (2016). A human-centered GIS approach to modeling mobility on southern Baffin Island, Nunavut, Canada. *Journal of Field Archaeology*, 41(6), 684-698. <https://doi.org/10.1080/00934690.2016.1234897>
- Byrd, B. F., Garrard, A. N. y Brandy, P. (2016). Modeling foraging ranges and spatial organization of Late Pleistocene hunter-gatherers in the southern Levant - A least-cost GIS approach. *Quaternary International*, 396, 62-78. <https://doi.org/10.1016/j.quaint.2015.07.048>
- Cabo Alonso, A. (1994a). Medio natural y trashumancia en la España peninsular. En G. Anes y A. García Sanz (eds.), *La Mesta. Trashumancia y vida pastoril* (pp. 23-45). Junta de Castilla y León.
- Cabo Alonso, A. (1994b). La Iberia nómada. Medio físico y trashumancia. En R. García Martín (ed.), *Por los caminos de la Trashumancia* (pp. 149-158). Junta de Castilla y León.
- Cabré, J. (1930). *Excavaciones de Las Cogotas, Cardeñosa (Ávila). I, El castro: memoria*. Junta Superior de Excavaciones y Antigüedades.
- Carballo, D. M. y Pluckhahn, T. (2007). Transportation corridors and political evolution in highland Mesoamerica: Settlement analyses incorporating GIS for northern Tlaxcala, Mexico. *Journal of Anthropological Archaeology*, 26(4), 607-629. <https://doi.org/10.1016/j.jaa.2007.05.001>
- Castro Martínez, P. V., Micó, R. y Sanahuja, M.<sup>a</sup> E. (1995). Genealogía y cronología de la Cultura Cogotas I (El estilo cerámico y el grupo de Cogotas I en su contexto arqueológico). *Boletín del Seminario de Estudios de Arte y Arqueología*, LXI, 51-118.
- Celestino Pérez, S., Rafel, N. y Armada, X. L. (eds.) (2008). *Contacto cultural entre el Mediterráneo y el Atlántico (siglos XII-VIII a.n.e.)*. La precolonización a debate. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Chapman, R. W. (1979). Transhumance and megalithic tombs in Iberia. *Antiquity*, 53(208), 150-151. <https://doi.org/10.1017/S0003598X00109214>
- Conolly, J. y Lake, M. (2006). *Geographical Information Systems in Archaeology*. Cambridge University Press.
- Crespo Cano, M.L. (1992). Pico Buitre y el Bronce Final en el Valle del Henares. En J. Valiente Malla (ed.), *La celtización del Tajo Superior. Memorias del Seminario de Historia Antigua, III* (pp. 45-66). Universidad de Alcalá de Henares.
- Criado, F. (1999). *Del terreno al espacio: planteamiento y perspectivas para la arqueología del paisaje*. CAPA 6. Universidad de Santiago de Compostela.
- Davidson, I. (1980). Transhumance, Spain and ethnoarchaeology, *Antiquity*, 54(211), 144-147. <https://doi.org/10.1017/S0003598X00103035>
- Delibes de Castro, G. (1983). Grup Cultural Las Cogotas I: una visió crítica. *Tribuna d'Arqueologia*, 1982-1983, 85-92.

- Delibes de Castro, G.; Elorza, J. C. y Castillo, B. (1995). ¿La dote de una princesa irlandesa? A propósito de un torques áureo de la Edad del Bronce hallado en Castrojeriz (Burgos). En *Homenaje al Prof. Martín González* (pp. 51-61). Universidad de Valladolid.
- Delibes de Castro, G. y Fernández Manzano, J. (1991). Relaciones entre Cogotas I y el Bronce Final Atlántico en la Meseta española. En Ch. Che-Villot y A. Coffyn (dirs.), *L'Âge du Bronze Atlantique. Ses faciès, de l'Écosse a l'Andalousie et leurs relations avec le Bronze Continental et la Méditerranée. Actes du Premier Colloque du Parc Archéologique de Beynac, Beynac, 1990* (pp. 203-212). Pierre Fanlac éd.
- Delibes de Castro, G. y Romero Carnicero, F. (1992). El último milenio a.C. en la Cuenca del Duero. Reflexiones sobre la secuencia cultural. En M. Almagro-Gorbea y G. Ruiz Zapatero (eds.), *Paleoetnología de la Península Ibérica. Complutum Extra, 2-3* (pp. 233-258). Editorial Complutense.
- Delibes de Castro, G., Romero Carnicero, F., Sanz Mínguez, C., Escudero Navarro, Z. y San Miguel Maté, L.C. (1995). El tránsito Bronce Final-Primer Hierro en el Duero Medio. A propósito de las nuevas excavaciones en El Soto de Medinilla (Valladolid), *Verdolay, 7*, 145-158.
- Delibes de Castro, G. y Romero Carnicero, F. (2011). La plena colonización agraria del Valle Medio del Duero. *Complutum Extra, 22(2)*, 49-94. [https://doi.org/10.5209/rev\\_CMPL.2011.v22.n2.37727](https://doi.org/10.5209/rev_CMPL.2011.v22.n2.37727)
- Díaz-del-Río, P. (2001). *La formación del paisaje agrario. Madrid en el III y II milenios BC*. Comunidad de Madrid.
- Díaz-del-Río, P. y Vicent, J. (2006). Movilidad, funcionalidad y usos del suelo en la Prehistoria Reciente. *Arqueología Espacial, 26*, 21-36.
- Díaz-del-Río, P., Waterman, A. J., Thomas, J. T., Peate, D. W., Tykot, R. H., Martínez-Navarrete, M. I. y Vicent, J. M. (2017). Diet and mobility patterns in the Late Prehistory of central Iberia (4000–1400 cal BC): the evidence of radiogenic ( $^{87}\text{Sr}/^{86}\text{Sr}$ ) and stable ( $\delta^{18}\text{O}$ ,  $\delta^{13}\text{C}$ ) isotope ratios. *Archaeological and Anthropological Sciences, 9*, 1439–1452. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12520-017-0480-y>
- Fabián García, J.F. (2006). *El IV y III milenio AC en el Valle Amblés (Ávila)*. Arqueología en Castilla y León, Monografías, 5, Junta de Castilla y León.
- Fábrega-Álvarez, P. (2006). Moving without destination. A theoretical GIS-based determination of movement from a given origin. *Archaeological Computing Newsletter, 64*, 7-11.
- Fábrega-Álvarez, P. (2016). Un alto en el camino. Notas acerca del uso de SIG en los análisis de movilidad en arqueología. En M. C. Mínguez García y E. Capdevilla Montes (eds.), *Manual de Tecnologías de la Información Geográfica aplicadas a la arqueología. Cursos de formación permanente para arqueólogos* (pp. 161-182). Museo Arqueológico Regional de Madrid.
- Fábrega-Álvarez, P. y Parcerro-Oubiña, C. (2007). Proposals for an archaeological analysis of pathways and movement, *Archeologia e Calcolatori, 18*, 121-140.
- Fairén Jiménez, S. (2004). ¿Se hace camino al andar? Influencia de las variables medioambientales y culturales en el cálculo de caminos óptimos mediante SIG. *Trabajos de Prehistoria, 61*, 25-40. <https://doi.org/10.3989/tp.2004.v61.i2.41>
- Fairén Jiménez, S., Cruz Berrocal, M., López-Romero, E. y Walid Sbeinati, S. (2006). Las vías pecuarias como elementos arqueológicos. En I. Grau Mira (ed.), *Territorios antiguos y nuevas*

- tecnologías. *La aplicación de los SIG en la arqueología del paisaje* (pp. 55-68). Universidad de Alicante.
- Fernández-Posse, M.<sup>a</sup> D. (1986-1987). La cerámica decorada de Cogotas I. *Zephyrus*, XXXIX-XL, 231-237.
- Fernández-Posse, M.<sup>a</sup> D. (1998). *La investigación protohistórica en la Meseta y Galicia*. Síntesis.
- Fonte, J., Parcero-Oubiña, C., Costa-García, J. M. (2017). A GIS-based analysis of the rationale behind Roman roads. The case of the so-called via XVII (NW Iberian Peninsula). *Mediterranean Archaeology and Archaeometry*, 17, 163-189. DOI: 10.5281/zenodo.1005562
- Galmés Alba, A. (2015). Visibilidad y percepción en la construcción de un paisaje Prehistórico. El caso de Calviá (Mallorca, Islas Baleares). *Complutum*, 26(1), 173-188. [https://doi.org/10.5209/rev\\_CMPL.2015.v26.n1.49346](https://doi.org/10.5209/rev_CMPL.2015.v26.n1.49346)
- García García, M. (2017). *La Edad de los Metales en el Duero medio: la evolución del paisaje y de las sociedades*. *Studia Archaeologica*, 102. Universidad de Valladolid.
- García Martín, P. (coord.) (1992). *Cañadas, cordeles y veredas*. Junta de Castilla y León.
- Grau, I. (2011). Movimiento, circulación y caminos en el paisaje digital. La aplicación de los SIG en el estudio arqueológico de los desplazamientos humanos. En V. Mayoral y S. C. Pérez (eds.), *Tecnologías de Información Geográfica y Análisis Arqueológico del Territorio. Actas del V Simposio Internacional de Arqueología de Mérida. Anejos AEspA LIX* (pp. 369-382). Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Güimil-Fariña, A. y Parcero-Oubiña, C. (2015). Dotting the joins<sup>1</sup>: a non-reconstructive use of Least Cost Paths to approach ancient roads. The case of the Roman roads in the NW Iberian Peninsula. *Journal of Archaeological Science*, 54, 31-44. <https://doi.org/10.1016/j.jas.2014.11.030>
- Harrison, R. J. (1994). The Bronze Age in Northern and Northeastern Spain 2000-800 BC. En C. Mathers y S. Stoddart (eds.), *Development and decline in the Mediterranean Bronze Age* (pp. 73-97). University of Sheffield.
- Higgs, E. S. (1976). The history of European agriculture: the uplands. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Serie B*, 275, 159-173.
- Jimeno Martínez, A. y Fernández Moreno, J. J. (1991). *Los tolmos de Caracena (Soria): (campanas 1981 y 1982): aportación al Bronce Medio de la Meseta*. Instituto de Conservación y Restauración de Bienes Culturales.
- Jimeno Martínez, A. (2001). El modelo de trashumancia aplicado a la cultura de Cogotas I. En M. Ruiz-Gálvez (ed.), *La Edad del Bronce, ¿primera Edad de Oro en España?: sociedad, economía e ideología* (pp. 139-180). Crítica.
- Lake, M. W. & Woodman, P. E. (2003). Visibility studies in archaeology: a review and case study. *Environment and Planning B: Planning and Design*, 30(5), 689-707. <https://doi.org/10.1068%2Fb29122>
- Lewthwaite, J. (1981): Plain tails from the hills: Trashumance in Mediterranean Archaeology. En A. Sheridan y G. Bailey (eds.), *Economic Archaeology* (pp. 57-66). British Archaeological Reports, International Series, 96.

- Liesau, C. (2016). Some prestige goods as evidence of interregional interactions in the funerary practices of the Bell Beaker groups of Central Iberia. En E. Guerra Doce y C. Liesau (eds.), *Analysis of the economic foundations supporting the social supremacy of the Beaker Groups* (pp. 60-94). Archaeopress.
- Llobera, M. (2006). Arqueología del Paisaje en el Siglo XXI. Reflexiones sobre el uso de los SIG y modelos matemáticos. En I. Grau Mira (ed.), *La aplicación de los SIG en la Arqueología del Paisaje* (pp. 109-124). Universidad de Alicante.
- Llobera, M., Parceró Oubiña, C. y Fábrega Álvarez, P. (2011). Order in movement: a GIS approach to accessibility. *Journal of Archaeological Science*, 38(4), 843-851. <https://doi.org/10.1016/j.jas.2010.11.006>
- Llobera, M. (2020). Memory at your feet: Modeling the agency of past trails. *Journal of Archaeological Science: Reports*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.jasrep.2019.102177> .
- López-Plaza, M., Esparza Arroyo, A., García Gómez, I. y López-Moro, F. J. (2018). Procedencia del material pétreo de los molinos de los yacimientos Cogotas I (Bronce Medio y Tardío) de la Cuenca del Duero y modelos consecuentes de flujo. *Estudios Geológicos*, 74(1), e074. <https://doi.org/10.3989/egeol.42955.462>
- López, J. A. y Blanco, A. (2005). La mutación Bronce Final/Primer Hierro en el suroeste de la Cuenca del Duero (provincia de Ávila): ¿cambio ecológico y social? En A. Blanco, C. Cancelo y A. Esparza (eds.), *Bronce Final y Edad del Hierro en la Península Ibérica* (pp. 229-250). Universidad de Salamanca.
- López-Sáez, J. A., Blanco-González, A., Abel-Schaad, D., Robles-López, S., Luelmo-Lautenschlaeger, R., Pérez-Díaz, S. y Alba-Sánchez, F. (2018). Transhumance dynamics in the Gredos Range (central Spain) during the last two millennia. Environmental and socio-political vectors of change. En E. Costello y E. Svensson (eds.), *Historical archaeologies of transhumance across Europe* (pp. 233-244). Routledge.
- López Sáez, J.A., Pérez Díaz, S., García Gómez, E. y Alba-Sánchez, F. (2019). *Historia de la vegetación y los paisajes de Toledo*. Ed. Cuarto Centenario.
- Mayoral, V.; Bermúdez, J. y Chapa, T. (2007). Paisajes agrarios del curso medio del río Jarama durante la Edad del Hierro. Una aproximación numérica. *Zona Arqueológica*, 10(1), 136-155.
- Molina, F. y Arteaga, O. (1976). Problemática y diferenciación en grupos de la cerámica con decoración excisa en la Península Ibérica. *Cuadernos de Prehistoria de la Universidad de Granada*, 1, 175-214.
- Murrieta-Flores, P. (2012). Understanding human movement through spatial technologies. The role of natural areas of transit in the Late Prehistory of South-western Iberia". *Trabajos de Prehistoria*, 69(1), 103-122. <https://doi.org/10.3989/tp.2012.12082>
- Murrieta-Flores, P. (2014). Space and Temporality in Herding Societies: Exploring the Dynamics of Movement during the Iberian Late Prehistory. En S. Souvatzi y A. Hadji (eds.), *Space and time in Mediterranean Prehistory* (pp.196-213). Routledge.
- Murrieta-Flores, P., García Sanjuán, L. y Wheatley, D. W. (2014). Modelando la movilidad y el movimiento a través de los SIG. Estudios de caso en la Prehistoria Reciente de Sierra Morena occidental. En E. García Alfonso (ed.), *Movilidad, contacto y cambio. II Congreso de*

*Prehistoria de Andalucía (Antequera 2012)* (pp. 77-92). Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Andalucía.

- Murrieta-Flores, P., Wheatley, D. W. y García Sanjuán, L. (2011). Movilidad, trashumancia y paisaje prehistórico: Estudio del paisaje arqueológico de Almadén de la Plata, Andalucía a través de un SIG. En V. Mayoral Herrera y S. Celestino Pérez (eds.), *Tecnologías de información geográfica y análisis arqueológico del territorio. Actas del V Simposio Internacional de Arqueología de Mérida (Mérida 2007), Anejos del Archivo Español de Arqueología, LIX* (pp. 411-423). Consejo Superior de Investigaciones Científicas-Junta de Extremadura.
- Ortega Blanco, J. y Muñoz López-Astilleros, I. K. (1997). Elementos de inspiración orientalizante en la cuenca media del río Tajo: el yacimiento de "Puente Largo de Jarama" (Aranjuez, Madrid). *SPAL: Revista de prehistoria y arqueología de la Universidad de Sevilla, 6*, 141-164.
- Parcero-Oubiña, C., Fábrega-Álvarez, P., Güimil-Fariña, A., Fonte, J. y Valdez, J. (2009). Castros, caminos, rutas y ocupación del espacio. Modelización y análisis de las formas de movilidad asociadas a los asentamientos de la Edad del Hierro a través de herramientas SIG. En F. Criado y A. Martínez (eds.), *Arte rupestre, paleoambiente y paisaje. Miradas interdisciplinares sobre Campo Lameiro, TAPA 42* (pp. 171-185). Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Ruiz-Gálvez, M. (1993). El occidente de la Península Ibérica, punto de encuentro entre el Mediterráneo y el Atlántico a fines de la Edad del Bronce. *Complutum, 4*, 41-68.
- Ruiz-Gálvez, M. (1998). *La Europa Atlántica en la Edad del Bronce. Un viaje a las raíces de la Europa occidental*. Editorial Crítica.
- Ruiz-Gálvez, M. (1999). Ancient routes and modern motorways: a lasting tradition of communications in the Iberian Peninsula from the Bronze Age onwards. En C. Orrling (ed.), *Symposium Communication in Bronze Age Europe. Transactions of the Bronze Age Tanumstrand, Bohuslän (Sweden 1995)* (pp. 81-92). Statens Historiska Museum.
- Ruiz-Gálvez, M. (2013). *Con el fenicio en los talones. Los inicios de la Edad del Hierro en la cuenca del Mediterráneo*. Bellaterra.
- Ruiz Taboada, A. (1998). *La Edad del Bronce en la provincia de Toledo: La Mancha y su entorno*. Instituto Provincial de Investigaciones y Estudios Toledanos.
- Ruiz Zapatero, G. (2007). Antes del Hierro. Cultura y sociedad en el centro de la Meseta (ca. 1200-500 a.C.). *Zona Arqueológica, 10*(1), 36-63.
- Señoran, J.M. (2017): Landscapes on the move. Digitally exploring the relationship between megaliths and mobility in Northern Cáceres (Spain). En V. Mayoral, C. Parcero-Oubiña y P. Fábrega-Álvarez (eds.), *Archaeology & Geomatics. Harvesting the benefits of 10 years of training in the Iberian peninsula (2006-2015)* (pp. 107-120). Sidestone Press.
- Tejedor-Rodríguez, C., Moreno-García, M., Tornero, C., Hoffmann A, García-Martínez de Lagrán, Í., Arcusa-Magallón, H., Garrido-Pena, R., Royo-Guillén, J. I., Díaz-Navarro, S., Peña-Chocarro, L., W. Alt, K. y Rojo-Guerra, M. (2021). Investigating Neolithic caprine husbandry in the Central Pyrenees: Insights from a multi-proxy study at Els Trocs cave (Bisaurri, Spain). *PLOS ONE, 16*(1), e0244139. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244139>

- Tobler, W. (1993). *Three presentations on geographical analysis and modeling*. National Center for Geographic Information & Analysis, University of California. <http://www.geodyssey.com/papers/tobler93.html>
- Torres Rodríguez, J. (2013). *La tierra sin límites. Territorio, sociedad e identidades en el Valle Medio del Tajo* (s. IX-I a.C.). Madrid.
- Uriarte, A. (2005). Arqueología del paisaje y Sistemas de Información Geográfica: una aplicación en el estudio de las sociedades protohistóricas de la cuenca del Guadiana Menor (Andalucía oriental). En A. Blanco, A. Esparza y C. Cancelo (Eds.), *Bronce Final y Edad del Hierro en la Península Ibérica* (pp. 603-621). Universidad de Salamanca.
- Verhagen, P. (2013). On the road to nowhere? Least cost paths accessibility and the predictive modelling perspective. En F. Contreras, M. Farjas y F. J. Melero (eds.), *CAA2010, Fusion of Cultures. Proceedings of the 38th Annual Conference on Computer Applications and Quantitative Methods in Archaeology, Granada, Spain, April 2010* (pp. 383-389). British Archaeological Reports, International Series 2494.
- Walker, M. J. (1983). Laying a Mega-Myth: Dolmens and Drovers in Prehistoric Spain. *World Archaeology. Transhumance and Pastoralism*, 1(15), 37-50. <https://doi.org/10.1080/00438243.1983.9979883>
- Wheatley, D. (1995). Cumulative viewshed analysis: a GIS-based method for investigating intervisibility, and its archaeological application. En G. Lock y Z. Stančič (eds.), *Archaeology and GIS: A European Perspective* (pp. 171-185). Routledge.
- Wheatley, D. W. y Gillings, M. (2000). Vision, perception and GIS: "Developing enriched approaches to the study of archaeological visibility, en G. Lock, G. (ed.): *Beyond the map: archaeology and spatial technologies*, (pp. 1-27). IOS Press.
- Wheatley, D. y Gillings, M. (2002). *Spatial technology and archaeology. The archaeological applications of GIS*. Taylor & Francis.
- Wheatley, D. W.; García Sanjuán, L.; Murrieta-Flores, P. y Márquez Pérez, J. (2010). Approaching the landscape dimension of the megalithic phenomenon in Southern Spain. *Oxford Journal of Archaeology*, 29(4), 387-405. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0092.2010.00354.x>
- White, D. A. y Barber, S. B. (2012). Geospatial modeling of pedestrian transportation networks: a case study from precolumbian Oaxaca. *Journal of Archaeological Science*, 39(8), 2684-2696. <https://doi.org/10.1016/j.jas.2012.04.017>
- Zamora-Merchán, M. (2013). Análisis territorial en arqueología: percepción visual y accesibilidad del entorno. *Comechingonia*, 17, 83-106.

# Some Notes on the Distribution of Goods in Egyptian Private Mortuary Cults: Three Case Studies

## Algunas notas sobre la distribución de bienes en los cultos funerarios egipcios: tres casos de estudio

Raúl Sánchez Casado  
Universidad de Granada

rscasado@ugr.es

 0000-0001-5123-063X

Recibido: 20/01/2022

Aceptado: 18/05/2022

### Resumen

El objetivo de este trabajo es esclarecer uno de los aspectos más desconocidos en el funcionamiento del culto funerario del Reino Antiguo: la forma en que se repartían entre los oficiantes los bienes destinados al mantenimiento del culto. Para acometer nuestro objetivo, analizamos tres casos de disposiciones funerarias que son particularmente elocuentes para nuestro objeto de estudio. La información combinada de estos tres textos nos acerca a un panorama que debió haber sido tremendamente variado y adaptativo. Con mayor o menor exactitud, los particulares habrían intentado imitar la organización del culto funerario real, pero este sistema sería un costoso privilegio que coexistiría con otros modelos más modestos. Independientemente de la estructura seguida, la división de los bienes entre los oficiantes parece haber estado vinculada principalmente al tiempo de servicio cumplido. Aunque como demostraremos, los sistemas de reparto fueron complejos y distaron mucho de una mera división equitativa entre los miembros.

### Palabras clave

Egiptología, Escritura antigua, Clero, Historia del derecho, Religión antigua.

### Abstract

The aim of this paper is to clarify one of the lesser-known aspects in the operation of the mortuary cult in the Old Kingdom: the way in which the goods allocated for sustaining the cult were distributed among the cultic performers. In order to accomplish our objective, we have analyzed three case of mortuary provisions that are particularly illustrative for our subject of study. The combined information of these three texts sheds light on a panorama that would have been tremendously varied and adaptive. With greater or lesser accuracy, the private owners would have tried to imitate the organization of the royal mortuary cult, but this system would have been a costly privilege that coexisted with more modest arrangements. Regardless of the structure, the division of the goods among officiants appears to have been primary linked to time served. Although, as we will show, the distribution systems were more complex than a mere equitable division among the members.

### Keywords

Egyptology, Ancient scripts, Clergy, Legal history, Ancient religions.

**Para citar este artículo:** Sánchez-Casado, R. (2022). Some notes on the distribution of goods in Egyptian private mortuary cults: three case studies. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 37-57. DOI: 10.6018/pantarei.508091



## 1. Introduction

Most legal texts from the Egyptian Old Kingdom have been traditionally divided into two main groups. The first of this is the royal decrees, in which the initiative was driven by the crown; the other group contains the regulations drawn up by private tomb owners who organized their mortuary cult with their own resources or with the goods provided by a royal deed. This corpus of texts has been widely used for the study of Egyptian law, economy, land tenure and mortuary foundations (Goedicke, 1967; Goedicke, 1970; Harari, 1950; Helck, 1974; Lippert, 2008; Mrsich, 1968; Perepelkin, 1986; Seidl, 1951; Theodorides, 1995). The royal decrees are mainly concerned with giving an exemption for taxes and for compulsory labour to its recipients or giving and protecting a royal donation (Hays, 2000, 63-76; Vernus, 2013, 259-340). As for the documents of private individuals, most of them are concerned with the establishing of a private mortuary cult for the deceased tomb owner. This second group is particularly interesting for the study of the operation of the mortuary cult and the organization of the cult performers, most commonly, the ka-servants (Sánchez Casado, 2020).

Although this category of text offers information about several aspects of the organization of the mortuary cult for private owners, one can find some facets that are not well known. One of these facets is the way in which the properties allotted to sustaining the cults are distributed between the cultic performers. Since there are three texts that are specially interesting when approaching this topic, my intention here is to analyse these instances in order to shed some light on this particular topic.

As we will see, the sources clearly show that the distribution of the goods among the cultic members was not a simple equitable division; complex allocation patterns existed that took into consideration factors such as rank, time served or the internal structure of the cult. However, these aspects are rarely explicitly mentioned, and it is difficult to say if general rules that standardized the system of payment to the cultic performers within the mortuary institutions existed or if, on the contrary, it was an *ad hoc* agreement for each cult. From my point of view, both possibilities hold weight. On the one hand, general standard systems established for the operating of the mortuary temples of the deceased kings existed. But, since the private owners imitated these arrangements in a very lax and adaptative way, in practice, each cult seems to have had its own regulations.

## 2. Methodology

Indisputably, the mortuary cult is one of the most recurring themes in research on ancient Egyptian beliefs. One crucial aspect for understanding the mortuary cult is, undoubtedly, its actors, the officiants that performed the rites. Despite this, for a period as distant as the Old Kingdom, of which unfortunately we do not possess as much evidence as we do for later periods, there are still many aspects that need to be clarified and studied further. One of these aspects is the most practical and social facets of the mortuary cult: its organizational system, hierarchy, remuneration, status, etc. In spite of the dearth of evidence, by putting together sources of various kinds, such as philological, archaeological and iconographical ones, we can widen our knowledge of this key aspect of Egyptian society, religion and beliefs.

Therefore, our analysis aims to provide a new approach to the understanding of the distributive patterns of goods between the officiants of the Old Kingdom mortuary cult. To do this, we have

selected three texts, from a much broader corpus (cf. Goedicke, 1970), that are particularly relevant for our area of study since they give specific data on the allocation of goods and the payment due to the cultic performers. Each text is presented in hieroglyphics, transliteration, and translation, which is followed by a commentary that is not intended to be an in-depth grammatical analysis of the structure of the text. This commentary focuses on explaining the choices made, and it clarifies the most controversial points and analyses the meaning of the passages. Archaeological and iconographic data are also used to complement the information obtained from the texts. Joining these group of sources together allows a better understanding of the system that regulated the operation of the ancient Egyptian mortuary cult.

### 3. A short overview on the mortuary provisions of private owners

The mortuary provisions for private persons have reached us through the stone copies that tomb owners decided to include as part of the decoration of their tomb chapels. Unfortunately, only a few of these documents have been found in their original context, a circumstance that hinders the understanding of their significance within the iconographic programme of the tombs. The clauses present in these texts speak about different aspects but are mostly concerned with ensuring that the goods allotted for sustaining the mortuary cult are exclusively used for that purpose. To this effect, their authors included sections that aimed to prevent agents that were alien to the mortuary foundation using the properties or engaging the personnel in any task other than the offering service itself. For example, one of the texts belonging to Nykaankh of Tehneh reads as follows: *n rdi.n(.i) s[hm] r[mt nb] m it.[t].sn r wnw.t nb.t h3.w pr.t-hrw*, “I do not give permission to anyone to bring them (i.e. the ka-servants) for any other service except for the mortuary offering” (Urk. I, 29, 9-10).

With the same intention, other clauses are devoted to regulating the collective of ka-servants who performed the cult. Also, in this case, the texts are concerned with the goods not being disassociated from the mortuary foundation. The properties allotted to the ka-servants are only given in usufruct. A good example of this kind of clause can be found in the text belonging to an unknown 5th Dynasty owner that we will discuss as one of our case studies, who Goedicke suggested could be Kaemneferet (1970, 46-47). I follow the text as published by Goedicke (1970, 44-67, pl. 5), which present differences with the one published by Sethe (Urk. I, 12.9-15, cols. 8-10) in the reconstruction of the lacunae. The inscription, reads as follows:

*n rdi(.i) shm hm-k3 nb d.t m rdi.t 3h.t rmt h.t [nb.(t) ir.t.n(.i) n.sn r pr.t-hrw n(.i)] im  
r isw n rmt nb m rdi.t m im.yt-pr n rmt nb wp-r di[di.f n z3(.f) ikr] n(y) pšs.t.f hn<sup>c</sup> hm-  
k3 i.mn m hm.w-k3 ipn*

I have not given permission to any ka-servant of the mortuary estate to transfer the land, persons and [any other thing that I have established for them for my mortuary offering] as a payment or as a transfer document to nobody. On the contrary, [he] should give [it to an excellent son], who will receive his part (of the assigned goods) together with the position of ka-servant, (so that the goods) shall remain among these ka-servants.

The interest of the deceased in maintaining his mortuary cult for eternity means that the only transference of goods allowed was inheritance from father to son. The sons would inherit the share of the revenues together with the position of ka-servant, with the enjoyment of the benefits being

indissolubly linked with the cultic performance. The sharing of the revenues among the members of the ka-service would have been quite problematic, as illustrated by clauses that seek to regulate the possible conflicts that could appear between ka-servants (Sánchez Casado, 2017, 101-116). The best example of this kind of clause can be found in the mortuary provision of Nyankhkhnum and Khnumhotep in Saqqara (Moussa and Altenmüller, 1977, 87-88, fig. 11, pl. 28). The text reads as follows:

*ir (i)gr ḥm-k3 nb šn.ty.fy ḥ.t r ḥm-k3 sn.nw.f pr.f tp-r3.f n s.t irr.f<sup>c</sup> n sd pr.t-ḥrw n.t nb.w(y) ḥrt nḥm.(w) ḥr.t.f nb.(t) m<sup>c</sup>.f didi.t(w) n ḥm-k3 pf šnn.(w).f i.ḥ.t r.f*

Regarding any ka-servant who might litigate against his fellow ka-servant, presenting his claim about his position, he should make a document about the dispossession of the mortuary offering of the two owners of this mortuary cult. May all his share be removed from his hand and given to the ka-servant he litigates against.

Most probably, the conflicts mentioned by the clause would have been generated during the sharing of the revenues between the individual members of the ka-service. It can easily be imagined that one of the ka-servants would have felt offended if he had considered his assignment to be more meagre than that of his fellows. Obviously, other kinds of disputes cannot be dismissed such as those caused by malpractice or robbery, for example.

Although the authors of these documents worried about these possible issues, they did not reveal the way these shares were issued in their inscriptions or what the allocation for each individual member was, as we have already indicated. There are some other important aspects that are also not mentioned, like the real amount of goods given to the mortuary cult and the specific numbers of cultic performers. It is possible that these aspects were not stipulated since they were an internal matter of the ka-servants and did not directly affect the deceased and his wellbeing. The clauses that are present in these inscriptions are related with the proper maintenance of the cult, the correct use of the goods and the sustenance of the cultic staff, but to a lesser extent with the way the cult should be carried out or the remuneration of its agents. It is reasonable to suggest that those regulations would have existed, but they were written on papyrus and have not reached us in the present. In the same way, it is not unreasonable to think that the mortuary cult of private persons would have generated, to a lesser degree, documents like those produced the mortuary temples of the kings, as is the case with the Abusir papyri.

Focusing our attention on the internal organization of the cult and its hierarchical structure, several of these documents mention various titles that once organized the ka-service. So, for example, the document belonging to the abovementioned dignitary from Giza includes the inspector of the ka-servants (*šḥd ḥm.w-k3*), the deputy inspector of the ka-servants (*im.y-ḥt ḥm.w-k3*) and the ka-servants (*ḥm.w-k3*) (Urk. I, 11-15). The text belonging to Nebkauher does the same with the *šḥd ḥm.w-k3*, the *im.y-ḥt ḥm.w-k3*, the scribe of the phyle (*zh3.(w) n z3*) and the *ḥm.w-k3* (Goedicke, 1970, 94-99, pl. 10).

This kind of list can also be found as part of the inscriptions that describe the processions of offering bearers in some tombs (Sánchez Casado, 2020, 38-45). For example, in the case of Neferseshemptah: *šhp.t stp.wt rnp.(w)t nb.t nfr.t inn.t in šḥd.w ḥm.w-k3 im.yw-ḥt ḥm.w-k3 ḥm.w-k3 n.w ḥr.y-tp nsw Nfr-sšm-Pth*, “Bringing the choice cuts and all the good vegetables brought by the inspectors of the ka-servants, the deputy inspector of the ka-servants and the ka-servants of

the royal chamberlain, Neferseshemtah” (Lloyd et al., 2008, pl. 21). In a similar way, the relationship between the *shd hm.w-k3* and the *im.y-ht hm.w-k3* is clearly shown in the iconography given that the *im.y-ht* usually follows the *shd* in the processions (Sánchez Casado, 2020, 33-38). In view of this, we can then establish that the order is *shd*, *im.y-ht* and *zh3.(w) n z3*. But this picture does not seem to be complete, since we also know about another title that would be the one at the top of the entire hierarchy the overseer of the ka-servants (*im.y-r hm.w-k3*) (Brovarski, 2001, 88; Fischer, 1996, 17-18; Roth, 1991, 79; Sánchez Casado, 2020, 12; Yoyotte, 1953, 146). The hierarchical organization would have functioned in some tombs with a system of *phylai* that would have rotated monthly following the model established by the kings in their mortuary temples, with greater or less accuracy. Titles such as *hm-k3 im.y 3bd* and the previously mentioned *zh3.(w) n z3 hm.w-k3* could be considered to be evidence of the existence of such a system (Roth, 1991, 91-118).

Even though the mortuary provisions give us some information about the organization of the mortuary service and its structure, as mentioned before, they hold scarce amounts of data about the actual quantities of goods that were allocated for the sustenance of the cult. Most commonly, they record a series of goods in a general and standardized way, without giving explicit amounts. For example, this is the case in the quoted text belonging to a dignitary from Giza: *3h.t rmt h.t nb.(t)*, “fields, people and everything” (Urk. I, 11-15). It is probable that this kind of inaccuracy comes from the fact that there would have been other documents, probably on papyrus, that clearly specified the aspects that were considered irrelevant for inclusion on the stone copies. This is also the case for the way in which the allotted goods were shared among the different cultic agents, a procedure that, as previously mentioned, would probably have been the main cause for the disputes between the members of the ka-service.

The distributive procedures from the Middle Kingdom are better known thanks to the well-known contracts of Djefaihapy (Theodorides, 1971, 109-251). As showed by Spalinger, these contracts allow the reconstruction of a well-organized distributive pattern that involved a ka-servant and the priesthoods of the local temples (Spalinger, 1985, 7-20). Unfortunately, the information given by these texts is not a valid parallel for the Old Kingdom. The system in both periods follows very different patterns, for example, we have no notice of contracts being signed with temple priesthoods in the Old Kingdom and neither have we any evidence of the *phylai* system and hierarchical structure of the ka-service being used in the Middle Kingdom (Sánchez Casado, 2018, 137-145). Due to this, the use of the information provided by the contracts of Djefaihapy for a better understanding of the circumstances of the Old Kingdom would be too risky.

Despite everything mentioned above, there are three texts particularly rich in data, whereby we can get a better understanding of the ways distributive procedures would have been performed in the Old Kingdom.

#### 4. The inscription belonging to an unknown dignitary from Khaefra's necropolis

Our first case study is on the previously mentioned unnamed dignitary from the Giza necropolis (Cairo CG 1432). This text has been translated and commented on several times (Breasted, 1962, 91-93; Fitzenreiter, 2004, 3-6; Goedicke, 1970, 44-67; Logan, 2000, 54; Moret, 1907, 75-91;



Morschauer (1991, 72-73)  $w\bar{d}^c mdw$  would involve either an oral complain or a plea. Therefore, this “court” would “litigate an oral complain”.

Another controversial issue lies in the interpretation of  $\bar{d}3.wt$  and  $im.y-ht$ . Early researchers translated  $\bar{d}3.wt$  as “rest, remainder”, and  $im.y-ht$  as “after”, with an adverbial sense. According to Breasted, the resulting translation is that of “the portion which remains afterward” (1962, 93). However, this translation does not fit well with the previous sentence. If we understand that the tomb owner is preventing any disassociation of the goods from happening prior to the establishment of the mortuary foundation, then we do not know to what this “remainder” refers. A prior action must have existed that would have somehow reduced the amount of goods to leave “a remainder” that could be divided afterwards and is not mentioned in the text. On the contrary, if we turn to the option proposed by Goedicke, the text can be completely understood. Unlike his predecessors, Goedicke proposed a different interpretation for  $\bar{d}3.wt$ , that he translated as “*Versorgung*” (1970, 62-63). The meaning given seems valid, especially considering the mention of the same term at the beginning of the next column, in which a dichotomy seems to have been established in the use of the land revenues: the allocation for the ka-servants (i.e., their salary) and the provision for the offering service. Moreover, Goedicke also proposed a different interpretation for  $im.y-ht$ . Instead of reading it as an adverb, he gave it a nominal sense and proposed the translation of “member”. In this way, the sentence refers to the share of the revenues designated to each member of the *phyle*.

Another lacuna at the end of the column also hinders the complete understanding of the text, although in this point there is general agreement that the ka-servant would have been mentioned there, as they were the members of the *phylai*. The discrepancies reappear, however, with the second mention of the term  $\bar{d}3.wt$ . Again, we see the disagreement between those who translate it as “remainder” and Goedicke’s option of “allocation”. This difference is important since, for the first group, the sentence implies that the goods devoted to the mortuary offering are “the remainder” that is left after the division of the goods among the members of the cult (Moret, 1907, 89). It is very unlikely that this circumstance would have been considered by the tomb owner, whose main concern would have been that the goods allotted to his mortuary estate were first used for his cult. Instead, the translation by Goedicke implies that the goods are to be used for both the allocation to the ka-servants and the mortuary offering. In this way, there is no conflict of interests with the deceased owner. It could be considered that the division of the goods would have probably been made after the mortuary offering was carried out, since the reversion of the offering would also have been a constituent part of the “payment” of the ka-servants (Legros, 2016, 115-116).

The information that this text gives us about the sharing procedures among the ka-servants will now be focussed on. The importance of the *phylai* in the process of the distribution of the goods stands out. It seems that the properties were firstly assigned to the *phylai* and afterwards distributed among their members. This idea is reinforced by other clauses on the text, which establish that in the case of a particular ka-servant leaving the service, the shares of the goods given to him should be returned to the *phyle* in which he was formerly integrated.

The role played by the “court” or, at least, “the place where justice is spoken” ( $w\bar{d}^c md.w im$ ) is more difficult to understand. Here we can probably consider that the procedure of the distribution of the goods was carried out at a location where the different members of the cult, or at least the

hierarchical structure, met and took the decisions concerning the organization of the ka-service. On the contrary, it is also possible that this “court” referred to a civil court where agreements between the owner and the cult members were made, and where the operation of the cult was decided, and the resolution of disputes was carried out. On this topic, we can rely on the previously mentioned clause that regulates disputes between members. There, the *sr.w* are mentioned as those who solved the disputes arising in the ka-service. I understand that the judicial procedure would have been carried out within the institution of the ka-service, according to their own regulations. The verdict reached by the members of the cult was definitive and no recourse to civil court could be issued. This idea was first raised by Moret, who also understood the *sr.w* to be an appeal court (1907, 83-84). Goedicke agrees that the procedure was carried out within the institution of the ka-service, but, on the contrary, he argues that these *sr.w* would not have belonged to a civil court but to the mortuary estate, and these individuals were in charge of passing judgement on the problems between the different members (1970, 60). The well-known role of the *sr.w* in judicial affairs (Bárta, 2013, 167; Hamilton, 2015, 36; Martin-Pardey, 1994, 164-165; Philip-Stéphan, 2008, 12) and the existence of references to the *d3d3t n.t pr d.t* (Jones, 2000, 1010, num. 3743), could also be an indication of the presence of this kind of courts within the framework of the mortuary estate.

The most relevant point of the clause for our study is the  $1/10$  that is established for the division between the members of the *phylai*. It seems a simple sum at first but there are various aspects to consider in order to understand this division. As mentioned before, based on the Abusir papyri, the common practice for the *phylai* system was to have five *phylai* subdivided into two sections that rotated on a ten-month cycle (Roth, 1991, 78). However, in the case of non-royal owners, the use of the *phylai* was limited and followed different patterns of adaptation. Nevertheless, as indicated by Roth, the case of this inscription would be one of the few that had a fully developed *phylai* system (1991, 96-97). It is difficult to know if the five *phylai* were subdivided or not; if they were not, then each *phyle* would have been in service for two months in the ten-month cycle. One possible interpretation of this  $1/10$  is to understand that it was related to the five *phylai* and their subdivisions, giving a total of ten so each *phyle* subdivision would have received a tenth of the total of the land revenues.

Although the text belonging to Nykaankh, which we will discuss later, is not a perfect parallel and shows a different organizational structure, it helps the understanding of the way in which the goods are divided. In this text, the assignation of goods for each member of the cult is clearly connected with the time frame. The goods are assigned to a month, regardless of the persons in service during this month. In this way, the division was not connected with the number of cultic performers but with time served. In a five *phylai* system, the scheme used to split the allocated goods would have meant assigning  $1/10$  of the total goods to each month. This given amount would have been assigned to the *phyle* in service during this period and, ultimately, divided among its members. Consequently, the  $1/10$  mentioned in the text would correspond to the proportion of the goods deserved for being in service for a month.

This interpretation is interesting, but it does not give a complete explanation of the whole system. One of the problems is the translation of *im.y-ht* as “member”, which seems to indicate that the division that the text described was being made within a *phyle* and among its members. Therefore, the most plausible option is to suggest that the  $1/10$  would have been distributed between the members of each *phyle* (or *phyle* subdivision). In that case, even if we accept that there was a

certain amount of goods assigned to each month, splitting this quantity among the members would still have been necessary. Therefore, a question arises: how many members would have been present in each *phyle*?

It is not easy to answer this question, since we do not have any sources that explicitly provide evidence on this particular issue. A possible exception could be the Koptos Decree K, where the king Neferkauhor provides his vizier Shemai and his wife Nebet with various groups of ten or twelve *shd.w hm.w-k3* (Urk. I, 302-303). But this case does not seem to be the most fitting parallel, since it is much later (8th dynasty), there is no mention of a *phylai* system, and only *shd.w hm.w-k3* are mentioned, so the organizational system seems to be quite different to the one of the 5th dynasty. Another possibility would be to rely on the data from the Abusir papyri. Following the calculation made by Posener-Kriéger for the Neferirkara mortuary cult, each subdivision of a *phyle* would have been comprised off around 20 members (1976, 573). The data from the mortuary complex of Raneferef seems to reveal lower numbers, around 12-15 members for each *phyle*. Fragment 69A is particularly interesting since it seems to show that *phyle st 2* was divided into two groups of five men, which meant ten members plus two overseers (Posener-Kriéger et al., 2006, 368). This number is obviously interesting since it matches well with a 1/10 division. Probably, one would expect a more limited number of members for a private owner.

In any case, even if we consider that there were ten officiants in each *phyle*, the problem of explaining the 1/10 division still exists. For example, what was the role of the variegated titles in the hierarchy of the institution? Were they sharing the 1/10 with the members of the *phyle* they supervised? A better remuneration for services provided by the higher ranks than those provided by regular members of the staff would have been expected. This circumstance seems true in the case of the mortuary cult of Neferirkara, where the *shd hm.w-ntr* and the *im.y-ht hm.w-ntr* had a considerably larger assignment than their subordinates. Interestingly enough, there is no difference between these titles despite the difference in rank (Posener-Kriéger, 1976, 322). If this had also been the case for the mortuary cult for private owners, the presence of the *shd hm.w-k3*, the *im.y-ht hm.w-k3* and eventually the *im.y-r hm.w-k3* and *zh3.(w) n z3* would hinder the understanding of this 1/10 pattern of distribution.

Another interesting document where one can find a reference to the number of ten probably associated with the ka-service is the recently discovered royal decree in favour of one of the queens named Ankhesenpepi (Legros, 2018, 288-291, 298-299). In the text, the title is damaged and only the *hm* mace remains. As pointed by Legros (2018, 290), it could have been either *hm-ntr* or *hm-k3* as both titles could have worked in the service of a queen. Since the *hm* mace is in the middle of the column, I believe the title would have been that of ka-servant, since if it were the case for *hm-ntr* one should expect the sign *hm* to be off-center to leave space for the sign *ntr*. In the decree, the sign for 10 (*md*) appears on two occasions. The first one is on a very damaged column where only the phrase [p]sš[t]... 10 hmw-[k3].t remains. Legros notes that the “ten” that appears here does not refer to the number of officiants, since in this case, the ten would follow the title, and it seems that “ten” would refer to the subdivisions of the *phylai*. With this argument, he proposes translating “[qu'on répartisse ?] tes prêtres (de ka ? [par phylè ?] et par division”. Legros considers that the term *psš*, usually translated as “division”, should be translated as “répartir”, and understands that the main purpose of this column is to establish that the ka-servants had to be distributed among the *phyles* and their

subdivisions (2018, 290). The second reference to ten is on column five of the text, in this case fully preserved: *psš n z3 10*, “répartis par phylè et par division” (Legros, 2018, 289). I agree with Legros in his interpretation of ten not referring to the numbers of *phylai* but to their subdivisions. Also, since no mention is made of the properties allotted to the cult, it seems unlikely that any kind of division of goods among members would be found here. Consequently, I believe that Legros is right in noting that the term *psš* refers to the priests, who are distributed among the *phyle* subdivisions (2018, 290). In spite of this, it is worth mentioning that the word *psš* appears in the text of the dignitaries of the necropolis of Khaefra with the meaning of “share” or “assignation” (of goods) (Goedicke, 1970, 55). *Psš* is also mentioned with the same meaning in the mortuary disposition belonging to Senuankh (Goedicke, 1970, 75-80, pl. 8). Conversely, the disposition belonging to Niankhkhnum and Khnumhotep use the word *hrt* instead of *psš* with the same meaning in a similar context (Moussa and Altenmüller, 1977, 87-88, fig. 11, pl. 28). One could wonder if a similar meaning could be given to the royal decree in favour of Ankhesenpepi.

Iconography might be another source of information about the number of members and the structure of the cult, although it is evidence that might express idealized conceptions and, therefore it is difficult to interpret. In any case, when analysing the number of ka-servants identified with their names in the Old Kingdom private tombs, we realize that the number is compatible with the use of a fully developed *phylai* system on only a few occasions. There are multiple pieces of evidence, with the most common case being that of tombs presenting only a few ka-servants, rarely reaching the number of ten. The most frequent case seems to have been that the mortuary service was constituted of a few ka-servants, who were not necessarily organized in a *phylai* system (Sánchez Casado, 2020, 113-146). This circumstance is also reflected in the mortuary dispositions. The two cases we examine in the following pages are especially eloquent about this, since they show a different organization of the mortuary cult and offer specific data about the goods distributed among the cultic members.

## 5. The mortuary provision belonging to Tjenti

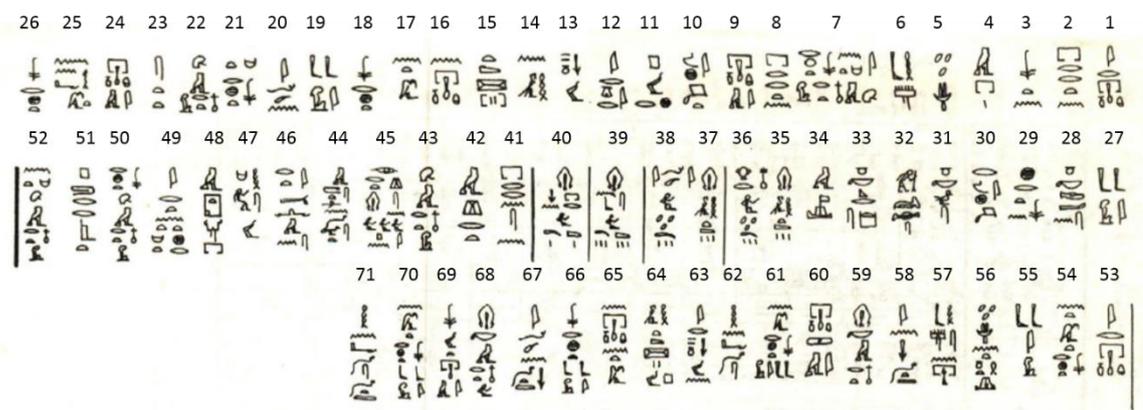


Figure 2. Mortuary disposition belonging to Tjenti. After Goedicke (1970, lám. 13).

The provision belonging to Tjenti is inscribed on a lintel, probably from Giza, now at Cairo Museum (Cairo JE 57.139) (fig. 2). There are several previous translations and editions of the text (Fitzenreiter, 2004, 14-15; Goedicke, 1970, 122-130, pl. 13; Harari, 1957, 331/335; Moret, 1914, 538-546; Pirenne, 1934, 359-360; Strudwick, 2005, 202-203; Urk. I, 163-165). The text reads as follows:

*ir pr.t-hrw prr.t n(.i) m pr nsw it hbs in hm.t(.i) rh.t nsw Tp-m-nfrt prr.t n(.i) pr.t-hrw im im3h.wt pw hr(.i) ir igr sn.nw n 3h.t st3.t [2] n pr.t-hrw n.t mw.t(.i) rh.t nsw Bbi iw.f n hm.t(.i) rh.t nsw Tp-m-nfrt stt pr.t-hrw im n(.i) hn<sup>c</sup> mw.t(.i) rh.t nsw Bbi ink dbh sn hr nsw r im3h.(i) ink z3.s sms.w iw<sup>c</sup>.s ink kr(s) s(y) m hrt-ntr*

*hm-k3 Nfr-hr 3h.t t3 3 it hk3.t 3*

*hm-k3 Twfi 3h.t t3 3 it hk3.t 3*

*hm-k3 Snb (3h.t) t3 3 (it) hk3.t 3*

*hm-k3 Pr-sn (3h.t) t3 1 (it) hk3.t 1*

*prr n.sn m hr.t Tp-m-nfrt ir(.i) hr.t.s n hm.(w)-k3 ipn m st3.t nds.t ir.t tm.sn hms.w m hw.t-k3 ir.t n.tt hr hm.t(.i) rh.t nsw Tp-m-nfrt phr r s.t n hm.t(.i) Tp-m-nfrt ir pr.t-hrw n.t mw.t(.i) rh.t nsw Bbi it n.t(y) (m) šn.wt hbs n pr-hd in sn d.t(.i) hm-k3 K3-m-nfrt pr.t-hrw im n mw.t(.i) rh.t nsw Bbi hn<sup>c</sup> ds(.i) ir sn.nw n 3h.t st3.t 2 pw n pr.t-hrw n.t mw.t(.i) rh.t nsw Bbi iw.f n sn d.t hm-k3 K(3.i)-m-nfrt sw.t pr.t-hrw im n mw.t(.i) rh.t nsw Bbi hn<sup>c</sup> ds(.i) d.t*

Regarding the mortuary offering coming forth for me from the king's house (consisting of) barley and clothes, it is my wife, the king's acquaintance Tepemneferet, who should do the offering service therein, she will be a revered one with me.

Regarding one of the [two] *arurae* of land for the mortuary offering of my mother, the king's acquaintance Bebi, it is for my wife, the king's acquaintance Tepemneferet. She is the one who should make the mortuary offering for me and my mother, the King's acquaintance Bebi. It was me who requested them from the king for my own provision. I am her eldest son, her heir. I am the one who buried her in the necropolis.

The ka-servant, Neferher. 3 ta of land. 3 heqat of barley.

The ka-servant, lufi. 3 ta of land. 3 heqat of barley.

The ka-servant, Seneb. 3 ta of land. 3 heqat of barley.

The ka-servant, Persen. 1? ta of land. 1? heqat of barley.

Shall be provided for them from the property of Tepemneferet, I have established her property for these ka-servants in a small *aroura*. If they do not remain in the *hut-ka* that is under the control of my wife, the king's acquaintance Tepemneferet, (then these possessions) shall be returned to the place of my wife Tepemneferet.

Regarding the mortuary offering of my mother, the king's acquaintance Bebi, (consisting of) barley from the granary and clothes from the treasury, it is the *sen-djet* and ka-servant Kaemneferet who should make the mortuary offering for my mother, the king's acquaintance Bebi and for myself. Regarding the second of these two *arurae* of land of the mortuary offering of my mother, the king's acquaintance Bebi, it is for the *sen-djet* and ka-servant, Kaemneferet. It is he who should make the mortuary offering there for my mother, the king's acquaintance Bebi and for myself forever.

In the text, Tjenti established the regulations for his mortuary cult and that of his mother, the king's acquaintance Bebi. According to the text, it seems clear that the land and goods mentioned were

formerly allotted to the cult of Bebi. Tjenti, as the heir to his mother, is asking for the rights over this land and goods to be transferred to his own cult, without this implying that his mother's cult would have been neglected. The emphasis on stressing his position as the elder son and heir of Bebi shows that Tjenti is claiming his right to a royal donation to his mother that should be transferred to him, probably with the acquiescence of the king. The relevance of this text for our discussion here is the way in which these properties were divided among the different persons mentioned in the text, which shows a manner of organizing the mortuary cult different to that of a *phylae* system, more simple, more economical, and also, probably, much more extended.

First of all, we should consider that the properties were being divided into two parts. The first one consisting of barley, clothes and one of the two *arurae*, which is given by Tjenti to his wife Tepemneferet. The second one, also consisting of clothes, barley, and land, was being given to a *sen-djet* and ka-servant, named Kaemneferet. At the same time, a portion of the land given to Tepemneferet was granted to four ka-servants.

The division of the properties is very interesting and sheds some light on the functioning of a small-size mortuary cult. The reason why Tjenti gave a share of the properties of his mortuary cult to Tepemneferet should probably be seen as a way of ensuring the well-being of his wife after his death. The widow would have enjoyed the revenues of the properties and would have also been in charge of overseeing the mortuary cult of his husband and mother-in-law. The widow would probably not have performed the mortuary cult herself, at least not daily. For this reason, a portion of his share was given to four ka-servants who would perform the cult instead. Notwithstanding, it is worth considering what exactly was given to these ka-servants. Two explanations can be offered. The first one was suggested by Baer, who believed that from the *arura* (30 *t*) given to Tepemneferet a small *arura* (10 *t*) was being transferred. In this way, part of the land would have been kept under the direct control of the widow, while another part would have been given to the ka-servants (Baer 1956, 115-116). The second possibility, an opinion held by Goedicke, is that all the land was being given to the ka-servant, while the widow would have received the profits of the land but without managing it herself (Goedicke, 1970, 128). The problem here is whether to consider the reading of  as *3h.t sṯ.t* and whether its translation as “*arura*” is appropriate or if, on the contrary, one should understand *3h.t* as a generic piece of “land” or a “field” (Baer, 1956, 116; Strudwick, 2005, 202). Since the text seems to show a particular interest in specifying the quantities, we believe that the option proposed by Baer is more fitting, although the other considerations should be kept in mind.

Assuming that Baer's theory is valid, we should accept that the ka-servants received a share of a 1/3 of the *arura* given to Tepemneferet, this is to say ten *t* of land together with a certain amount of barley. Interestingly enough, the amount belonging to each ka-servant was specified in the text, so we are aware of the amount of payment for the services of a ka-servant in a small-size mortuary cult. Unfortunately, the text is damaged in that particular section and some doubts exist about the quantities assigned to each particular servant. Curiously, not all the researchers who worked on the text considered the same area to be damaged or lost. Moret considered that the amounts of land corresponding to Seneb and Persen (columns 39-40) were missing (1914, 541). However, at the Urkunden, Sethe showed one of the traces of the amount of land held by Neferher (column 35) to be damaged, those corresponding to Seneb and Persen (columns 39-40), and the amount of barley belonging to Persen (column 40). In the case of Persen, Sethe includes a note

indicating that he could appreciate only one single stroke and not three, despite the fact that he amended the text so that the quantities agreed in all four cases (Urk. I, 164). On his plate, Goedicke does not show any of the quantities as having been restored, although he regards those attributed to Persen as one measure of land and one of barley (1970, 125). Finally, Strudwick attributes the amounts of one measure of land and three *heqat* of barley to Persen (2005, 202). Without having had the opportunity to inspect the inscription, it is impossible to offer a definitive opinion on this issue. However, the most logical interpretation would be to assume that all four ka-servants enjoyed the same retribution. However, contrary to this, it should be understood that if what was being distributed was a small *arura*, and if, as Baer suggested, it consisted of ten *t3* (1956, 115-116), if the three first ka-servants were given 3 *t3* each, then only one would have remained for Persen. It is difficult to explain the reason for this unequal division. A different range of functions or a shorter service time can be suggested as possible explanations. On the other hand, a correlation seems to have been established between the measurements of land and barley in each case, so if we consider the amount of land as one unit, we should probably also believe that the amount of barley was one measure, as Goedicke suggested. If this interpretation is right, it has an interesting implication for the understanding of the sharing procedures within the ka-service, in other words, not all the members of the cult would have received the same payment, even those at the same hierarchical level.

The second of the *arurae* belonging to Tjenti's and Bebi's mortuary cult was given to the *sen-djet* and ka-servant Kaemneferet, who, unlike Tepemneferet, would have managed the cults entirely by himself. Since Kaemneferet held the title of ka-servant, he probably did not need to appoint any other ka-servants to the cult. As pointed out by Goedicke, the appointment of a *sen-djet* as one of the recipients of the donation probably shows that Tjenti and Tepemneferet did not have a son, or that he was too young at the moment of the writing of the inscription (1970, 127-129). The absence of an heir also seems to be highly likely given that no children are mentioned in the inscription, and the widow is the one in charge of the mortuary cult, a role usually bestowed upon the eldest son (Sánchez Casado, 2020, 71-72). The dual system established between Tepemneferet (together with the ka-servants), and Kaemneferet can probably be explained by the fact that the widow needed to be provided with a revenue that would ensure her well-being. Another explanation could be that there were two cultic places, maybe the *hut-ka* mentioned in the inscription and the tomb-chapel itself, or the tomb of Tjenti and that of his mother. Another option could be that various officiants were present at the same cultic place but were managing mortuary properties separately.

## 6. The inscription belonging to Nykaankh of Tehneh

The text of Nykaankh in tomb 13 at Tehneh (Thompson, 2014, 44-48) is outstanding for many reasons (fig. 3). One of these is how explicit the text is regarding the organization of the cult and the properties allotted to its perpetuation. I am not commenting on the details of this text here since the interest is only to show the operation of the cult.

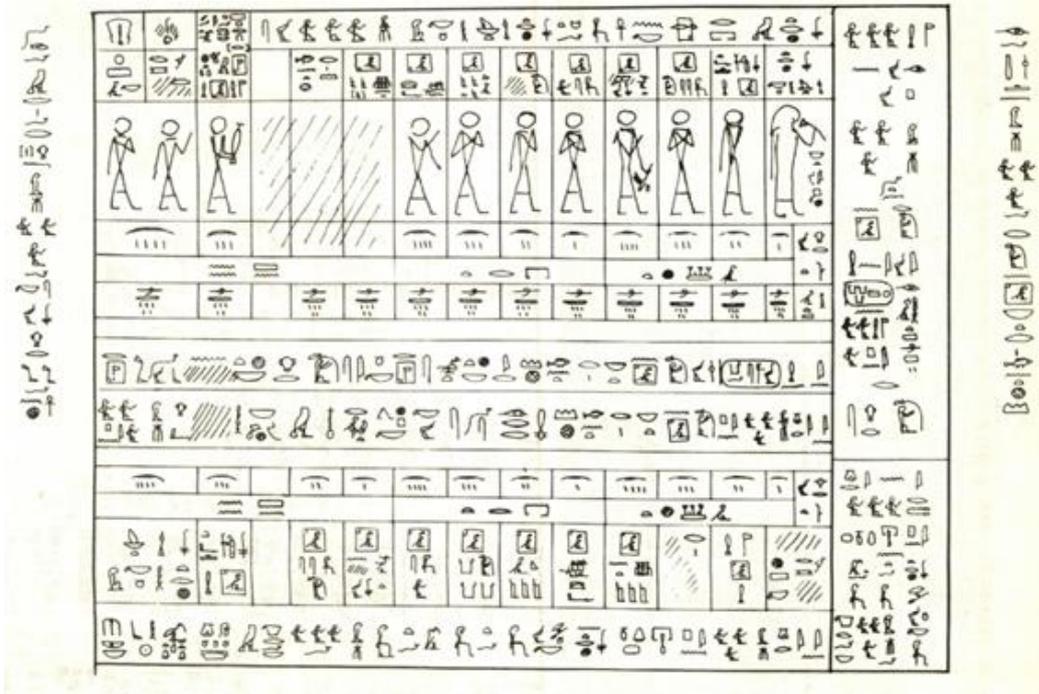


Figure 3. Text of Nykaankh in tomb 13 at Tehneh. After Goedicke (1970, pl. 14).

Nykaankh bestows his rights as overseer of the god-servants (*im.y-r hm.w-ntr*) of the goddess Hathor, Lady of Rainet, to several of his dependants who will perform the cult of the goddess as *hm.w-ntr*. At the same time, he offers a position to the same people at the mortuary cult of a certain Khenuka. It is important to indicate that in this case Nykaankh was not regulating his own mortuary cult, but that of a goddess and a private owner. Due to this situation, the properties he gave did not belong to him. On the contrary, they belonged to a royal donation made by Menkaura to sustain the cult of the local temple therein. The right held by Nykaankh over these properties comes from his position as overseer of the cult of the goddess based on a deed given by Userkaf that is mentioned in the text. As pointed out by Der Manuelian (1986, 12-18), the mention that is made to two royal decrees (that of Menkaura and that of Userkaf) is motivated by the necessity to show the provenance of the goods that are being bequeathed and the rights over them, a practice that is common in the legal texts of the Old Kingdom. Goedicke questioned Nykaankh's ability to regulate the cult in the temple of a god in this manner (1970, 135-136), but as Moreno García has indicated, the control of the local temple would have been a prerogative –and a profitable source of income– of the provincial governors (2004, 122).

The right to the cult of Khenuka is probably a question of inheritance. The connection between Nykaankh and Khenuka is not clear. It greatly depends on whether or not we consider the Nykaankh owner of tomb 13 the same person as the owner of tomb 15 (for this discussion see: Thompson, 2014, 15-20). If we consider both owners to be the same person, then the family links can be tentatively established. Khenuka seems to be the owner of tomb 14, where a daughter named Debet is mentioned. This Debet should be probably identified as the wife of Heti, father of Nykaankh. In this case, Khenuka would be Nykaankh's maternal grandfather.

The text is arranged in two sections: the upper one is related to the cult of the goddess Hathor, while the lower one is devoted to the cult of Khenuka. Thirteen people are depicted in the upper register, all identified by their names and some also by a title. Each person is assigned to a month

and a season except for the last two who share the same month. In the same way, each person is assigned a portion of land. In the lower section, the names of the same people appear in reverse order, this time without any depictions of the individuals. In this way, each person is in service for two months per year, one in the cult of the goddess Hathor of Rainet and one in the mortuary cult of Khenuka.

The people Nykaankh assigned for this cult are members of his household. The word used for describing this group of people is *ms.w-d.t*, “descendants of the mortuary estate”. Despite this, Nykaankh’s wife, Hedjethekenu, can be identified among them. The figure of his mother is followed by her eldest son Hemhathor, who is described as a “scribe of the royal documents”. Another eight people were depicted following Hemhathor, although two of them are now lost. These ten individuals are separated from the later three by a blank space. Additionally, they seem to be described by the horizontal line of text located on the top of the inscription, which does not affect the last three persons. This inscription reads as: *rh nsw im.y-r pr hw.t-3.t N(y)-k3-5nh hm.t.f rh.t nsw Hdt-hknw ms.w.s*, “The king’s acquaintance, the overseer of the Great-Hut Nykaankh, his wife the king’s acquaintance Hedjethekenu and her sons”. The fact that this inscription does not cover the last three persons, together with the separation by the blank space, seems to emphasize a difference between the two groups. Only the ones depicted under the inscription would have been sons of Hedjethekenu and Nykaankh; the other three would have had other kinds of interdependence bonds. This hypothesis could be argued against by saying that this explanation is not applicable in the lower part devoted to the cult of Khenuka, where the distribution of the names isolated the wife and the eldest son of Nykaankh from the rest of the group. Despite this, the visual relevance of the upper part of the document where the depictions are located should be considered; the arrangement of the lower part would have been conditioned by it and by the necessity to show the names in reverse order. Edel and Der Manuelian maintain that the disposition of the text does not provide a good enough reason to make this division. Indeed, they believe that the first of the three separated individuals constitutes a second depiction of Hemhathor, Nykaankh’s eldest son (Edel, 1981, 45-46; Der Manuelian, 1986, 10-12). The individual in question is described as the *hm-ntr* Hemhathor and is given an extra donation in the form of a measure of beer, a piece of meat and one tenth of the offerings of the temple (Thompson, 2014, 47). From my point of view, we do not possess enough arguments to asseverate that this second Hemhathor is the same person as Nykaankh’s son. A theophorous name composed with that of the goddess could be considered to have been very frequent in the area. Additionally, if we believe that Nykaankh used this document to bequeath the title of god-servants of Hathor to his dependents, the fact that this Hemhathor had already been identified as a god-servant could imply that he had previously held that title.

The last two men share the same cell (see fig. 3). The title of the first person is damaged, though it has been restored as  or . The second one is clearly designated as ka-servant. It should be considered that the use of these titles here was a way to identify the person receiving these rights and did not mean that these titles had any connection to the cult of the goddess. Since these two men share the cell, consequently they also share the month and its allocation. An interesting point to be considered here is that the amount of goods is assigned to a month, regardless of the number of persons that are in service. The goods are linked with a period. Accordingly, a larger number of people performing the cultic tasks does not mean an increase in the allotted amount,

but the sharing of it. Therefore, it is important to remember that what is being granted in the text is the right to share the goods assigned to the cult during a particular time frame.

Regardless of who the individuals designated as cultic performers were, Nykaankh shared two *arurae* of land among them, secured by a deed given by Menkaura. Therefore, it can be understood that this land did not belong to Nykaankh but it was linked by royal donation to the temple of the goddess Hathor. Consequently, what was been transferred was not ownership of the land, but the right of usufruct. As Goedicke pointed out, the possibility exists that the amount of two *arurae* was not a real amount of land but a standard amount since it is frequently mentioned in legal texts of this kind (1970, 136).

The two *arurae* mentioned would have been divided among the members of the cult assigning five *ta* of land to each month. Each person would have received that portion of land during the month they were active in the cult, except for the two last ones, who shared the month. Probably, it can be understood that they did not receive the land itself but a value equivalent to its production. It is important to note the way in which Nykaankh ensured the wellbeing of his family and dependants after his death and the importance that this would have had for the control of the local temple for these local rulers.

Nevertheless, the text does not clearly state the origin of the goods allotted for sustaining the mortuary cult of Khenuka. One possibility is to consider that Khenuka left a series of goods for his cult that are not specified in the text. Another possibility that they employed the goods of the local temple, perhaps using the procedure of the reversion of offerings. This second possibility seems to be supported by the emphasis that Nykaankh placed on ensuring that he owns the right over the reversion of offerings of the temple thanks to the deed of Userkaf. If Nykaankh and Khenuka were grandson and grandfather as it seems, then the goods coming from the temple were used to sustain the mortuary cult of the local dynasty.

The most remarkable aspect of this text is that it shows a way of organizing the cult of a goddess and the mortuary counterpart of a private person that is clearly different from the *phylai* system used by some tomb owners in the Memphite area. Although a kind of rotation system is implied, this system does not follow a ten-month pattern and does not use gangs of officiants but a single person for each month. A different element to be determined is, however, whether these dependents of Nykaankh would have performed the cult themselves or would have only enjoyed the title and its benefits nominally, while lower ranking people would have performed the actual cult.

## 7. Conclusions

Although it is true that the sources available for understanding the organization and distribution of goods in the private mortuary cult are scarce, the three case studies examined here demonstrate that the system followed for the organization of these cults were varied and adaptive. The text belonging to the dignitary from Khaefra's necropolis is representative of a fully developed *phylai* system that would have been in use mostly in the Memphite area, and it would have imitated, with greater or lesser accuracy, the organization of the royal mortuary cult. This system would have been a costly privilege only affordable for some of the members of the high elite (Roth, 1991, 91-118). Despite this, it seems clear that the *phylai* were not restricted to the most sumptuous

arrangements, and there are cases where they were used in a more affordable way (2020, 113-146). This situation is suggested, for example, for the case of Nyhetepptah in Giza (Roth 1991, 102), and for Mehu and Sabni in Qubbet el-Hawa (Edel et al., 2008, 216; Seyfried, 2013, 49), as both seem to have had only two *phylai* in service. Together with this way of adapting the royal system, the other two examples analysed show a scheme that was not based on *phylai* and they were surely less expensive and more extensively used in the cemeteries.

The text belonging to Tjenti represented the cult provided to a dignitary who was high-ranking enough to be the recipient of royal donations, but maybe not wealthy enough to afford a cult organized in *phylai* by himself. Here, the cult was based on four ka-servants and a *sen-djet* ka-servant who would have performed the cult for Tjenti and his mother. Another example of this organizational system of the cult can be found in the case of Penmeru, who also trusted his mortuary cult to a *sen-djet* ka-servant (Der Manuelian, 2009, 19-30).

Nykaankh's text is an example of a cult organized in relation to a local temple controlled by a local governor. It shows a rotation system that it is not built upon a system of *phylai* but depends on persons who were employed in both the cult of the local goddess and the mortuary cult of a deceased local governor. This kind of system is not so explicitly shown in any other Old Kingdom document, but it should be considered that it would probably have been a common practice for the local dynasties of nomarchs in the provincial area. In this specific aspect, we can make a connection with the already mentioned Middle Kingdom text from the tomb of Djefaihapy at Assyut, where the resources of the local temple were also used for the mortuary cult of the governor himself (Spalinger, 1985, 7-20). Nevertheless, the similarities end here, since the system proposed in both texts are not comparable. As already stated, the mortuary cult changed greatly from the Old Kingdom to the Middle Kingdom.

As for the system of distribution of the goods, each text depicts a different situation. The first one shows the presence of the 1/10 division among the *phylai* members, but as pointed out above, there are many problems that hinder our understanding of this pattern of division since we cannot be certain about the number of members of each *phyle* and whether the sharing procedure would have been equitable or would have depended on the rank and specific functions of each member.

We learn about a system of division between different cultic actors from the text belonging to Tjenti. In addition, we discover that the allocation for each of the members was not necessarily equal, even among members of the same rank. This distinction among the members was probably at the root of the conflicts that the mortuary provisions tried to regulate, as we have mentioned before.

For its part, the text belonging to Nykaankh seems to show an equitable division among the members, although it introduces another variable, namely the fact that one position could be held by two people who shared the cultic responsibilities and the allocation related to the post. The tendency of the authors in the mortuary provisions to stress that the title should be given only by inheritance to the eldest son can be interpreted as a way of avoiding a situation in which the cultic position was divided among various persons and, consequently, that the goods allotted to maintaining the cult were fragmented.

Although we are still far from understanding the entire system, the combined information of these three texts brings us closer to a panorama that, as we have been indicated, would have been tremendously adaptive. On the one hand, there was the possibility of organizing the cults in a rotating system that may have involved the use of *phylai*, on the other, there were cultic systems that worked with a few members that do not seem to have been subject to this rotation. Regardless of the underlying structure, the division of property ascribed to the mortuary cult appears to have been linked to time served. In rotating systems, the goods would have been assigned to each month and later distributed among the officiants. In non-rotating systems, the goods would not have been assigned to specific months, but differences still existed in the payments to the different officiants. Said discrepancies would probably have depended on service times, but also on other elements whose implications are difficult to understand, such as the type of functions or the hierarchical position.

Another interesting implication is the fact that various people could share a position, dividing the assigned assets between them. This implies that the distributions between the members were much more complex than a mere equitable division. The assets would have been assigned to a series of original positions (perhaps 10 or 12) that remained constant. These positions could be exercised, and shared, by several people. The inclusion of new members, mainly through inheritance, would not have meant a recalculation of the assignments of all the members. What was inherited was the position with its functions and, overall, its assignment, regardless of the number of heirs. Consequently, the exercise of the cult would have been more profitable for some members than for others, depending on the circumstances of their access to the cultic services. This situation makes the clauses of the mortuary provisions that sought to avoid inheritance to more than one heir more understandable. The situation was the same for those clauses that sought to regulate disputes between ka-servants, since there were so many elements to be considered during the distribution of 'payments' that the existence of many imbalances and inequalities is really understandable.

## Acknowledgements and funding

The present article was created by the author while holding a postdoctoral fellowship financed by "Ayudas a la contratación de personal investigador doctor de la Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades de la Junta de Andalucía". Reference: DOC\_00527.

## Specific contribution of the authors

The author is the only responsible of this research.

## Abbreviations

ASAE. Annales du Service des Antiquités de l'Égypte. Cairo: Imprimerie de l'Institut français d'archéologie orientale.

CRAIBL. Comptes rendus de l'Académie des Inscriptions et Belles-lettres. Paris: Impr. Nationale.

GM. Göttinger Miszellen. Göttingen: Universität Göttingen.

JAOS. Journal of the American Oriental Society. Baltimore – Boston – New Haven: American Oriental Society.

- JARCE. Journal of the American Research Centre in Egypt. Boston – Princeton – New York – Cairo: American Research Centre in Egypt.
- JNES. Journal of Near Eastern Studies. Chicago: University of Chicago.
- Polis. Polis: revista de ideas y formas políticas de la antigüedad clásica. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- RdÉ. Revue d'Égyptologie. Paris: Société française d'égyptologie.
- RIDA. Revue Internationale des Droits de l'Antiquité. Brussels: Ministère de l'instruction publique – Fondation universitaire de Belgique.
- RT. Recueil de travaux relatifs à la philologie et à l'archéologie égyptiennes et assyriennes. Paris: A. Franck.

## Bibliography

- Baer, K. (1956). A note on Egyptian units of area in the Old Kingdom. *JNES*, 15, 113-117.
- Barta, M. (2013). Kings, Viziers, and Courtiers: Executive Power in the Third Millennium B.C. In J.C. Moreno García (ed.), *Ancient Egyptian Administration* (pp. 153-175). Brill.
- Breasted, J.H. (1962). *Ancient Records: historical documents, from the earliest times to the persian conquest*. Russell & Russell.
- Brovarski, E.J. (2001). *The Senedjemib Complex. Part 1, The mastabas of Senedjemib Inti (G2370), Khnumenti (G2374), and Senedjemib Mehi (G2378)*. Museum of Fine Arts, Boston.
- Der Manuelian, P. (1986). An essay in document transmission: *Nj-k3-ḥnh* and the earliest *ḥrjw-rnpt*, *JNES*, 45, 1-18.
- Der Manuelian, P. (2009). Penmeru Revisited-Giza Mastaba G 2197 (Giza Archives Gleanings V). *JARCE*, 45, 3-48.
- Edel, E. (1981). *Hieroglyphische Inschriften des Alten Reiches*. Westdeutscher Verlag.
- Edel, E., Seyfried K.J. and Vieler G. (2008). *Die Felsgräbernekropole der Qubbet el-Hawa bei Assuan*. F. Schöningh.
- Fischer, H.G. (1996). *Varia nova*. Metropolitan Museum of Art New York.
- Fitzenreiter, M. (2004). *Zum Toteneigentum im Alten Reich*. Achet.
- Goedicke, H. (1967). *Königliche Dokumente aus dem alten Reich*, Harrassowitz.
- Goedicke, H. (1970). *Die privaten Rechtsinschriften aus dem Alten Reich*, Verlag Notring.
- Hamilton, C.R. (2015). Aspects of the judiciary in the Egyptian Old Kingdom. In J. Cox, C.R. Hamilton, K.R.L. McLardy, A.J. Pettman and D. Stewart (eds.), *Ancient Cultures at Monash University, Proceedings of a Conference held between 18-20 October 2013 on Approaches to Studying the Ancient Past* (pp. 29-38). British Archaeological Reports.
- Harari, I. (1950). *Contribution à l'étude de la procédure judiciaire dans l'Ancien Empire égyptien*. Imprimerie du Scribe égyptien.
- Harari, I. (1957). La fondation culturelle de N.k.wi.anh à Tehneh. Notes sur l'organisation culturelle dans l'Ancien Empire Égyptien. *ASAE*, 54, 317-344.

- Hays, H.M. (2000). *wꜥd*: the context of command in the Old Kingdom, *GM*, 176, 63-67.
- Helck, W. (1974). *Altägyptische Aktenkunde des 3. und 2. Jahrtausends v. Chr.* Deutscher Kunstverlag.
- Jones, D. (2000). *An index of ancient Egyptian titles, epithets and phrases of the Old Kingdom.* British Archaeological Reports.
- Legros, R. (2016). *Stratégies Mémoires. Les cultes funéraires privés en Égypte ancienne de la VI<sup>e</sup> à la XII<sup>e</sup> dynastie.* Maison de l'Orient et de la Méditerranée – Jean Pouilloux.
- Legros, R. (2018). Décrets de la nécropole royale de Pépy Ier. In K.O. Kuraszkiwicz, E. Kopp and D. Takács (eds.), “The perfection that endures...”: studies on Old Kingdom art and archaeology (pp. 279-304). Department of Egyptology, Faculty of Oriental Studies University of Warsaw.
- Lippert, S. L. (2008). *Einführung in die altägyptische Rechtsgeschichte.* Lit.
- Lloyd, A.B., Spencer, A.J. and el-Khouli, A. (2008). *Saqqâra Tombs 3, The Mastaba of Neferseshemtah.* EES.
- Logan, T. (2000). The Jmyt-pr Document: Form, Function, and Significance. *JARCE*, 37, 49-73.
- Martin-Pardey, E. (1994). Richten im Alten Reich und die sr-Beamten. In B.M. Byran and D. Lorton (eds.), *Essays in Egyptology in honor of Hans Goedicke* (pp. 164-165). Van Siclen Books.
- Moreno García, J.C. (2004). *Egipto en el Imperio Antiguo [2650-2150 antes de Cristo].* Bellaterra.
- Moret, A. (1907). Donations et fondations en droit égyptien. *RT*, 29, 57-95.
- Moret, A. (1914). Une nouvelle disposition testamentaire de l'ancien Empire égyptien. *CRAIBL* 58(6), 538-546.
- Morschauer, S. (1991). *Threat-formulae in ancient Egypt: a study of the history, structure and use of threats and curses in ancient Egypt.* Halgo.
- Moussa A. and Altenmuller, H. (1977). *Das Grab des Nianchchnum und Chnumhotep, Old Kingdom tombs at the Causeway of King Unas at Saqqara.* Verlag Phillip von Zabern.
- Mrsich, T. (1968). *Untersuchungen zur Hausurkunde des Alten Reiches: Ein Beitrag zum altägyptischen Stiftungsrecht.* B. Hessling.
- Perepelkin, J.J. (1986). *Privateigentum in der Vorstellung der Ägypter des alten Reichs.* R. Müller-Wollermann.
- Philip-Stéphan, A. (2008). *Dire le droit en Égypte pharaonique : contribution à l'étude des structures et mécanismes juridiques jusqu'au Nouvel Empire.* Éditions Safran.
- Pirenne, J. (1934). *Histoire des institutions et du droit privé de l'Ancienne Égypte, T. 2. La Ve dynastie (2750-2625).* Édition de la Fondation égyptologique reine Élisabeth.
- Posener-Kriéger, P. (1976). *Les archives du temple funéraire de Néferirkarê-Kakai (Les papyrus d'Abousir): traduction et commentaire.* Institut Français d'Archéologie Orientale.
- Posener-Kriéger, P., Verner M. and Vymazalová H. (2006). *The pyramid complex of Raneferef: the papyrus archive.* Czech Institute of Egyptology, Faculty of Arts, Charles University in Prague.

- Roth, A. M. (1991). *Egyptian phyles in the Old Kingdom: the evolution of a system of social organization*. Oriental Institute of the University of Chicago.
- Sánchez Casado, R. (2017). El servidor del ka y los procedimientos legales del Reino Antiguo. *Polis*, 29, 101-116.
- Sánchez Casado, R. (2018). Changes and developments in the title *ḥm-k3* from the Old to the Middle Kingdom. In A. Kahlbacher and E. Priglinger (eds), *Tradition and transformation in ancient Egypt: proceedings of the Fifth International Congress for Young Egyptologists, 15-19 September, 2015, Vienna*, (pp. 137-145). Austrian Academy of Sciences.
- Sánchez Casado, R. (2020). *El servidor del ka en el Reino Antiguo: funciones y espacios de actuación*. British Archaeological Reports.
- Seidl, E. (1951). *Einführung in die ägyptische Rechtsgeschichte bis zum Ende des neuen Reiches*. J.J. Augustin.
- Sethe, K. (1933). *Urkunden des Alten Reichs I*. J.C. Hinrichs.
- Seyfried, K.J. (2013). Dienstpflicht mit Selbstversorgung: Die Diener des Verstorbenen im Alten Reich. In H. Guksch, E. Hofmann and M. Bommas (eds.), *Grab und Totenkult im Alten Ägypten* (pp. 41-59). Beck.
- Spalinger, J. (1985). A Redistributive Pattern at Assiut. *JAOS*, 105(1), 7-20.
- Stracmans, M. (1955). Textes des actes de fondation de l'Ancien Empire, *RIDA*, 2, 31-38.
- Strudwick, N. (2005). *Texts from the Pyramid Age*. Society of Biblical Literature.
- Theodorides, A. (1995). *Vivre de Maât: travaux sur le droit égyptien ancien*. Société Belge d'Études Orientales.
- Theodorides, A. (1977). La propriété et ses démembrements en droit pharaonique. *RIDA*, 24, 21-64.
- Theodorides, A. (1971). Les contrats d'Hâpidjefa. *RIDA*, 18, 109-251.
- Thompson, E. (2014). *The Old Kingdom Cemetery at Tehna, Volume I. The Tombs of Nykaiankh I, Nikaiankh II and Kaihep*. Aris and Phillips.
- Vernus, P. (2013). The Royal Command (wd\_nsw): A Basic Deed of Executive Power. In J. C. Moreno García (ed.), *Ancient Egyptian Administration* (pp. 259-340). Brill.
- Yoyotte, J. (1953). Un corps de police de l'Égypte Pharaonique. *RdÉ*, 9, 139-151.



# En los albores de la escultura ibérica. Notas sobre las facies antiguas (fines del s. VI – mediados del V a.C.) en la provincia de Albacete

At the Dawn of Iberian Sculpture. Notes on the Ancient Facies (end 6<sup>th</sup> Century – mid 5<sup>th</sup> Century BC) in the Province of Albacete

Arturo García-López  
Universidad de Alicante  
Centro de Estudios de Arqueología Bastetana (CEAB)  
garcialopezart@gmail.com  
 0000-0001-8625-7824

Recibido: 06/03/2022  
Aceptado: 27/07/2022

## Resumen

En este trabajo se presentan todas las esculturas prerromanas fechadas en época ibérica antigua (fines del s. VI a.C. – mediados del s. V a.C.) documentadas en la provincia de Albacete. El objetivo de esta recopilación es valorar desde una óptica productiva todos los trabajos implicados en su tallado. Esto es, desde la extracción de la piedra hasta su empleo en una estructura arquitectónica. Mediante este análisis consideramos posible inferir relaciones sociales de producción, en definitiva, el contenido social implícito a estas, asignatura pendiente de estas manifestaciones. Este estudio ha permitido reconocer distintos trabajos determinados de este ciclo productivo, posibilitando la inferencia de áreas de actividad y contenido social implícito a estas. Sirva este trabajo para exponer la problemática latente en el estudio de esta materialidad y como un primer paso hacia el avance de la investigación de la cuestión productiva.

## Palabras clave

Cultura ibérica, Escultura, Arquitectura, Producción, Arte antiguo.

## Abstract

This work presents all the pre-Roman sculptures dated from the Ancient Iberian period (end of the 6<sup>th</sup> century BC – mid 5<sup>th</sup> century BC) documented in the province of Albacete. The goal of this compilation is to evaluate all the work involved in their carving from a productive point of view. That is, from the extraction of the stone to its use in an architectural structure. Through this analysis we consider it possible to infer the social relations of production, in short, the implicit social content of these sculptures, which is a pending issue for these manifestations. This study has made it possible to recognise different specific works in this productive cycle, making it possible to infer areas of activity and their implicit social content. This work serves to expose the problems implicit in the study of this materiality and as a first step towards the progress of research into the productive question.

## Keywords

Iberian culture, Sculpture, Architecture, Production, Ancient art.

**Para citar este artículo:** García-López, A. (2022). En los albores de la escultura ibérica. Notas sobre las facies antiguas (fines del s. VI – mediados del V a.C.) en la provincia de Albacete. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 59-82. DOI: 10.6018/pantarei.51431

## 1. Sobre el estudio de la escultura ibérica

No son pobres los cauces de ríos de tinta que corren desde el siglo XIX a propósito de esas distinguidas manifestaciones talladas en piedra que conocemos como esculturas ibéricas. Y no es de extrañar. Son, sin duda, el hito de la cultura material de esta sociedad prerromana mejor conocido por el público general, estela que otorga a los grupos iberos un soporte para su representación social y que conecta con los fenómenos artísticos del Mediterráneo de un modo muy particular.

Fueron de hecho el descubrimiento de un gran número de esculturas en el Cerro de los Santos (Montealegre del Castillo, Albacete) en la segunda mitad del s. XIX junto a las primerizas excavaciones en las necrópolis de Cerro Largo (Baza, Granada) en el s. XVIII o de Los Collados (Almedinilla, Córdoba) una centuria después (Abelleira et al., 2020) los hitos que comenzaron a dar forma a una durmiente cultura ibérica.

El estudio de esta manifestación implica trabajar con una cultura material en la mayoría de los casos desprovista de contexto arqueológico alguno, quedando multitud de ejemplares anclados a un descubrimiento casual durante la roturación de un campo o empleada como mampuesto de un muro de abancalamiento agrícola. A la espera de improbables prístinos contextos primarios que permitan fechar de forma más certera estas tallas en piedra, se han venido practicando multitud de trabajos que, familiarizándose con los naturales paralelos próximo-orientales y centro-mediterráneos, han permitido clarificar la cronología de muchas piezas. Llegarían así los trabajos de T. Chapa (1980a), E. Ruano (1987) o P. León (1998), una tríada de obras-síntesis complementarias. No sólo expondrían densos catálogos de la talla zoomorfa -la primera autora- y antropomorfa -la segunda-, sino que todas ellas conformaron los grupos estilísticos y los talleres escultóricos (especialmente, la tercera obra) que en el estado actual de las investigaciones son totalmente aceptadas y asumidas.

Tan cardinales como estos estudios son los escasos trabajos sobre las tallas documentadas en contextos más o menos fiables, remitiendo necesariamente a la Dama de Baza, el monumento de Pozo Moro, los jinetes de Los Villares o el cipo de Coimbra del Barranco Ancho, entre otros. Son por tanto fundamentales para establecer cronologías más precisas que las basadas en criterios estilísticos que miran al otro extremo del Mediterráneo al estar trabajando con cronologías propiamente ibéricas. La hipótesis de las dataciones fiables posibilitaría -en la línea de la tesis de T. Chapa (1980a)- la caracterización de grupos cerrados, guiados principalmente por criterios animalísticos primero y estilísticos después, que *a priori* pertenecerían a cronologías concretas, siguiendo el caso de las esfinges antiguas (Chapa, 1980b) o los toros antiguos (Chapa, 2005).

## 2. Un marco teórico sobre el que trabajar

Queda, no obstante, una asignatura pendiente, debido quizá a su menor peso en la investigación frente a lo meramente estilístico, como es el estudio de la producción de esta escultura prerromana. Para ello no podemos concebir la producción como una mera concatenación de actividades ajenas a un fin social. Persigue por tanto cumplir unas necesidades determinadas, estableciendo estas siempre la cadena productiva (Marx, 1989).

Caracterizando adecuadamente cualquier artefacto y su proceso productivo podremos no sólo representar y explicar de mejor forma el funcionamiento de cualquier sociedad concreta, sino también indagar en los fundamentos y devenir de las desigualdades sociales, un conocimiento potencialmente inferible a la luz de las relaciones de los grupos humanos con su trabajo, es decir, de los modos de producción. Esto es, respectivamente, a partir del estudio de la “unidad de los procesos económicos básicos” y la organización de los diversos procesos de trabajo concretos (Bate, 1998, p. 58). De este modo, solamente siendo conocedores del sistema productivo al completo podemos precisar un modo de vida determinado, esto es, las diversas instancias y particularidades de una formación social (Bate, 1998). Es esta necesaria lectura, la interpretación supeditada a las inferencias de las relaciones sociales de producción, la que puede ayudar a salir del estancamiento en el que orbita el estudio de la estatuaría ibérica.

## **2.1. El área de actividad: instancias teóricas desde el materialismo histórico**

Entendemos por producción el proceso del trabajo *per se* que supone la apropiación de recursos naturales, la explotación y transformación de materias primas para lograr la manufactura de un bien demandado por un individuo o colectivo para cubrir una necesidad concreta (Flores, 2007; Marx, 1989). Dicho proceso no queda ajeno, por tanto, en su eslabón más primario, a los grupos humanos pues es ante todo una actividad social. Esto no queda sólo reflejado en esas relaciones sociales de producción que implican la explotación de una materia prima, la manufactura de un bien, la construcción de una estructura o la consecuente inversión de tiempo y esfuerzo humano, sino también en otras categorías de los modos de producción como son la distribución, el cambio y el consumo (Marx, 1989).

Es así el área de actividad el espacio físico donde se practican uno o más trabajos determinados, donde pueden encontrarse acumuladas materias primas, instrumentos de trabajo o los desechos productivos. Es por tanto la materialización parcialmente observable de uno o más contextos momento en los que se desarrollaron una serie de procesos de trabajo determinado, así como de los modos de trabajo (Flores, 2007). Inferir arqueológicamente la sucesión de procesos de trabajo determinado, delimitado en su medida espacial y temporal, posibilitará deducir la existencia de talleres, entendiendo por ellos un tipo de área de actividad que implica la superación de un fin productivo supeditado a la subsistencia y un marco doméstico, alcanzando ahora un mayor grado de especialización laboral y productividad (Flores, 2007).

Esto es sólo posible con la documentación de las materias primas extraídas, el objeto e instrumental de trabajo y los productos y/o desechos; un registro que nos permitirá conocer los distintos procesos de trabajo determinado, qué materias fueron transformadas, cómo y dónde se practicaban las actividades, qué medios de trabajo se hicieron presentes y qué tipo de desechos fueron generados (Flores, 2007).

## **2.2. La cantera y la transformación del bloque**

Previo a la erección de cualquier estructura debe existir un planteamiento previo. Si bien, tanto para la talla figurada como para la obtención de sillares, las medidas iniciales pueden modificarse durante el proceso de labra, estas son variables que determinarán junto con la calidad de la piedra un correcto tallado.

Trabajar un determinado material lapídeo requiere de la presencia, disponibilidad y reconocimiento de ese recurso en el entorno inmediato del sitio de hábitat del escultor o de consumo de ese producto -el área funeraria o sacra-. Su obtención podrá venir dada tanto por la recogida superficial de una determinada roca en el territorio como por la explotación en una estructura negativa determinada, la cantera.

Es este segundo tipo de acopio el procedimiento más complejo pues implica no sólo una considerable gestión de fuerza, medios y técnicas de trabajo (Jover, 1998-1999) sino la creación de una estructura productiva concreta donde centralizar la explotación de la piedra. Si bien a la luz de las recientes investigaciones conocemos un modelo de centralización en las cercanías del *oppidum* de La Alcudia (Elche, Alicante), las canteras ilicitanas de Ferriol, que abastecerían de materiales lapídeos de uso constructivo y escultórico para multitud de enclaves del sur de Alicante (Rouillard et al., 2020, fig. 69), la realidad productiva en el resto del ámbito ibérico parece ser bien distinta. Así, parece que el frente de extracción se abriría *ex profeso* en las proximidades al lugar de consumo de la talla, caso de las esculturas de Jutia (Albacete) (Fort et al., 2019) o de la Dama del Cerro de los Santos (Montealegre del Castillo, Albacete) (Chapa et al., 2018).

Este espacio no sólo sirve para extraer la materia prima, sino que también es el lugar donde se practica una primera talla del bloque, vinculación que parece quedar demostrada con el hallazgo de un busto masculino esbozado en las citadas canteras ilicitanas de Ferriol (Rouillard et al., 2020). La talla última sería recibida en el lugar de consumo, como parece extraerse del león inacabado de Pozo Moro (Chapa e Izquierdo, 2012, fig. 1).

### 2.3. Sobre los talleres escultóricos

La condición de producción extremadamente especializada, poco demandada, restringida sólo a la clase adinerada, con limitaciones para la obtención de materia prima de calidad debió dar lugar en época ibérica a escultores que nada tendrían que ver con aquellos artesanos productores de bienes alfareros o textiles, mayormente vinculados con un espacio de hábitat concreto. La idea del escultor itinerante materializa esta naturaleza (Chapa e Izquierdo, 2012), complicando la identificación de los talleres.

Lo cierto es que, lejos de aludir al taller como área de actividad, la bibliografía tradicionalmente ha vinculado este término con las similitudes y particularidades estilísticas o formales dentro del *corpus* estatuario. Por esta razón, I. Izquierdo (2000) manifiesta la necesidad de hablar de estas categorías como “centros creadores o regiones estilísticas” (p. 372), reflexión que compartimos.

A fines del s. XX, autores como J. G. Pedley propondrían para la identificación de talleres en la Grecia del s. VI a.C. la necesidad de constatar rasgos estilísticos y tipológicos comparables, la presencia de canteras “y la inherente probabilidad de talleres cercanos”, el registro de tallas inacabadas y las grafías de escultores e inscripciones (Izquierdo, 2000, p. 373); aproximándose así a un estudio del taller como una concatenación de trabajos determinados de la que pueden rastrearse evidencias materiales más allá de la expresión fenoménica que observamos, del mero rasgo estilístico; pero siempre condicionada por la amplia dispersión de evidencias productivas de estos talleres.

## 2.4. El consumo de la escultura, el fin arquitectónico

Obviando la talla votiva, la mayor parte de la escultura ibérica es tallada con un fin arquitectónico, esto es, servir de elemento sustentante o sustentado de una estructura levantada en piedra o adobe en un ámbito generalmente funerario o sacro. Esta cuestión no debe ser pasada por alto pues es parte del mismo proceso productivo de la escultura, no sólo porque es probable que esta imagen recibiera la última talla *in situ*, una vez colocada -para corregir su acople u homogeneizar superficies con el resto del aparejo de la construcción-, sino porque el consumo mismo de la escultura es como elemento arquitectónico.

## 3. Revisitando las primeras tallas de la provincia de Albacete: metodología y base empírica

Siguiendo el rastro de los señalados precursores trabajos sobre la estatuaria, proponemos un repaso a las facies antiguas de la escultura ibérica en la provincia de Albacete. Su elección no es arbitraria, pues la plástica prerromana de esta región tiene un valor especial, siendo a veces interpretada como antesala a la talla del territorio alicantino -con germen en la zona andaluza- (Llobregat, 1972) en contraposición a las teorías que asumen un nacimiento de esta en el Sureste a fines del s. VI a.C. (León, 1998).

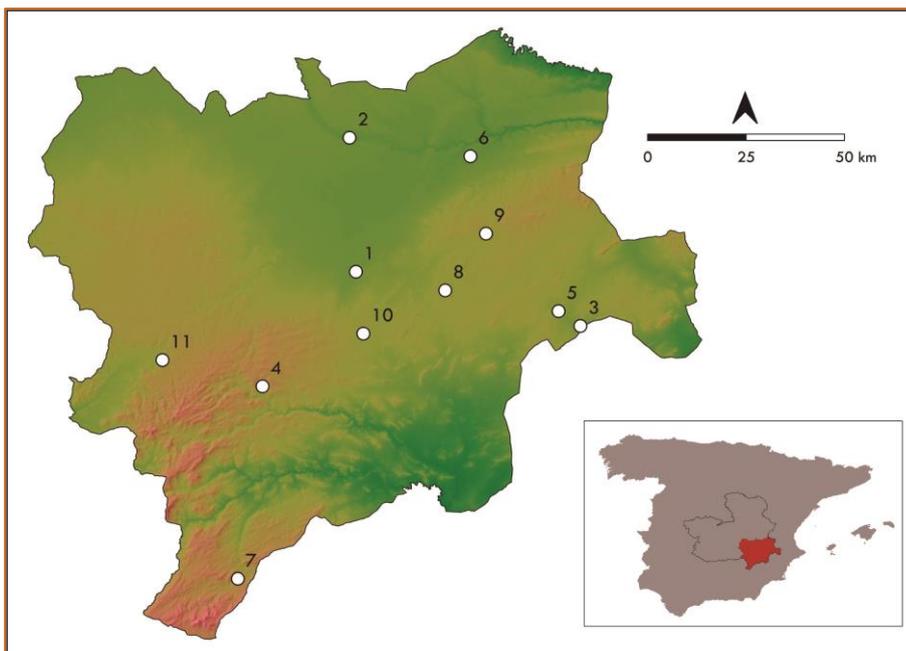


Figura 1. Yacimientos albaceteños citados en el texto: 1. El Salobral – Campo de Don Roque; 2. Casa Quemada; 3. Cerro de los Santos; 4. Los Cucos; 5. Llano de la Consolación; 6. La Losa; 7. El Macalón; 8. Pozo Moro; 9. Los Villares; 10. Cementerio de Pozohondo; 11. Alcaraz. Fuente: elaboración propia.

La base empírica de este trabajo ha sido construida mediante la revisión bibliográfica referente a las tallas aquí presentadas y la visita a museos para la documentación gráfica de las piezas necesarias. En lo referente a la primera procedencia, se consultó la documentación publicada en revistas especializadas o capítulos y libros que remitía a los casos de estudio; mientras que la documentación en museos se practicó desde el Museo de Albacete, institución que recoge la mayor parte de las piezas revisitadas.

Así, ora desde el mediodía peninsular, ora desde el Sureste, el actual territorio albaceteño y su *corpus* escultórico se encuentran en un punto de paso en el vaivén difusor de esta manifestación. Presentamos, con objeto de clarificar las cuestiones que atañen a la producción escultórica, los yacimientos y piezas tradicionalmente fechadas en el primer tiempo de la cultura ibérica, su época antigua (mediados del s. VI a.C. hasta mediados del s. V a.C.) (Figura 1).

### 3.1. El Salobral – Campo de Don Roque

A un kilómetro y medio de la pequeña localidad de El Salobral (Albacete) fueron exhumadas en el año 1901 dos esfinges ibéricas gemelas en los terrenos de D. Roque García. Ambas piezas serían compradas y trasladadas al Museo del Louvre de la mano de Pierre París, regresando al país sólo una de ellas en 1941 (Chapa, 1980a).

Ambas tallas remiten a dos sillares de esquina de piedra caliza blanca con las correspondientes esfinges talladas en bajo-relieve (Figura 2, 1.1-1.2). Desconocemos si sus cabezas, hoy perdidas, quedaron exentas -como la esfinge de Haches- o fueron talladas también en relieve. La iconografía de estas, y en concreto su particular sabor griego y oriental, atrajo la atención de numerosos estudios estilísticos, para cuya consulta remitimos, entre otros, a la obra de T. Chapa (1980a). Quedan ambas fechadas a razón de criterios estilísticos entre fines del s. VI y la primera mitad del s. V a.C., parte del grupo antiguo de esfinges de Chapa (1980a).

Si bien se han llegado a asociar estas esfinges con la necrópolis de época plena de El Salobral sur (Sanz Gamó y López Precioso, 1994) -que no El Salobral norte, inmediatamente posterior en cronología a la meridional (Sanz Gamó y López Precioso, 1994)-, lo cierto es que hasta el momento ofrece una cronología que difícilmente supera en antigüedad el 400 a.C. (Blánquez, 1995). Tal adscripción debe ser tomada con cautela puesto que nada nos asegura que las esfinges procedan de esta necrópolis.

### 3.2. Casa Quemada

Aun en el término municipal albaceteño, se erigió la posible necrópolis ibérica de Casa Quemada (Albacete). El sitio se enclava en un meandro bañado por el río Júcar, en llano, a unos 645 m.s.n.m. y con una visibilidad prácticamente nula, limitada sólo al este. El yacimiento es conocido por el hallazgo de cuatro fragmentos escultóricos en piedra arenisca y un cuenco caliciforme cuya cronología desconocemos. Cabe además señalar que Joaquín Sánchez Jiménez pudo divisar un miliario romano en sus proximidades (Sanz Gamó y López Precioso, 1994).

Los elementos escultóricos quedan fechados *grosso modo* en época antigua a razón de su estilo, todos datados hacia la primera mitad del s. V a.C., a excepción del fragmento de peinado que podría atrasarse hasta fines del s. VI a.C. según Sanz Gamó y López Precioso (1994). Estas cuatro piezas escultóricas son un ala y grupa de una esfinge de bulto redondo o en alto-relieve (Figura 2, 2.1); una cabeza de caballo en un estado muy fragmentario, pero con grandes similitudes con el équido de Los Villares (Figura 2, 2.4); un fragmento de grupa de caballo vestido con cinchas y ataduras de un manto (Figura 2, 2.3); y un fragmento de peinado con dos tirabuzones o trenzas y tres mechones planos rematados en rizo (Figura 2, 2.3).

Tanto la cabeza como el fragmento de grupa de caballo pudieron pertenecer a una misma figura. En cuanto a la adscripción formal del fragmento de peinado, encontramos rizos muy

similares en fragmentos de bóvidos procedentes de Cabezo Lucero (Guardamar del Segura, Alicante) (Ramos Molina, 2000, láminas LIII, LIX); sin embargo, la identificación de este tipo de peinados junto con tirabuzones en figuras como el jinete de Los Villares permite hipotetizar su adscripción a una figura antropomorfa.

### 3.3. Cerro de los Santos

El yacimiento del Cerro de los Santos (Montealegre del Castillo, Albacete) es uno de los santuarios insignia del ámbito ibérico, con una cronología que puede retrotraerse a la luz de algunas cerámicas áticas al siglo IV a.C. y perdurando hasta el s. I d.C.; siendo sobradamente conocido por la deposición en tiempos ibéricos e ibero-romanos de exvotos de piedra y bronce con representaciones antropomorfas como zoomorfas (Sánchez Gómez, 2002).

El único elemento propio de época antigua es un toro exento tallado en una arenisca de tono pardo-rojizo representado echado sobre un grueso plinto conformado por las propias extremidades del animal, y del que únicamente se conserva sus cuartos traseros (Chapa, 1980a) (Figura 2, 3.1). Tipificado como del tipo B de toro de T. Chapa (al calor de su postura y rasgos, desarrollados en Chapa, 2005), es fechado entre fines del s. VI e inicios del s. V a.C. Este grupo se desarrolla exclusivamente en el sureste peninsular, siendo este bóvido el ejemplar más occidental (Chapa, 1980a; Chapa, 2005, fig. 1.11).

### 3.4. Los Cucos

En el transcurso de labores agrícolas en el año 1947 en la partida de Haches (Bogarra, Albacete) se exhumó la efigie completa de una esfinge en reposo sobre un plinto y tallada en altorrelieve sobre un sillar de esquina en piedra arenisca blanco-amarillenta (Sánchez Jiménez, 1947) (Figura 2, 4.1). Sus rasgos arcaizantes, su grácil sonrisa y su hierática postura llevaron a T. Chapa a catalogarla en su grupo antiguo de esfinges, con una cronología entre fines del s. VI e inicios del s. V a.C. (Chapa, 1980a), eventualmente fechándola en el 550 a.C. (Chapa, 1980b). Años más tarde y procedentes del mismo bancal se depositaría en el Museo de Albacete una garra zoomorfa idéntica a las de la primera esfinge (Figura 3, 4.2) y un sillar de esquina con moldura de gola, ambas sobre el mismo tipo de piedra que la primera figura (Sanz Gamo y López Precioso, 1994).

Una reciente intervención que llevamos a cabo en el entorno del descubrimiento de estas piezas nos permitió reconocer, entre otras evidencias, nuevos materiales constructivos en piedra, por el momento inéditos que admiten defender la existencia de una estructura monumental de sillares<sup>1</sup>. Se trata en cualquier caso, por el momento, de una estructura vinculada a un espacio rural de montaña, donde se documenta un poblamiento ibérico antiguo muy disperso -tanto en la cuenca alta del río Mundo, cuyas aguas baña las tierras donde se levantaba el monumento, como en el resto de la vertiente- (García-López y Moratalla Jávega, 2021) y cuya razón de ser queda en el momento actual de las investigaciones en el aire.

---

<sup>1</sup> Dicha intervención se practicó en el mes de mayo de 2021 en los terrenos del hallazgo de las esfinges de Haches y los circundantes, bajo el nombre de “El monumento ibérico de Haches (Bogarra, Albacete): estudio productivo y territorial. Prospección intensiva superficial”. Los resultados de esta actividad se encuentran en el momento de redacción de estas líneas en estudio.

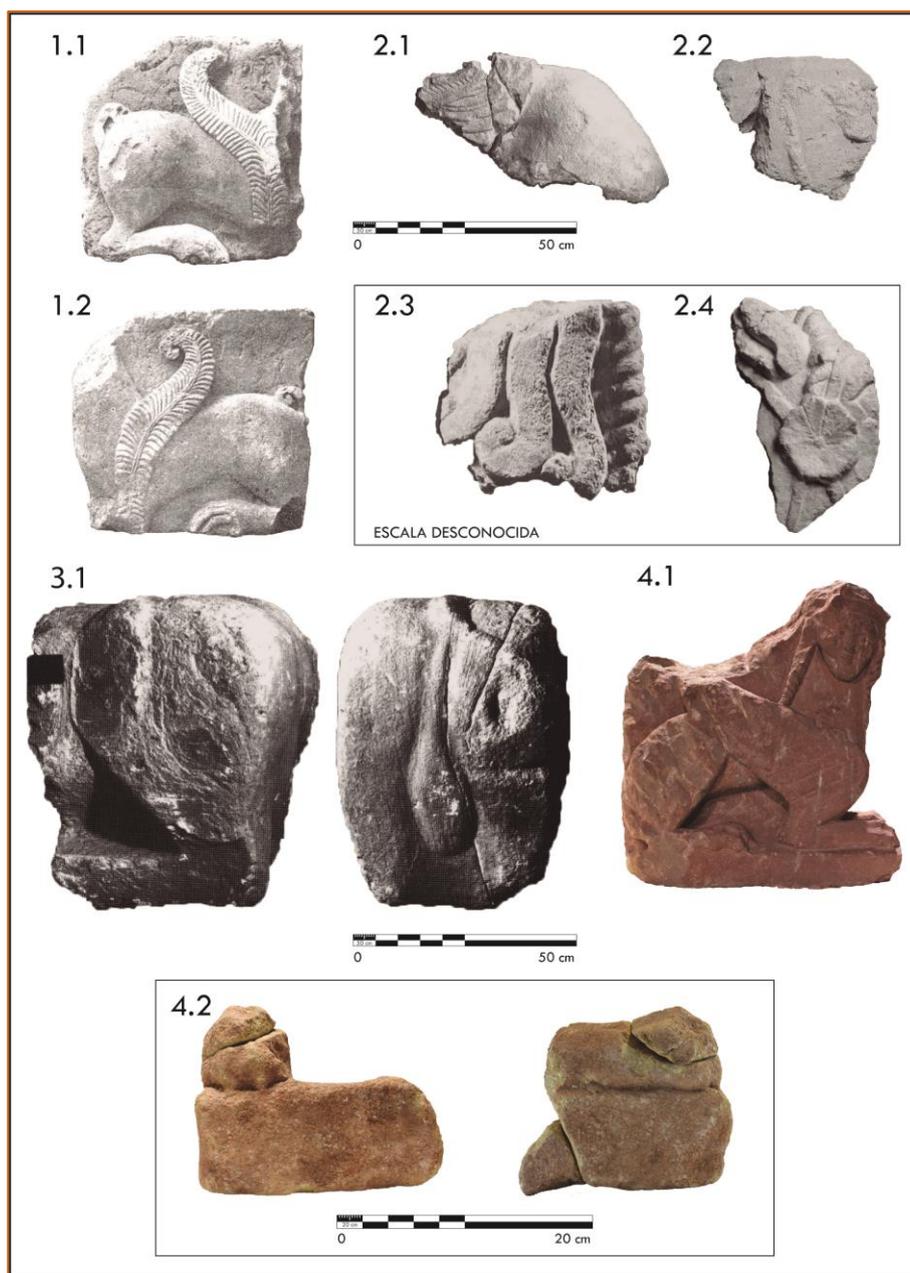


Figura 2. Esculturas de El Salobral (1): Esfinge del MAN (1.1) y esfinge del Louvre (1.2). Fuente: Elaboración propia a partir de las imágenes obtenidas de Paris, 1903, fig. 96-97. Esculturas de Casa Quemada (2): Esfinge (2.1.), cuerpo de caballo (2.2), peinado (2.3) y cabeza de caballo (2.4). Fuente: Elaboración propia a partir de las imágenes obtenidas de Blázquez, 1992, lám. 15; Sáenz Gamo y López Precioso, 1994, foto 1-3. Esculturas del Cerro de los Santos (3): grupa de toro (3.1). Fuente: Elaboración propia a partir de las imágenes obtenidas de Chapa, 2005, fig. 13. Esculturas de Los Cuco (4): esfinge de Haches (4.1) y garra de esfinge (4.2). Fuente: elaboración propia a partir de fotografías del autor.

### 3.5. Llano de la Consolación

Próxima al Cerro de los Santos se encuentra la necrópolis del Llano de la Consolación (Montealegre del Castillo, Albacete), cuyo uso se fecha, tras un aparente primer momento del Bronce Final, en época plena ibérica. M<sup>a</sup> del Carmen Valenciano sostiene que estaríamos ante dos fases consecutivas: una primera anterior a los últimos momentos del s. V a.C. conocida por la existencia de elementos escultóricos y decoraciones arquitectónicas en piedra, y una segunda

fase fechada entre fines del s. V hasta el segundo cuarto del IV a.C. en la que serán reemplazados esos materiales lapídeos monumentales (Valenciano, 2000).

Sobre esto, habría señalado Marin Ceballos (1980) la posibilidad de que, con el ojo en el monumento turriforme de Pozo Moro -iniciador del uso funerario de la necrópolis como desarrollaremos en líneas posteriores-, pudiéramos estar ante una primigenia estructura monumental con esculturas previa al inicio de los enterramientos en el solar del Llano de la Consolación. Los elementos escultóricos de esta acabarían siendo amortizados en las tumbas de época plena.

De la necrópolis proceden dos alas de esfinge de distinta naturaleza recogidas descontextualizadas en 1897 (Valenciano, 2000) (Figura 3, 5.1-5.2), una tercera ala del mismo tipo de animal fantástico sobre la Tumba 76 (Figura 3, 5.3) y una posible garra de esfinge también sobre la Tumba 4 (Figura 3, 5.4), estas dos últimas halladas por J. Sánchez Jiménez en los años 1948 y 1946 respectivamente (Valenciano, 2000). En términos estilísticos, al pertenecer al grupo antiguo de esfinges de T. Chapa se les ha asignado a estas cuatro piezas una cronología entre finales del s. VI e inicios del V a.C. (Chapa, 1980b; Sanz Gamo y López Precioso, 1994).

Esa cronología antigua se corrobora *a priori* al haberse documentado dos de estas piezas amortizadas en enterramientos de época plena. Por un lado, la tercera ala de esfinge se encuentra sobre o amortizada la Tumba 76, enterramiento fechado entre el 450 y 350 a.C.; mientras que la garra se documentó sobre -que no amortizada- la Tumba 4, datada entre el 400 y 375 a.C. (Valenciano, 2000). En lo que respecta a las tallas antropomorfas, existe una cabeza femenina que, por haberse tallado sobre la misma piedra, por sus rasgos estilísticos y por poder tratarse de un relieve, a juicio de Valenciano Prieto (2000), podría relacionarse con la figura de una esfinge.

Finalmente citamos tres piezas escultóricas en piedra caliza bastante particulares. En primer lugar, el fragmento de un muslo con la unión del tronco, quizá masculino, de tendencia cónica en la que se entrevé la zona inferior de un faldellín (Sanz Gamo y López Precioso, 1994) (Figura 3, 5.5). Fue recogida por Sánchez Jiménez en 1948, según Valenciano Prieto (2000) amortizada en el túmulo 8 de la necrópolis. En segundo lugar, el antebrazo y mano flexionada en actitud de sostener un elemento del que sólo conocemos la rotura por debajo del pulgar (Sanz Gamo y López Precioso, 1994) (Figura 3, 5.6). Fue localizada por Sánchez Jiménez en 1947 en una zanja al oeste del túmulo 1, junto con un torso de guerrero<sup>2</sup> (Valenciano, 2000). La tercera figura remite a un pequeño fragmento de tendencia plana, portando una de sus caras un apéndice en forma de media esfera, quizá un umbo de escudo (Sanz Gamo y López Precioso, 1994) (Figura 3, 5.7). Esta fue recogida sobre la T-76 por Sánchez Jiménez en 1948 (Valenciano, 2000), donde también se recogió un fragmento un ala antes citada.

---

<sup>2</sup> Esta pieza representa un posible torso masculino portando una coraza circular sostenida por cintas planas. Aunque ha sido citada por distintos autores (Castelo, 1995; Ruano, 1987; Valenciano, 2000) no disponemos de documentación gráfica.

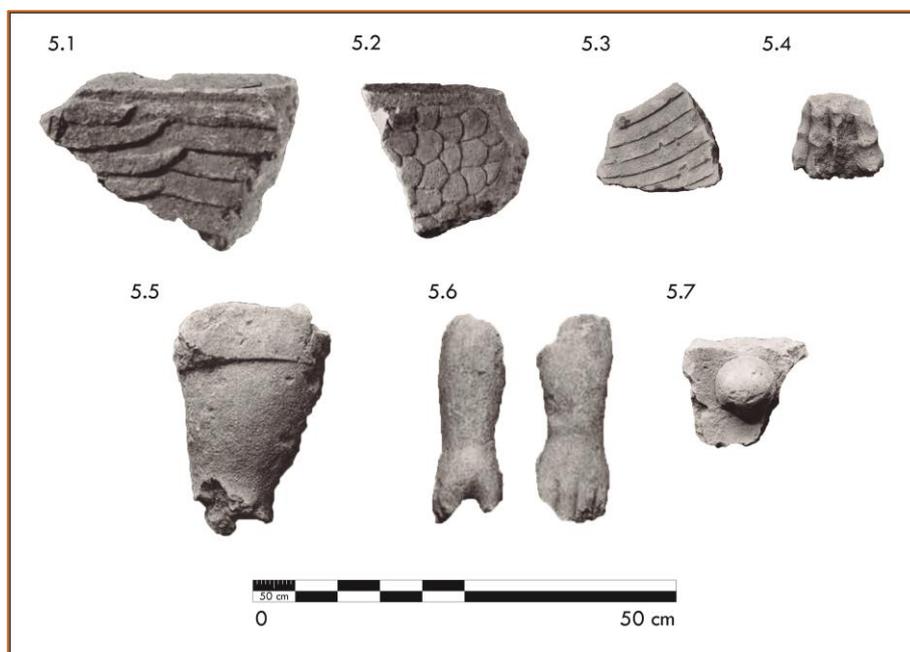


Figura 3. Esculturas del Llano de la Consolación (5): ala de esfinge (5.1, 5.2, 5.3) (Fernández de Avilés, 1953, Lám. V. 1-2), garra de esfinge (5.4), muslo guerrero (5.5), antebrazo y mano (5.6) y umbo de escudo (5.7) (Fuente: Elaboración propia a partir de las imágenes obtenidas de Sanz Gamo y López Precioso, 1994, foto 13-17). Montaje: elaboración propia.

De ser los fragmentos de esfinge relieves, como distintos autores han propuesto (Izquierdo, 2000; Valenciano, 2000), no habría ningún impedimento en considerarlas, del mismo modo que las de Bogarra y El Salobral, como esfinges en altorrelieve que pudieran actuar como sillares esquineros de un hipotético monumento turriforme. Si bien existen multitud de fragmentos arquitectónicos monumentales en piedra como sillares, capiteles y frisos decorados con motivos vegetales o molduras con ovas (Izquierdo, 2000) que se han querido fechar a inicios del s. V a.C. (según Valenciano, 2000), a nuestro juicio nada impediría considerar estas decoraciones en momentos más tardíos, hacia fines del V o inicios del IV a.C. De hecho, algunas de las decoraciones de la necrópolis, de ornamentación fitomorfa en bajo relieve (Fernández de Avilés, 1953, Lám. VI, 1) nos remite a paralelos de la Alta Andalucía que, siguiendo a J. Robles (2021), podría remitirnos a la segunda mitad del s. IV e incluso III a.C., debiendo tener cabida en el último momento de la necrópolis.

En lo que respecta a las tallas humanas, aunque se han querido fechar entre fines del VI e inicios del V a.C. (Castelo, 1995) o *grosso modo* en un momento antiguo (Sanz Gamo y López Precioso, 1994) al calor de los paralelos de Porcuna o La Losa, nada nos permite asegurar su pertenencia a uno u otro momento. Muchas de las tallas fechadas por R. Castelo en época antigua deberían ser movidas a época plena. Este es el caso de un fragmento de guerrero -sólo conservada su cintura y rodilla izquierda, tañido con faldellín- (Fernández de Avilés, 1953, Lám. 2, 2), una pieza de exquisita factura que nos remite a una pieza de época plena prácticamente idéntica -a falta de una misma vestidura- recogida en La Alcudia (Elche, Alicante) (Ramos, 2000, Lám. XVII). Quizá el muslo del guerrero aquí presentada, por la sencillez del faldellín y a la luz las figuras de Porcuna sí pudiera remitirnos a la primera mitad del s. V a.C. Sea como fuere, las piezas presentadas en la lámina correspondiente (Figura 3) a la necrópolis responden a las que, a nuestro juicio, pueden llevarnos a fechas previas a época plena.

### 3.6. La Losa

El sitio de La Losa (Casas de Juan Núñez, Albacete) se dio a conocer en los años 70 del pasado siglo a raíz del hallazgo del cuerpo de un caballo en piedra. Parece ser D. Enrique Llobregat en noviembre de 1970 -en esas fechas director del Museo Arqueológico de Alicante- quien notifica a D. Samuel de los Santos Gallego, entonces director del Museo de Albacete, el hallazgo de dicha talla en enero de ese mismo año, ingresando el día 7 de diciembre de 1974 al Museo de Albacete (Gamo, 2016).

Esta pieza sería estudiada por T. Chapa, situándola *grosso modo* en el término municipal de Casas de Juan Núñez (Chapa, 1980a). Hablamos del cuerpo de un caballo tallado en una caliza blanca de exquisita factura. Aunque para la consulta en detalle de la descripción de la pieza remitimos a las páginas de Chapa (1980a), la pieza merece ser objeto de continua admiración. No sólo el tratamiento del cuerpo concede unas proporciones excelentemente ejecutadas, sino que la fina talla de todos los elementos de atalaje del équido son fruto de unas manos versadas en la escultura en piedra sólo equiparables en la península ibérica con la exquisitez en la talla de la Dama de Elche (La Alcudia, Elche, Alicante), o la leona y la pierna con cnémida de Elche (núcleo urbano de Elche, Alicante) (Ramos Molina, 2000), todas de época plena. La figura del équido sería fechada por T. Chapa en la primera mitad del s. V a.C. a razón de la palmeta que porta en su atalaje al encontrar el paralelo estilístico más directo en una estela del tipo II de Richter datada entorno al 500 a.C. (Chapa, 1980a) (Figura 4).

Una década más tarde, en 1988, se daría a conocer el cuerpo de un guerrero recogido en la misma parcela conocida como “La Losa”, ahora indicada como propiedad de los hermanos Tarancón Parres (Giménez, 1988). Esta pieza (Figura 4, 6.2) muestra un torso masculino sin cabeza ni extremidades sobre piedra caliza. Aunque el paso del tiempo ha provocado que su costado derecho esté muy erosionado, el izquierdo nos permite distinguir un pectoral discoidal en su pecho y otro en su espalda sujetos por unas correas horizontales. Sobre los hombros, se distinguen unos sutiles y ondulados bucles que penderían de la cabeza. Merece la pena señalar que, aunque no se han conservado los brazos, se practicó un cajeadado, una perforación cuadrangular a modo de cotana, en el hombro izquierdo para -a nuestro juicio- encajar esa extremidad. Este tipo de técnicas de ensamblaje de tallas auxiliares no es ajeno a la tradición escultórica ibérica, pues conocemos este tipo de negativos para el acople de otras piezas en los cuernos de los bóvidos antiguos (Chapa, 2005).

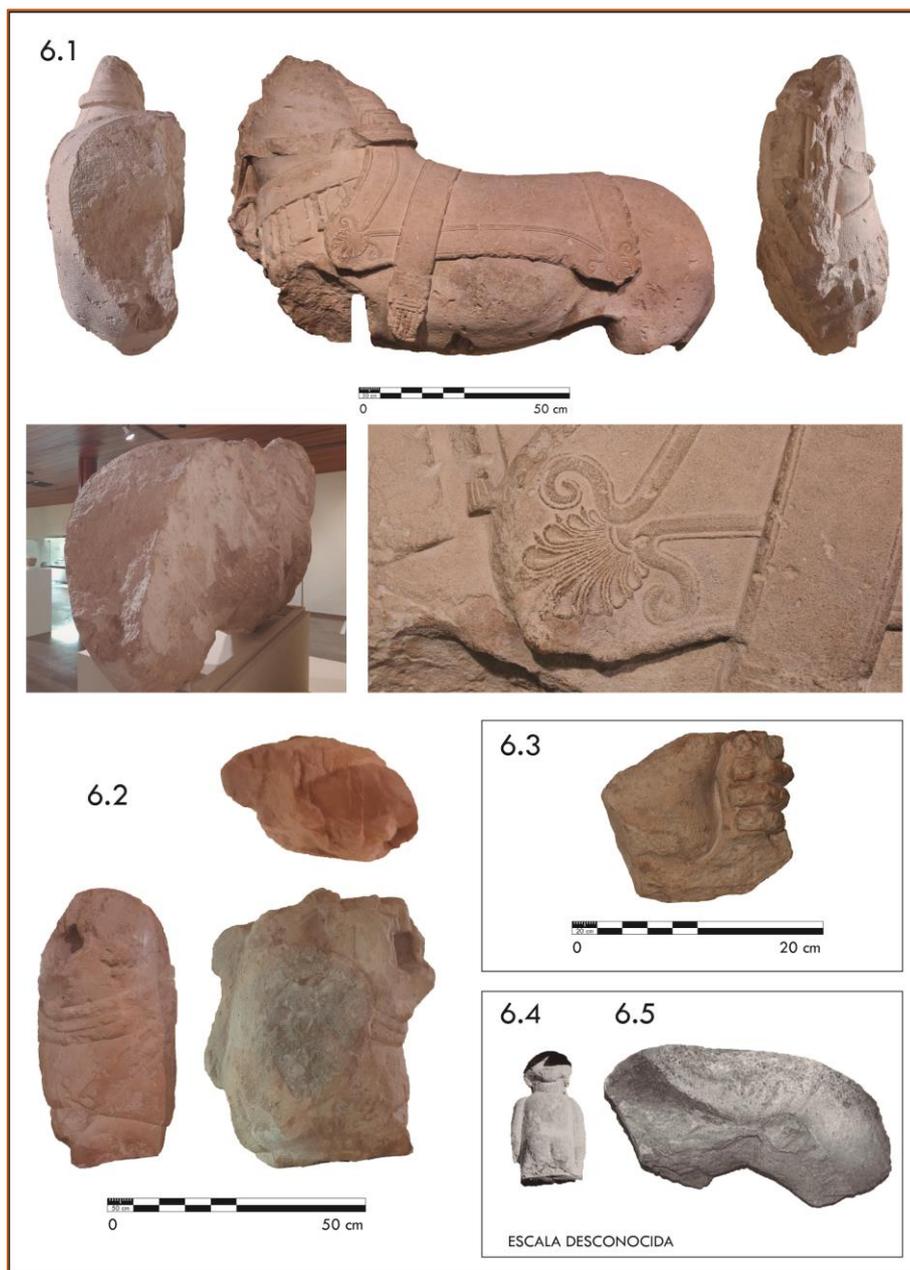


Figura 4. Esculturas de La Losa (6): Caballo (6.1). Abajo a la izquierda, vista de la cara anterior del caballo. Abajo de la derecha, detalle de la palmeta. Fuente: fotografías del autor. Torso de guerrero (6.2) (Fuente: fotografías del autor), mano (6.3) (Fuente: fotografía del autor), figura indeterminada (6.4) (Fuente: Elaboración propia a partir de las imágenes obtenidas de Sanz Gamo y López Precioso, 1994, Foto 7) y bloque tallado (6.5) (Fuente: Elaboración propia a partir de las imágenes obtenidas de Sanz Gamo y López Precioso, 1994, Foto 5). Fuente: elaboración propia.

Años después, R. Sanz Gamo y J. López Precioso darían a conocer tres nuevas piezas *a priori* procedentes de la misma parcela de La Losa. En primer término, una mano en alto relieve sobre un plano liso que parece sostener un objeto cilíndrico. Desconocemos qué estaría aguantando esta mano, aunque los citados autores la definirían como la mano de un guerrero (Sanz Gamo y López Precioso, 1994). En segundo lugar, una figura cúbica, hierática y muy esquemática definida por sus descubridores como una figura infantil desnuda (Sanz Gamo y López Precioso, 1994). En el momento de su publicación, la figura se encontraba empotrada bajo un alero de teja en una pared de la finca de La Losa. Finalmente, se recoge un bloque al que sus investigadores aludieron

como “tallado en distintas ocasiones” (Sanz Gamo y López Precioso, 1994, p. 209). Su deteriorado estado impide, sin observación directa, inferir forma alguna.

### 3.7. El Macalón

A los pies del célebre poblado de El Macalón (Nerpio, Albacete), cuya ocupación comprende entre la primera mitad del s. VII e inicios del V a.C., fueron hallados desde los años 1940 varios cuerpos y fragmentos de esculturas que desde entonces han sido constante objeto de estudio. Aunque aquí podríamos desglosar toda la historiografía de estas piezas, optamos por aludir directamente al más reciente trabajo sobre ellas (Chapa et al., 2019). Así, por partes, de lo que pudo haber sido la necrópolis de El Macalón, procederían entre cinco y ocho figuras de leones (Figura 5, 7.1-7.8). Contamos con tres cuerpos acéfalos, un cuerpo sin extremidades ni cabeza, un tercio anterior de cuerpo, un tercio delantero de cuerpo y dos fragmentos de cabeza (Chapa et al., 2019). La propuesta de las investigadoras orbitaría en torno a una plataforma monumental rematada por estas tallas (Figura 8, A) que pudo ser levantada en el s. VI a.C. sin descartar que pudiera atrasarse al siglo pretérito (Chapa et al., 2019).

A nuestro juicio, al calor de las grandes similitudes con los leones de Pozo Moro, que adelantamos que son fechados hacia el 500 a.C. o con otros leones del ámbito alicantino de más tardías dataciones, nada impediría considerar una cronología de fines del VI o inicios del V a.C. para estos leones.

### 3.8. Pozo Moro

En el término municipal de Chinchilla de Montearagón se emplaza una de las necrópolis ibéricas más singulares del Sureste peninsular. Desde el inicio de sus excavaciones a principio de los años 1970 ha sido continuo objeto de atención, interés más que justificado. Las actuaciones arqueológicas permitieron reconocer no sólo un ambiente funerario de prolongado uso en el tiempo desde inicios del V a.C. hasta inicios del II d.C. -para ser más tarde usada en época tardorromana- (Almagro Gorbea, 1978b) sino una inauguración monumental de la necrópolis materializada por un monumento de tipo turriforme de planta cuadrada rematado por tallas de leones en altorrelieve sobre sillares de esquina cuya construcción se ha fechado hacia el 500 a.C. (Alcalá Zamora, 2003). La construcción disfrutaría de dos cuerpos, cada uno decorado en sus esquinas basales por estos leones y en su banda superior por molduras de gola de tendencia vertical. También las paredes de la construcción quedarían decoradas por enigmáticos bajorrelieves, aparentemente narrativos, con imágenes mitológicas y fantásticas. Su cúspide quizá pudo quedar coronada por un piramidón (Figura 8, E). Esta estructura turriforme quedaría envuelta por un empedrado de guijarros y un muro perimetral cuadrangular de lados cóncavos, a la manera de las orientales pieles de toro extendidas.

Las señaladas figuras felinas (Figura 5, 8.1-8.21), de marcado aire oriental, serían estudiadas por T. Chapa (1980a), a cuyas páginas remitimos para la consulta de los detalles estilísticos. Igual de cardinal es la tesis de I. Prieto Vilas (2017), en la que no sólo se nos expondría el *corpus* completo de esculturas antropomorfas y zoomorfas y de materiales constructivos del monumento turriforme, sino que presentaba una nueva propuesta reconstructiva para dicho conjunto. Poco podemos aportar al estudio de esta construcción que no se haya enunciado antes por la bibliografía tradicional.

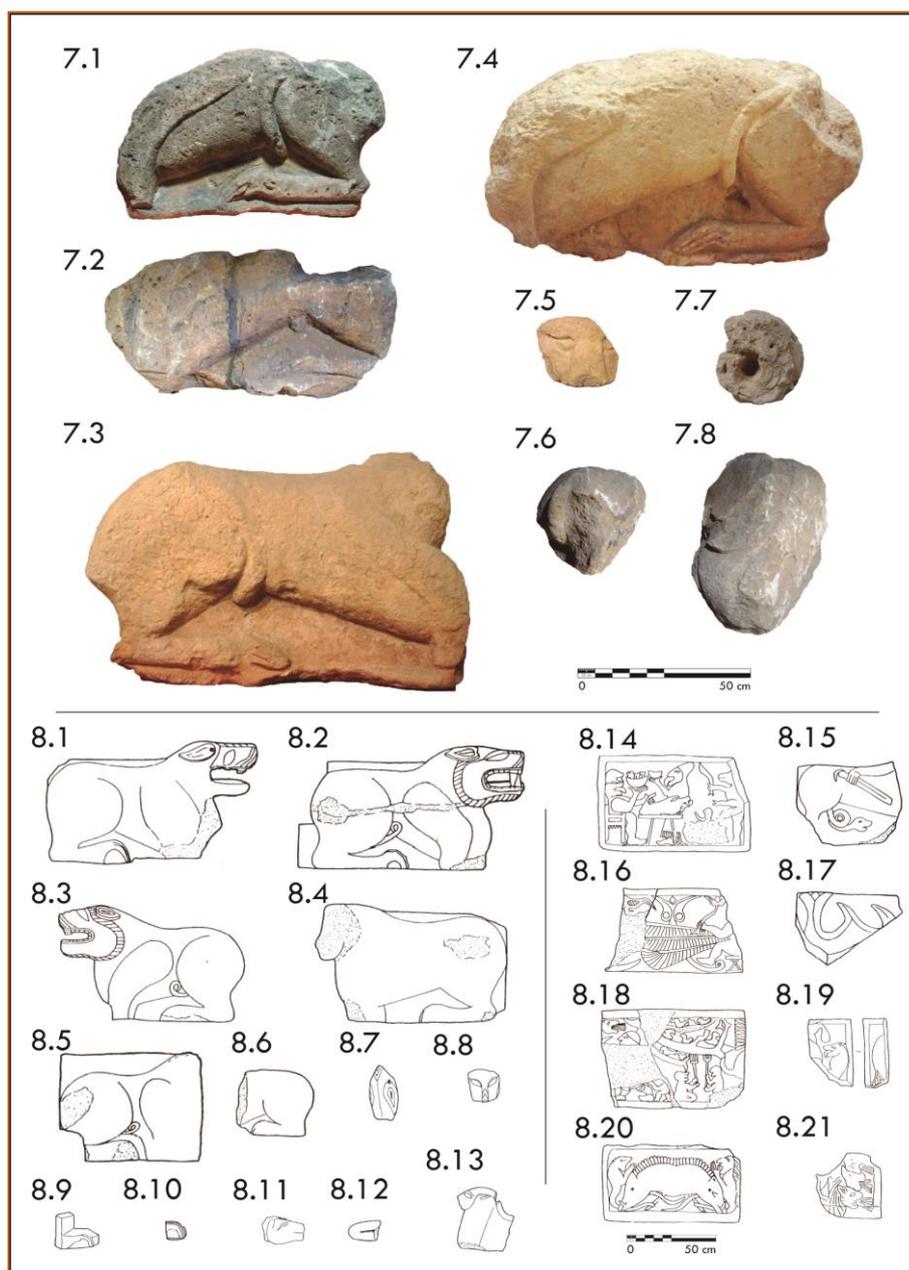


Figura 5. Esculturas de El Macalón (7): Cuerpos de leones (7.1, 7.2, 7.3, 7.4), cabeza de león (7.5), grupa de león (7.6), cabeza de león muy perdida (7.7) y tercio delantero de cuerpo de león (7.8). Fuente: Elaboración propia a partir de las imágenes obtenidas de Chapa et al., 2019, Tabla 1, 1-8. Esculturas de Pozo Moro (8). Leones (8.1-8.10), herbívoros indeterminados (8.11-8.12), cápidro (8.13) y relieves (8.14-8.21). Fuente: Elaboración propia a partir de las imágenes obtenidas de Chapa, 1980a.

### 3.9. Los Villares

La necrópolis de los Villares (Hoya Gonzalo, Albacete), excavada durante tres campañas en los años 80, ha ofrecido 70 enterramientos y 15 plataformas tumulares que dan imagen de un rico espacio funerario fechado por sus excavadores desde el último cuarto del s. VI hasta fines del IV a.C. (Blánquez, 1992). La estratigrafía del yacimiento ha ofrecido tres niveles, una Fase I caracterizada por únicamente enterramientos en hoyos y superestructuras que sirviesen de cubrición; una Fase II en la que continúan los enterramientos en hoyo y además se levantan la mayoría de estructuras tumulares de variados tamaños que cubren otras cremaciones en hoyo; y una Fase III en que se repiten las mismas tipologías de enterramiento del horizonte previo, pero

en menor número (Blánquez, 1992). Aunque el número de esculturas y elementos arquitectónicos en piedra en la necrópolis es mayor del presentado en estas páginas, fechados en cronologías del ibérico antiguo son los ejemplares expuestos a continuación.

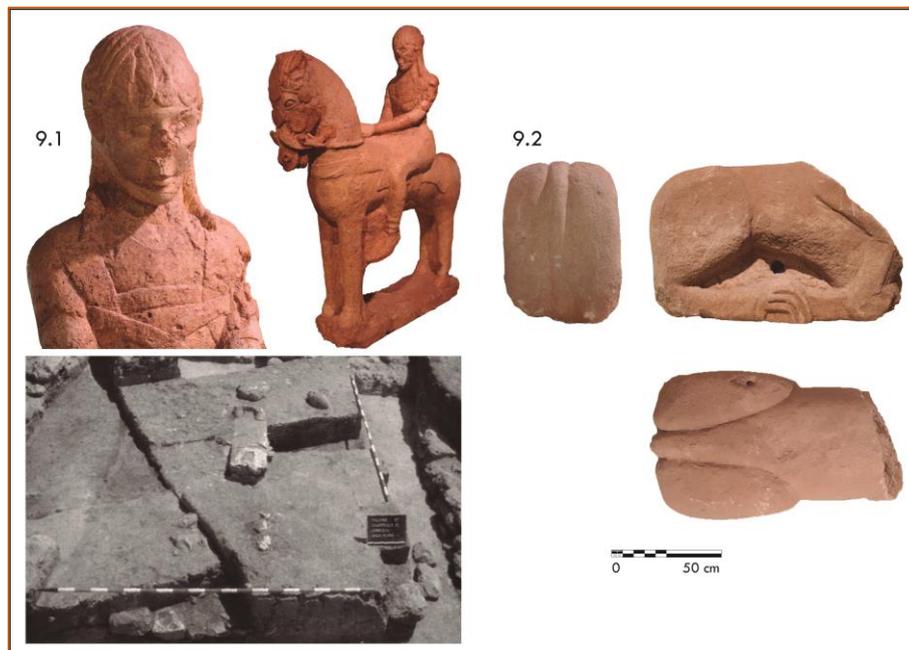


Figura 6. Esculturas de Los Villares (9): jinete a caballo (9.1) y león (9.2). Fuente: elaboración propia a partir de fotografías del autor y Blánquez, 1992, Lam. 4.

La primera de estas tallas muestra a un guerrero montado a caballo de pie sobre un estrecho plinto (Figura 6, 9.1). El animal recibió un cuidado tratamiento, especialmente su rostro, tocado con los atalajes propios de las representaciones de équidos en época ibérica. Por otro lado, la figura sedente aparece vestida con una túnica ajustada por un cinturón -a juicio de J. Blánquez (1992) a modo de los “grandes personajes” (p. 126) siguiendo una tradición iconográfica orientalizante- con paralelos en los ropajes de los guerreros de Porcuna o en el guerrero de La Losa, presentado en líneas anteriores. La figura fue documentada coronando el enterramiento tumular nº18, una estructura de planta rectangular (3,5 x 2,5 m con orientación W-E) levantada en adobe. Su erección ha sido fechada en torno al 490 a.C. (Blánquez, 1992).

La segunda de las tallas muestra una figura felina (Figura 6, 9.2), completa a falta de su cabeza y garras delanteras, hoy perdidas. Es muy similar en estilo a los leones antiguos de Pozo Moro o El Macalón, con la salvedad de la oquedad que presenta en el semi-vaciado espacio entre cuerpo y plinto. Si se trata de una perforación *ex profeso* a razón de una funcionalidad patente -quizá fuese necesaria para su traslado o para el acople en la estructura arquitectónica a la que perteneciera- o si se trata por el contrario de un retoque posterior, es algo que desconocemos. La talla fue documentada relacionada con la tumba 22 de esta necrópolis, una estructura tumular levantada en adobe fechada a inicios del s. V a.C. (Chapa et al. 2019).

### 3.10. Esculturas no consideradas

Debemos aludir finalmente a dos tallas que, si bien han sido publicadas como propias de fechas antiguas, a nuestro juicio su cronología podría ser posterior, de época plena o ibero-romana; una

precisión imposibilitada por la total ausencia de contexto arqueológico o de establecer paralelos con otras esculturas ibéricas antiguas bien fechadas.

Primeramente, del Cementerio de Pozohondo (Pozohondo, Albacete) (Figura 8, 10) procede una cabeza femenina prácticamente completa a excepción de su mandíbula inferior. Tallada en una arenisca “con pátina rosada”, se representó tañida con una mitra baja y ancha y un velo anudado al cuello, bajo el cual se entreven mechones de pelo que caen ondulados sobre la frente (Sanz Gamó y López Precioso, 1994). Según estos autores, la efigie se fecharía a inicios del s. V a.C. al calor de su inclusión en la “fase A” de Ruano y, por ello, en época antigua (Sanz Gamó y López Precioso, 1994). A nuestro juicio, esta datación presenta varios problemas, pues la referida fase comprende desde mediados del s. V hasta pleno s. IV a.C., primer tiempo del ibérico pleno (Ruano, 1987) y por tanto posterior al grupo escultórico que aquí presentamos. El material arqueológico documentado en el yacimiento tampoco sirve de respaldo para esta cronología. Procedentes del mismo solar se han publicado una anilla y restos de arnés del atalaje de un caballo *a priori* ibéricos y un recipiente de bronce fechado entre los siglos II y IV d.C. (Abascal y Sanz, 1993, fig. 207).

En segundo término, se han dado a conocer en el término municipal de Alcaraz (Albacete) (Figuras 8, 11) la existencia de dos leones en piedra bastante particulares. Se han publicado como felinos de cuerpo completo a falta de la cabeza, en actitud de tensión, preparadas para saltar, con un costillar bien marcado, la cola enroscada entorno al muslo izquierdo. Las dos figuras se encuentran talladas sobre un grueso plinto y sobre su lomo encontramos dos gruesas losas en disposición horizontal, separados por la cola. Estas pudieron tener una función sustentante de la estructura a la que pertenecieron los leones (Benítez de Lugo y Moraleda, 2013, fig. 20). Aunque se han querido fechar en torno al siglo V a.C., al calor de sus paralelos con felinos similares del ámbito andaluz, la particularidad del plinto sobre el lomo y detalles estilísticos como sus garras, podrían remitirnos a momentos posteriores, poniendo en duda incluso su naturaleza prerromana.

#### 4. Datos sobre la producción de la escultura ibérica antigua

Presentada la documentación arqueológica referente a estas singulares manifestaciones, no extraña anunciar la escasez de datos fiables registrados. La conservación de muchas de las tallas es por lo general precaria, impidiendo generar balances a propósito de las dimensiones y módulos de los bloques en estas páginas expuestos. En este sentido, los datos más reveladores remiten a los leones de El Macalón y Pozo Moro, atendiendo a un módulo y medidas ciertamente similares (Figura 7, A).

A esta carencia debe sumarse la problemática de la cronología y de contextos fiables. Los leones y relieves de Pozo Moro se han fechado en torno al 500 a.C. a razón del material arqueológico documentado bajo la estructura turriforme -si bien en los últimos años se ha propuesto que tal monumento no es sino fruto del reemplazo de piezas de una construcción anterior-; y del jinete Los Villares se ha podido precisar una fecha hacia el 490 a.C. al calor del registro de su plinto sobre un túmulo bien datado. De contextos secundarios proceden las tallas del Llano de la Consolación, algunas de ellas documentadas reemplazadas en enterramientos de época plena. El resto, como ya se ha venido indicando, remiten a hallazgos casuales.

La datación de todas estas piezas según criterios estilísticos genera otra problemática, esta es, la desconexión entre el uso del yacimiento y la cronología de la escultura. Si bien las necrópolis de Pozo Moro y Los Villares no sufren esta disociación -y en cierto modo tampoco El Macalón pese a no conocer por completo la cronología de su necrópolis-, el resto de enclaves sufren hiatos entre 50 y 150 años entre la datación de la estatuaria y el inicio del uso del yacimiento (Figura 7, C).

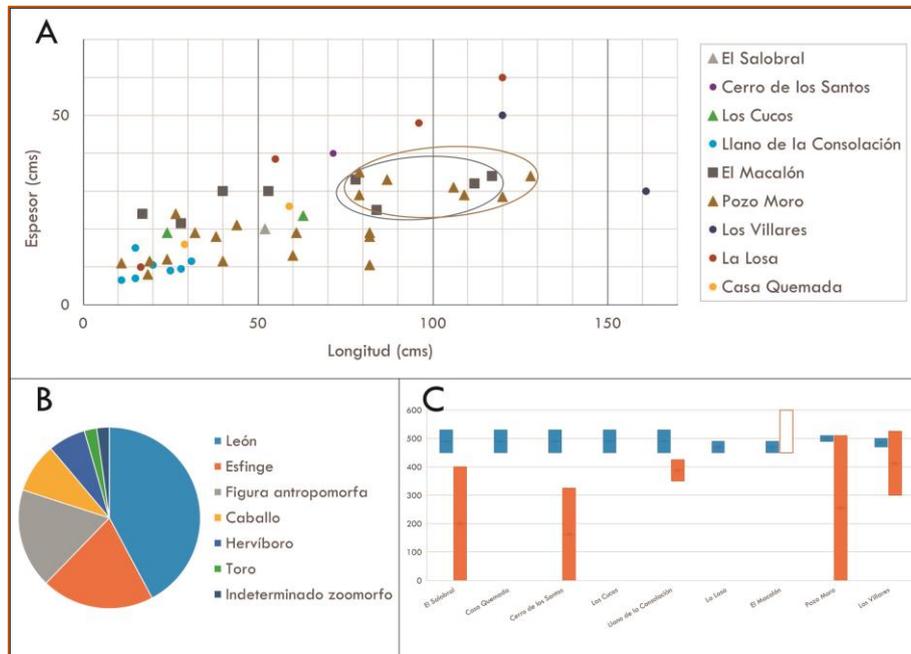


Figura 7. A: Dimensiones de longitud y espesor de las esculturas presentadas en el texto. B: Relación de imágenes representadas. C: Relación cronológica entre esculturas y yacimiento. Fuente: elaboración propia a partir de la bibliografía indicada en los apartados correspondientes.

#### 4.1. Sobre las áreas de actividad

En lo referente exclusivamente a las áreas de actividad de la producción escultórica, son escasos los datos que nos permiten representar el ciclo completo. Primeramente, en lo relativo al origen de la materia prima, tan sólo se han practicado estudios petrográficos en tallas posteriores, de época plena. Para estas, se infieren estrategias de explotación de la piedra en un ámbito local, en las cercanías -que no en el afloramiento más próximo- de lugar de consumo de la piedra. Este es el caso de las tallas de Jutia (Albacete), buscando los bancos de caliza arenosa o calcarenita de la Rambla Comina, donde se encontraban estratos profundos de roca de buena calidad, a más de 3 km del lugar de colación de las esculturas (Fort et al., 2019). También la piedra de una Dama Oferente del Cerro de los Santos (Montealegre del Castillo, Albacete), tallada sobre una biocalcarenita local, se ha propuesto procedente de alguno de los afloramientos cercanos al santuario ibérico (Chapa et al., 2018), y cuya generalización para el resto de tallas del yacimiento está por comprobar. Cabe preguntarse así mismo si la piedra empleada en la próxima necrópolis del Llano de la Consolación -a menos de 10 km en línea de aire (Figura 8)- procedería de la misma zona de extracción. Esta concentración de los esfuerzos productivos no es extraña en la zona levantina, sirviendo Ferriol desde época antigua en menor medida y durante época plena ibérica, ahora de forma más generalizada, como punto de explotación de la piedra de uso escultórico en el sur de la actual provincia alicantina (Rouillard et al., 2020, fig. 69). Esta centralización de la explotación de la piedra quizá pudiera ser explicada al calor de

la ubicación de las canteras en la órbita de influencia inmediata del *oppidum* de La Alcudia (Elche, Alicante). La extracción del bloque se practicaría de distintas formas, condicionadas por el módulo y dimensiones que se deseen lograr. Así, por ejemplo, parece que los bloques del monumento turriforme de Pozo Moro se extraerían siguiendo las vetas naturales del sustrato geológico (Prieto Vilas, 2017).

Si miramos de nuevo las canteras ilicitanas, estas servirían también de lugar para practicar un primer desbaste del bloque, quizá no solo para aligerar la pieza para el transporte sino también comprobar las imperfecciones que pudiera tener la roca. Este gesto lo materializa el busto inacabado del guerrero de Ferriol (Rouillard et al., 2020). También debemos hacer alusión al león inacabado de Pozo Moro (Figura 5, 8.6), un esbozo documentado en la misma necrópolis albaceteña. Da cuenta esta escultura no finalizada de cómo la última talla de la pieza es practicada en el lugar de su colocación (Chapa e Izquierdo, 2012, fig. 1.2). Se trata de un retoque *in situ* bien conocido en la construcción protohistórica, caso de las fortificaciones de *Basti* (Baza, Granada) (Adroher y Abelleira, 2021), Niebla (Huelva), Carmona (Sevilla) o Son Catlar (Ciutadella, Menorca) (García-López y Prados Martínez, en prensa).

Finalmente, debemos aludir a las posibles marcas de cantería, tan sólo conocidas en algunos bloques del monumento de Pozo Moro (Prieto Vilas, 2017), y marcas de guía, unos trazos rectilíneos de escasa profundidad tallados en algunos planos de sillares para definir la orientación y delimitar la siguiente hilada de bloques (Prieto Vilas, 2017), dando cuenta de que estas construcciones desde el primer momento implican una cuidada planificación y organización en las pautas constructivas.

## 4.2. Sobre los tipos arquitectónicos

Atendiendo a las piezas expuestas, la escultura ibérica disfruta de tres esferas en su planteamiento. Primero, una escultura de bulto redondo, tallada por todas sus caras y concebida para ser contemplada desde cualquiera de sus lados y vistas posibles, caso de toros o algunos leones. En segundo término, una escultura tallada sólo en alguna o la mayor parte de sus caras, y por tanto concebida para contemplarse desde sólo algunas de sus vistas. Finalmente, una escultura en relieve, tallada sobre un elemento constructivo.

Estos tres tipos de escultura son inentendibles sin una estructura arquitectónica que los albergue como aparejo -siendo la talla un elemento sustentante- o como coronamiento o remate superior -siendo entonces la escultura el elemento sostenido-. En lo que respecta a las tipologías arquitectónicas, podemos distinguir para las piezas expuestas entre plataformas tumulares y estructuras turriformes<sup>3</sup>.

Las primeras se definirían como encachados o plataformas horizontales de escasa altura, levantados en mampuestos de piedra o adobe en ocasiones sobre una plataforma escalonada (Figura 8, A). Aunque en el ámbito funerario prerromano del Sureste las conocemos entre los siglos IX y VII a.C. (González Prats, 2002) no es hasta el 490 a.C. que se documente la primera talla escultórica coronando un túmulo, esta es, el jinete de Los Villares antes expuesto. Otras tallas albaceteñas que se han propuesto como remates de túmulos son los leones de El Macalón (Chapa

---

<sup>3</sup> No obstante, en época plena conocemos en el área albaceteña tallas propuestas como coronamientos de “pilares-estela” (Izquierdo, 2000).

et al., 2019), así como a nuestro juicio pudieron serlo también las expuestas de Casa Quemada, el Cerro de los Santos, el Llano de la Consolación y La Losa. Todas comparten ser piezas que recibieron una talla fina en todas sus caras o ser de bulto redondo, concebidas para quedar exentas o, al menos, quedar apoyadas a una estructura, pero no para formar parte *per se* del aparejo. Debe anotarse que estos túmulos, por sí mismos y sin coronamiento escultórico, son cuantitativamente las estructuras más numerosas en las necrópolis ibéricas (Almagro Gorbea, 1978a).

Las segundas remiten a construcciones verticales normalmente macizas en forma de torre de planta generalmente cuadrangular, levantadas sobre una plataforma escalonada y rematadas por un piramidón (Figura 8, D-E). Podemos rastrear su construcción, al calor de la conocida estructura de Pozo Moro, a partir del registro de molduras de golas y, sobre todo, relieves sobre sillares de esquina, que funcionan en estas torres como remates basales. Así, no sólo conocemos Pozo Moro en Albacete, sino que también podemos asumir las esfinges de Haches y El Salobral como parte de estas construcciones (Prados, 2008). Se ha propuesto que dichos monumentos se levantarían tanto en espacios funerarios como a modo de hitos paisajísticos, a veces fronterizos, como parece extraerse de los paralelos norteafricanos (Prados, 2008). Cabe señalar que, en ocasiones -caso de Pozo Moro-, en un inicio se erigirían como elementos aislados y tiempo después se articularían necrópolis en torno a estos (Alcalá-Zamora, 2003).

Huelga apuntar que existen otras propuestas arquitectónicas que no han logrado definirse bien y en el estado actual de las investigaciones no suelen ser consideradas. Este es el caso de las paredes o jambas de puerta que serían decoradas por las Esfinges de Haches, bien adosadas o como piedras basales de la propia estructura (Sánchez Jiménez, 1947) o los monumentos de parejas de esfinges a los que podrían remitir las tallas de El Salobral, el Llano de la Consolación o Haches (Izquierdo, 2000).

Este paisaje funerario, limitado a las estructuras señaladas, se ve enriquecido si nos desplazamos aguas abajo, a la zona litoral alicantina, donde además de posibles túmulos coronados por las distintas tallas del Parque Infantil de Tráfico (Elche, Alicante) (Figura 8, 14), el grifo de Redován (Redován, Alicante) (Figura 8, 15), el toro de El Molar (San Fulgencio, Alicante) (Figura 8, 16) y el toro de Villajoyosa (Villajoyosa, Alicante) (Figura 8, 17), y el turriforme del Parque Infantil de Tráfico (Figura 8, 14); contamos con nuevas tipologías arquitectónicas. Así, por un lado, tendríamos presuntos pilares-estela (Figura 8, B-C), rematadas quizá por la sirena de El Monastil (Elda, Alicante) (Figura 8, 18) o las esfinges de Agost (Agost, Alicante) (Figura 8, 12); o la singular estela del guerrero de Altea (Altea, Alicante) (Figura 8, 13).

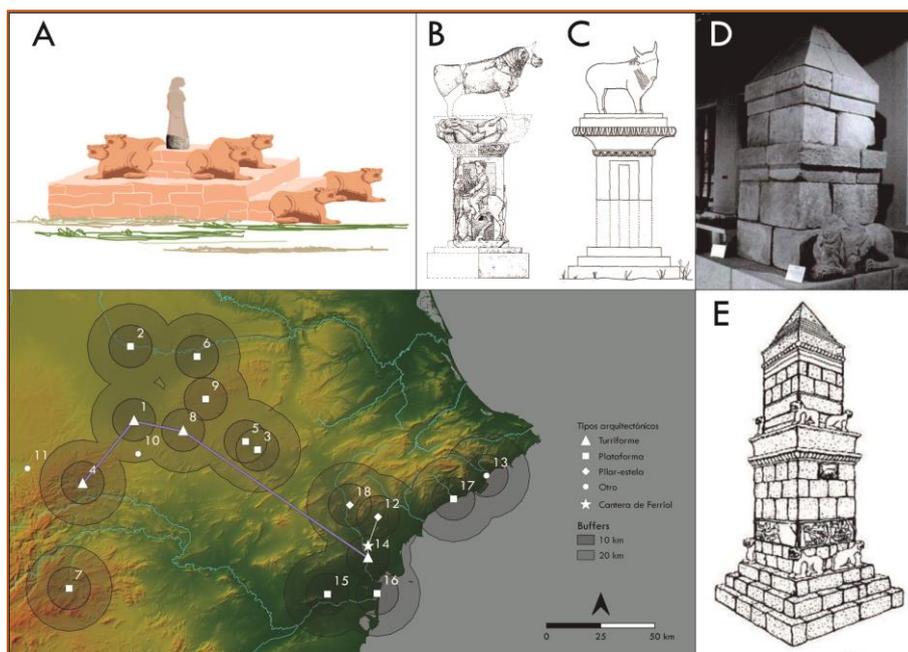


Figura 8. Arriba: Plataforma tumular (A) (Fuente: Elaboración propia a partir de las imágenes obtenidas de Chapa et al., 2019, fig. 8), pilares-estela (B y C) (Fuente: Elaboración propia a partir de las imágenes obtenidas de Almagro Gorbea, 1978a, fig. 2; Izquierdo, 2000, fig. 32) y monumentos turriformes (D y E) (Fuente: Elaboración propia a partir de las imágenes obtenidas de Prados, 2008, fig. 250, 276). Abajo: Plano de dispersión de esculturas y sus arquitecturas del ibérico antiguo en el Sureste. Fuente: elaboración propia.

## 5. Reflexiones finales

La producción escultórica y la arquitectura funeraria resulta ser un binomio constructivo que no debe ser pasado por alto. No en vano, resulta ser la única arquitectura en piedra que en época ibérica antigua (e incluso plena, no al menos hasta fines del s. IV a.C.) puede ser considerada como “monumentos”. Pese a que se han dado a conocer distintas estructuras que la bibliografía ha tachado de monumentales, generalmente vinculadas a las dimensiones del aparejo o el tamaño de los muros (Adroher y Abelleira, 2021), este criterio es, sin embargo, no necesariamente vinculante con un elevado grado de complejidad productiva y de especialización en los distintos trabajos determinados implicados. Así mismo, estas estructuras no funerarias de gran envergadura -pese a que, al igual que las construcciones con escultura, son realmente únicas y su presencia en la sociedad ibérica es mínima- no debieron exigir la presencia, aprendizaje y mantenimiento de especialistas artesanos. Damos cuenta, por tanto, de cómo este complejo proceso productivo queda reservado al ámbito sacro y funerario, quedando controlados por el grupo o clase dirigente, los propios demandantes<sup>4</sup>.

La necesidad de configurar un soporte monumental para la plasmación del poder social y económico de ese grupo dominante, supeditada a la previa acumulación de riquezas, implicaría la búsqueda de escultores. Luego de definir el tipo de construcción y las imágenes a representar, sería el artesano quien iría en busca de la piedra más óptima, extraería los bloques e iniciaría su desbaste en este espacio para luego ser trasladados. Llegados al lugar de erección de la estructura, se daría la última talla a estas piezas -y tras esto, aunque no se ha documentado, se

<sup>4</sup> Merece la pena preguntarse, sin competir esta discusión a las presentes páginas, si el aprendizaje y mantenimiento de estos escultores podría ser posible gracias a la riqueza acumulada de esta clase dominante, obtenida de la extracción de excedente a la población explotada.

pintarían las piezas que estuvieran pintadas y se aplicarían las decoraciones metálicas a las que disfrutaran de ellas-. La construcción del monumento debió de ser una actividad colectiva, entrando a trabajar más individuos además del escultor.

En lo que refiere a los tipos arquitectónicos con escultura en fechas antiguas, parecen convivir las plataformas tumulares, bien conocidas sin estas imágenes desde del Bronce Final, junto con estructuras turriformes, de aires del Mediterráneo oriental. La aparición de este último a fines del s. VI a.C. en las primeras décadas del ibérico antiguo, la reminiscencia más directa del período que conocemos como orientalizante -donde se gestó una nueva cultura material fruto de la coexistencia de autóctonos y colonos en el abanico mediterráneo peninsular- no es baladí. Es de hecho esta última estructura la que mayores esfuerzos productivos supondría y a la que tradicionalmente se ha asociado un mayor *status* social (Almagro Gorbea, 1978a). La intrusión de elementos mediterráneos, ora la talla figurada en piedra, ora la arquitectura de influencia oriental, durante el s. VI a.C. debe hacernos reflexionar, de la mano de las consideraciones aquí traídas a propósito del ciclo productivo de la piedra, sobre la forma en la que esta particular manifestación se presenta en el registro arqueológico prerromano local.

Los distintos trabajos determinados implicados en este ciclo productivo, como se ha visto, no siempre pueden reconocerse con facilidad en el registro arqueológico. Tan sólo en canteras y los espacios de consumo -siendo estos últimos espacios sacros y necrópolis- se han podido documentar los pasos de estos escultores. Tampoco talleres físicos, si es que los hubo, remitiendo a la imagen de un artesano itinerante que trabaja a pie de obra y no dispone de un espacio propio donde trabaja y almacena la materia prima y los instrumentos de trabajo.

Concluyendo, los datos productivos referentes al trabajo de la piedra en la actual provincia de Albacete no ofrecen la base material sobre la cual poder inferir datos más allá de los aquí presentados. Se hace preciso continuar por ello los estudios contextuales (procurando conocer los yacimientos a los que pertenecen estas piezas), productivos (orbitando en torno a los distintos trabajos determinados implicados), constructivos (dando forma a las distintas formas constructivas que engloban a las tallas) y por último, sociales (pues de otro modo no puede representarse y explicarse la producción escultórica ibérica si no es entendiendo que esta tiene una motivación y un fin social).

## Agradecimientos y financiación

Este trabajo no ha obtenido financiación en ningún concurso público. Se encuentra este estudio en el marco del Grupo de Investigación HUM-143: Grupo de Investigación de Arqueología Protohistórica del Mediterráneo (GIAPROMED). Expresamos nuestra gratitud a directora y técnicos del Museo de Albacete, especialmente a Blanca Gamo Parras, por las facilidades y atención prestada durante el estudio *in situ* de las piezas. Así mismo, agradecemos las sugerencias y comentarios del equipo editorial y revisores de la revista *Panta Rei*, que han mejorado y enriquecido notablemente estas páginas.

## Contribución específica de los autores

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

## Bibliografía

- Abascal Palazón, J. M. y Sanz Gamó, R. (1993). *Bronces antiguos del Museo de Albacete*. Instituto de Estudios Albacetenses “Don Juan Manuel”.
- Abelleira Durán, M., Muñiz Jaén, I., Roldán Díaz, A., Caballero Cobos, A., Pelado Pérez, I., Adroher Auroux, A. M., Macías Fernández, I. M., García López, A., Moreno Rodríguez, D., Matas Adamuz, F. J., Condom Bayarri, J., Fernández Montoro, J. L., Ortiz Núñez, B., Tinoco Domínguez, L., Mosquera Moreno, L. y Draguet, E. (2020). La necrópolis de Los Collados de Almedinilla (Córdoba). Historiografía de un cementerio complejo. *Antiquitas*, 32, 81-104.
- Adroher Auroux, A. M. y Abelleira Durán, M. (2021). Entre tierra y piedra. Falsas dicotomías en la arquitectura protohistórica del sur de la Península Ibérica. En L. Ben Abid, F. Prados Martínez y M. Grira (eds.), *De Carthage à Carthagène. Bâtir en Afrique et en Ibérie durant l'Antiquité* (pp. 123-180). Petracos, 4. INAPH.
- Alcalá-Zamora, L. (2003). *La necrópolis ibérica de Pozo Moro*. Real Academia de la Historia.
- Almagro Gorbea, M. (1978a). El “paisaje” de las necrópolis ibéricas y su interpretación sociocultural. *Rivista di studi liguri*, 44, 199-218.
- Almagro Gorbea, M. (1978b). Pozo Moro y la formación de la Cultura Ibérica. *Saguntum: Papeles del Laboratorio de Arqueología de Valencia*, 13, 227-250.
- Bate, L. F. (1998). *El proceso de investigación en arqueología*. Crítica.
- Benítez de Lugo Enrich, L. y Moraleda Sierra, J. (2013). Símbolos, espacios y elementos ibéricos para el culto en Oretania Septentrional. Estado de la cuestión arqueológica, revisión crítica y nuevas aportaciones. En C. Rísquez y C. Rueda (eds.), *Santuarios iberos: Territorio, ritualidad y memoria. Actas del congreso El Santuario de la Cueva de la Lobera de Castellar. 1912-2012* (pp. 213-270). Asociación para el desarrollo rural de la Comarca de El Condado.
- Blánquez Pérez, J. (1992). Nuevas consideraciones en torno a la escultura ibérica. *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología de la Universidad Autónoma de Madrid*, 19, 121-143. <https://doi.org/10.15366/cupauam1992.19.005>
- Blánquez Pérez, J. (1995). La necrópolis tumular ibérica de El Salobral (Albacete). *Verdolay: Revista del Museo Arqueológico de Murcia*, 7, 199-208.
- Castelo Ruano, R. (1995). *Monumentos funerarios del sureste peninsular: elementos y técnicas constructivas*. Monografías de Arquitectura Ibérica. Universidad Autónoma de Madrid.
- Chapa Brunet, T. (1980a). *La escultura ibérica zoomorfa en piedra*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/52302/>
- Chapa Brunet, T. (1980b). Las esfinges en la plástica ibérica. *Trabajos de Prehistoria*, 37, 311-334.
- Chapa Brunet, T. (2005). Las primeras manifestaciones escultóricas ibéricas en el oriente peninsular. *Archivo Español de Arqueología*, 78, 23-48. <https://doi.org/10.3989/aespa.2005.v78.72>
- Chapa Brunet, T., Belén Deamos, M. y García Cardiel, J. (2018). De la cantera al taller escultórico ibérico. Un camino difícil de recorrer. En A. Gutiérrez García-Moreno y P. Rouillard (eds.),

- Lapidum natura restat. Canteras antiguas de la península en su contexto (cronología, técnicas y organización de la explotación)* (pp. 137-148). Collection de la Casa de Velázquez, 170.
- Chapa Brunet, T., González Reyero, S. y Alba Luzón, M. (2019). Los leones de El Macalón (Nerpio, Albacete). Monumento, ideología y control territorial en la formación del mundo ibérico. *Complutum*, 30(2), 367-390. <https://doi.org/10.5209/cmpl.66338>
- Chapa Brunet, T. e Izquierdo Peraile, I. (2012). Talleres de escultura ibérica en piedra: a propósito de algunos ejemplos del sureste peninsular. *Archivo de Prehistoria Levantina*, XXIX, 237-264. <http://mupreva.org/pub/823/va>
- Fernández de Avilés, A. (1953). Excavaciones en el Llano de la Consolación (1891-1946). *Archivo de Prehistoria Levantina*, 4, 195-210. <http://mupreva.org/pub/408/va>
- Flores, J. A. (2007). *Patrón de asentamiento e inferencia social. Una propuesta metodológica para la construcción de inferencias con contenido social*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Escuela Nacional de Antropología e Historia de México.
- Fort, R., Chapa Brunet, T. y González Reyero, S. (2019). Selective use of limestone in Iberian Iron Age sculptures and monuments: a case study from Jutia (Albacete, Spain). *Archaeological and Anthropological Sciences*, 11, 853-870. <https://doi.org/10.1007/s12520-017-0574-6>
- Gamo Parras, B. (2016). *Una historia de la Historia. La investigación arqueológica en la provincia de Albacete*. [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. <http://hdl.handle.net/10045/55705>
- García-López, A. y Moratalla Jávega, J. (2021). El territorio de época ibérica en la cuenca del río Mundo: a propósito de la organización y transformación del poblamiento. *Bastetania*, 6, 1-31.
- García-López, A. y Prados Martínez, F. (e.p.). El trabajo de la piedra en la Protohistoria balear. Estudio tecnológico y productivo de la arquitectura de Son Catlar (Ciutadella, Menorca). SPAL (en prensa).
- Giménez Ortuño, L. (1988). Noticia sobre una nueva escultura ibérica: el thoracato ibérico de «La Losa» (Casas de Juan Núñez, Albacete). *Homenaje a Samuel de los Santos*. Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel".
- González Prats, A. (2002). *La necrópolis de cremación de Les Moreres (Crevillente, Alicante, España)* (s. IX-VII aC). III Seminario Internacional sobre Temas Fenicios. Universidad de Alicante.
- Izquierdo Peraile, I. (2000). *Monumentos funerarios ibéricos: Los pilares-estela*. Serie de Trabajos Varios, 98.
- Jover Mestre, F. J. (1998-1999). Sobre la producción lítica en Arqueología. *Lucentum*, 17-18, 7-24. <https://doi.org/10.14198/LVCENTVM1998-1999.17-18.01>
- León, P. (1998). *La sculpture des ibères*. Éditions L'Harmattan.
- Llobregat Conesa, E. (1972). *Contestania Ibérica*. Instituto de Estudios Alicantinos.
- López Pardo, F. (2006). La Torre de Almas. Un recorrido por los mitos y creencias del mundo fenicio y orientalizante a través del monumento de Pozo Moro. *Gerión Anejos X. Serie de Monografías*. Universidad Complutense de Madrid.

- Marín Ceballos, M. C. (1980). El supuesto “santuario” clásico del Llano de la Consolación (Montealegre del Castillo, Albacete). *Habis*, 10-11, 233-241.
- Marx, K. (1989). *Introducción general a la crítica de la economía política /1857*. Siglo veintiuno editores.
- Paris, P. (1903). *Essai sur l'art et l'industrie de l'Espagne primitive*. E. Leroux.
- Prados Martínez, F. (2008). *Arquitectura púnica. Los monumentos funerarios*. Anejos de AESPA XLIV, CSIC.
- Prieto Vilas, I. (2017). *Comunidades protohistóricas de las zonas orientales de la Meseta Sur. Su formación y transformación: Pozo Moro como sublimación de las élites ibéricas*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/42421/>
- Ramos Molina, A. (2000). *La escultura ibérica en el Bajo Vinalopó y el Bajo Segura*. Institut Municipal de Cultura, Ajuntament d'Elx.
- Robles Moreno, J. (2021). Algunas consideraciones sobre arquitectura monumental e iconografía ibérica en la Alta Andalucía a propósito de un fragmento inédito de Tucci (Martos, Jaén). *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología de la Universidad Autónoma de Madrid*, 47(2), 213-236. <https://doi.org/10.15366/cupauam2021.47.2.007>
- Rouillard, P., Costa, L. y Moratalla, J. (2020) (eds.). *Des carrières en Archipel. Au pays de la Dame d'Elche (Alicante, Espagne)*. Collection de la Casa de Velázquez, 178.
- Ruano Ruiz, E. (1987). *La escultura humana de piedra en el mundo ibérico*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/12956>
- Sánchez Gómez, M. L. (2002). *El Santuario del Cerro de los Santos (Montealegre del Castillo, Albacete): nuevas aportaciones arqueológicas*. Instituto de Estudios Albacetenses “Don Juan Manuel”.
- Sánchez Jiménez, J. (1947). *Excavaciones y trabajos arqueológicos en la provincia de Albacete, de 1942 a 1946. Informes y memorias n° 15*. Ministerio de Educación Nacional. Comisaría General de Excavaciones Arqueológicas.
- Sanz Gamó, R. y López Precioso, F. J. (1994). Las necrópolis ibéricas de Albacete. Nuevas aportaciones al catálogo de escultura funeraria. *Revista de Estudios Ibéricos*, 1, 203-246.
- Valenciano Prieto, M. C. (2000). *El Llano de la Consolación (Montealegre del Castillo, Albacete). Revisión crítica de una necrópolis ibérica del sureste de la Meseta*. Instituto de Estudios Albacetenses “Don Juan Manuel”.

# Prospecciones arqueológicas y dinámicas del poblamiento en la campiña de Tarifa (Cádiz). Las raíces protohistóricas del territorio de *Baelo Claudia*

## Archaeological Survey and Landscape Dynamics in Tarifa's Countryside (Cádiz). Protohistoric Roots of the Territory of Baelo Claudia

Ignasi Grau Mira

INAPH. Universitat d'Alacant

ignacio.grau@ua.es

 0000-0001-8470-6315

Helena Jiménez Vialás

Universidad Complutense de Madrid

heljimen@ucm.es

 0000-0002-9679-6968

Pierre Moret

CNRS-Université Toulouse Jean Jaurès

pierre.moret@univ-tlse2.fr

 0000-0002-0141-4999

Fernando Prados Martínez

INAPH. Universitat d'Alacant

fernando.prados@ua.es

 0000-0001-8441-8508

Recibido: 25/02/2022

Aceptado: 12/07/2022

### Resumen

Presentamos en ese trabajo los resultados preliminares de los estudios de paisaje en torno a *Bailo*/La Silla del Papa y *Baelo Claudia*. El análisis topográfico y las prospecciones superficiales acometidas en 2015 y 2016 han permitido identificar un sistema territorial complejo regido por *Bailo*/La Silla del Papa a lo largo de todo el I milenio a. C. El traslado de la ciudad a la costa y el auge de la *Baelo* portuaria a partir del s. I, lejos de marcar una ruptura con el poblamiento y la economía agropecuaria de la fase precedente, suponen la consolidación de ese paisaje rural mediante su adaptación a los patrones romanos.

### Palabras clave

Gibraltar, Yacimientos arqueológicos, Edad del Hierro, Edad Antigua, Medio rural.

### Abstract

The preliminary results of the survey carried out in the territory of *Bailo* / La Silla del Papa and *Baelo Claudia* are presented in this paper. The spatial analysis and intensive survey conducted in 2015 and 2016 allowed the identification of a complex territorial system led by *Bailo* / La Silla del Papa throughout the 1<sup>st</sup> millennium BC. The transfer of the city to the coast and the rise of a maritime town from the first century onwards, far from breaking with the settlement pattern and the agriculture-based economy of the previous phase, made its consolidation possible by adopting new Roman forms.

### Keywords

Gibraltar, Archaeological sites, Iron Age, Ancient History, Rural areas.

**Para citar este artículo:** Grau Mira, I.; Jiménez Vialás, H.; Moret, P. y Prados Martínez, F. (2022). Prospecciones arqueológicas y dinámicas del poblamiento en la campiña de Tarifa (Cádiz). Las raíces protohistóricas del territorio de Baelo Claudia. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 83-106. DOI: 10.6018/pantarei.512621

## 1. Introducción

La ciudad hispanorromana de *Baelo Claudia* es uno de los conjuntos urbanos mejor conservados y más ampliamente conocidos de la península Ibérica (Sillières, 1997). Gracias a las investigaciones desarrolladas en *Baelo* durante décadas sabemos que este enclave arrancó su existencia en el s. II a. C., si bien no conformaría una realidad urbana hasta época de Augusto, para consolidar su posición finalmente con la adquisición del estatuto municipal en época de Claudio. La función de esta implantación urbana ha sido relacionada por los diferentes autores con la estructuración de la red comercial y administrativa del sector septentrional del Estrecho y con una vocación económica fundamentalmente marítima, orientada a la pesca, las salazones y la actividad comercial, lo que de alguna manera dejaba a la ciudad huérfana de un arraigo territorial (Ménanteau et al., 1983; Sillières, 1997).

Sin embargo, esta visión de la realidad urbana de *Baelo* ha sido recientemente cuestionada en al menos dos aspectos que permiten replantear su papel en el esquema regional. El primer aspecto es la constatación de que la ciudad romana es heredera de una tradición urbana que arranca en los inicios del I milenio a. C. Las recientes excavaciones en La Silla del Papa demuestran la existencia de una comunidad que controlaba y aprovechaba económicamente el territorio desde un emplazamiento enriscado sobre la sierra de la Plata, a una distancia de menos de 4 km respecto a la posterior ciudad costera (Figura 1). El *oppidum* de La Silla del Papa, que se identifica con la ciudad de *Bailo* de las emisiones monetales y por tanto con el antecedente urbano de la *Baelo* romana, era prácticamente desconocido para la investigación hasta hace poco más de un decenio (Moret et al., 2008). La existencia de un núcleo urbano previo plantea un escenario completamente nuevo a la hora de interpretar la fundación de época augustea, tanto desde el punto de vista de los motivos y circunstancias de su establecimiento, como en especial de su ubicación (Moret y Prados, 2014).

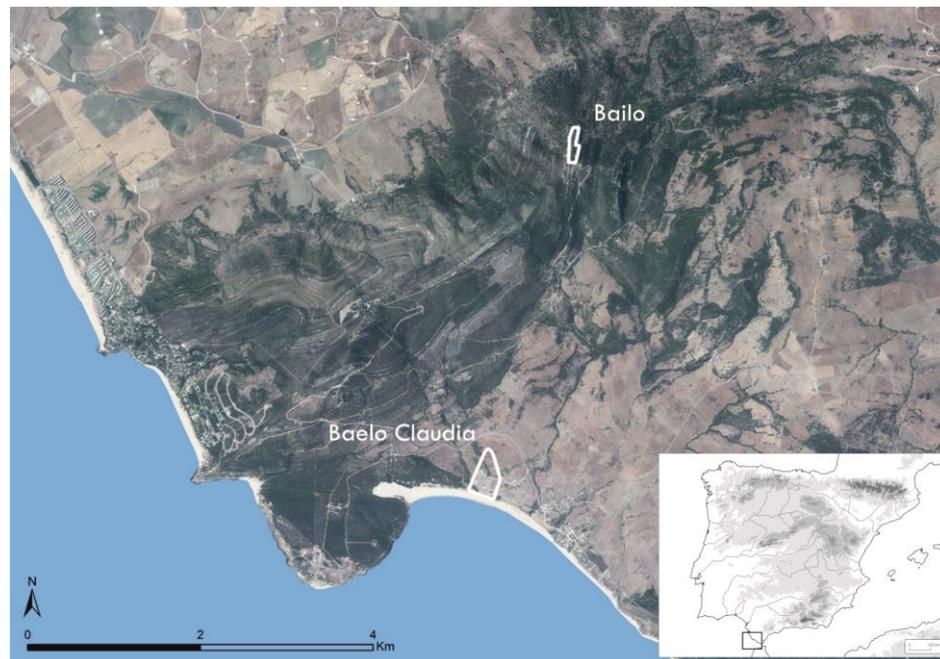


Figura 1. Localización de la zona de estudio y los emplazamientos de *Bailo* y *Baelo Claudia*. Fuente: elaboración propia a partir de ortofotografía del CNIG.

Un segundo aspecto a revisar es la relación entre la ciudad y su entorno territorial, que a tenor de los procesos de evolución del poblamiento que se reconocen actualmente sugiere una realidad más compleja que la imagen de la ciudad portuaria hasta ahora defendida. En este marco se sitúa el trabajo que ahora presentamos y que pretende abordar el estudio del fenómeno urbano *baelonense* desde una perspectiva diacrónica y de paisaje. El primer enfoque nos permite entender la dinámica de transformación del territorio en una escala amplia de tiempo en la que se evidencian los distintos emplazamientos de los nodos rectores del sistema, como son las ciudades de *Bailo*/La Silla del Papa, entre los siglos VIII y I a. C., y *Baelo Claudia*, a partir del cambio de era y hasta el final de la Antigüedad. La perspectiva territorial nos proporciona la posibilidad de entender la red de poblamiento y su evolución y funciones en esa misma secuencia de tiempo.

Nuestra hipótesis de partida es que la ciudad romana de *Baelo* se entiende como el resultado de un proceso histórico caracterizado por una red de asentamientos y una estructura territorial protohistórica que fue parcialmente incorporada a la nueva realidad romana, mucho más compleja que la tradicionalmente asumida. Este planteamiento se adscribiría así a las corrientes teóricas que entienden el proceso de implantación romana como un proceso adaptativo y discursivo en el que se incorpora la agencia local como parte fundamental del proceso (Bendala, 2001; Keay y Terrenato, 2001).

Nuestras investigaciones en el territorio de *Bailo*/La Silla del Papa y de *Baelo* se han desarrollado en el marco de dos proyectos. De un lado, el proyecto franco-alemán (ANR-DFG) “Archeostraits. Territorios protohistóricos del Estrecho de Gibraltar (2014-2017)” dirigido por D. Marzoli y P. Moret. Los trabajos realizados han consistido en estudios geoarqueológicos y paleobotánicos para determinar el grado de antropización y la evolución geomorfológica de estuarios y ensenadas de la zona (May et al., 2021), y especialmente en prospecciones arqueológicas superficiales destinadas a caracterizar los diferentes modelos de poblamiento. El segundo proyecto es “La Silla del Papa (Tarifa, Cádiz): *oppidum*, necrópolis y territorio (2014-2019)”, un Proyecto General de Investigación de la Junta de Andalucía dirigido por P. Moret, que aúna la vertiente del territorio con la urbana. Es decir, los estudios del paisaje de La Silla del Papa se entienden de manera coordinada y se acometen por el mismo equipo que las investigaciones en el propio yacimiento, aspecto que facilita y enriquece ambos estudios.

## **2. La perspectiva espacial: aproximación a la ciudad desde el territorio**

Nuestra región de estudio se sitúa en la vertiente septentrional del Estrecho, las costas de Tarifa, y presenta ciertas particularidades que la distinguen de zonas vecinas como las bahías de Cádiz, Málaga o Tánger, que han sido lugares con una mayor relevancia demográfica e histórica. Las razones son, entre otras, un relieve montañoso que apenas deja una estrecha franja habitable entre las sierras y la costa, y un clima más húmedo a causa de la influencia atlántica. Encontramos pues el paisaje boscoso del Parque Natural de Los Alcornocales, un poblamiento concentrado en el litoral y exiguo en las sierras, y un terreno menos apropiado para la agricultura extensiva y para el desarrollo de grandes núcleos de población, con Algeciras como principal excepción.

Los estudios geomorfológicos en curso sin duda aportarán una valiosa información sobre la evolución paleogeográfica del litoral, aunque los trabajos ya conocidos nos muestran una costa más irregular, jalonada de pequeños estuarios, barras de arena y albuferas, cuyo ritmo de

colmatación iría acelerándose a lo largo del I milenio a. C. Estos aspectos, que caracterizaron la costa andaluza (Arteaga et al., 1987) y en particular la ensenada de Bolonia (Alonso et al., 2007; Ménanteau et al., 2003), son cruciales para entender la implantación humana en el litoral.

Un aspecto geográfico de interés para la vertebración del poblamiento de la zona es la hoy desaparecida laguna de La Janda, que da nombre a la actual comarca adyacente al Campo de Gibraltar y que desde la Prehistoria hasta los años sesenta del pasado siglo marcó un hito esencial para la fauna de la zona, en particular las aves migratorias, y por tanto también para el poblamiento humano (Ramos et al., 1998). Si bien serán futuros trabajos geomorfológicos los que aporten aspectos de detalle sobre su configuración y evolución en la Protohistoria, su posible comunicación con el mar o el grado de antropización de sus orillas, se trata sin lugar a dudas de un referente espacial de primer orden a la hora de analizar el territorio de La Silla del Papa y de Baelo.

Este es el esquema geográfico en el que se desarrolla la ocupación histórica que nos interesa y cuya andadura tiene inicio durante los albores del I milenio a. C., momento en que se documenta la presencia fenicia en el área y que, no casualmente, parece coincidir con la fundación del asentamiento localizado en La Silla del Papa. Se trata de dinámicas históricas que conviene repasar para incardinar nuestro estudio.

Por centrar el discurso en una serie de etapas concretas que nos ayudarán a estructurar la información, definiremos cuatro momentos que arrancan con la colonización fenicia, marcada por su precocidad –con evidencias desde al menos el s. IX a. C.- en Málaga o Cádiz (Arancibia et al., 2011; Gener et al., 2014). En la zona de estudio no existe evidencia alguna de una instalación fenicia en esta fase temprana, pero la fundación del asentamiento en altura de La Silla del Papa entre el siglo X y IX (a tenor de varias dataciones radiocarbónicas calibradas), con una población probablemente indígena, es la consecuencia de los profundos cambios provocados por el inicio de la colonización fenicia en los circuitos de intercambio y en la estructuración del poblamiento. Tras los primeros momentos de experimentación y contacto, parece haber una fase de consolidación de la colonización, al menos en el s. VII a. C., con la creación de enclaves como el Cerro del Prado (Pellicer et al., 1977) y seguramente Tarifa (Prados et al., 2011).

Posteriormente cabría situar el periodo de concentración poblacional que cubre los siglos VI a III a. C. y que en el sur peninsular, tanto en el ámbito púnico como en el ibérico, corresponde a la denominada “fase urbana”. Este periodo se caracteriza por una marcada territorialización y jerarquización de los asentamientos, tanto en los *oppida* del interior, escasamente conocidos, como en las colonias, que crean verdaderos territorios estables con una acentuada orientación rural (López Castro, 2004). Es importante tener en cuenta que, si bien esta etapa presenta rasgos y procesos similares en diferentes zonas del Mediterráneo, la urbanización es por definición un proceso local, cuyas características y ritmo dependen de las circunstancias propias de cada lugar y proceso histórico (Damgaard et al., 1997; Osborne, 2005; Frangipane y Manzanilla, 2018; Fulminante et al., 2021).

Desde el año 237 a. C., la progresiva influencia de Cartago y la dinastía de los Barca en Iberia, que desemboca en la Segunda Guerra Púnica, conlleva en la zona un horizonte de monumentalización urbana, creación de nuevos enclaves, intensificación de la producción agrícola, e intensos movimientos de población. Esta dinámica se mantiene después de la conquista romana,

hasta mediados del siglo I a. C., hasta tal punto que podemos hablar de una fase “neopúnica” donde las ciudades del Estrecho, beneficiadas por el acceso a mercados de mayor alcance, experimentan un esplendor que se expresa en términos culturales, religiosos y lingüísticos púnicos; es el caso de *Bailo* y sus amonedaciones bilingües en latín y neopúnico (Bendala, 2012). En esta época, la temprana fundación de la colonia latina de *Carteia* en el 171 a. C. (*Liv.*, XLIII, 3) origina una reorganización de los circuitos comerciales en toda la zona del Estrecho.

La época augustea viene marcada por cambios sustanciales en las ciudades y territorios de la zona, con nuevas fundaciones, como *Traducta* en Algeciras, una profusión de factorías de salazón en la costa y la configuración de un paisaje rural “a la romana” marcado por las *villae* (Jiménez Vialás, 2017). Es en este contexto donde debemos entender el traslado de la población y del núcleo político de *Bailo* a *Baelo*, en la costa, donde ya existían instalaciones salazoneras (Alarcón, 2007), y que resultaba la ubicación ideal para el modelo económico desplegado en época romana en el Estrecho (Moret y Prados, 2014).

En lo que respecta a la investigación arqueológica en la zona, ésta se ha centrado de manera casi exclusiva en los centros urbanos hispanorromanos, las citadas *Carteia* (San Roque), en la bahía de Algeciras, y *Baelo Claudia*. La próspera economía salazonera y de industrias derivadas como la alfarera ha sido el eje conductor de las investigaciones a lo largo de décadas; su relevancia es la razón que da sentido a la definición del “Círculo del Estrecho” (Ponsich y Tarradell, 1965). La consecuencia es que conocemos muy poco de los espacios territoriales que se extienden en el *hinterland* de estos núcleos, desconocimiento que ha condicionado su interpretación como núcleos exclusivamente litorales. El análisis de las redes de poblamiento resulta esencial para estudiar el desarrollo de todo grupo humano, pero en especial de las primeras comunidades urbanas, dado que es en la articulación territorial donde mejor podemos pulsar su nivel de jerarquización y complejización social. Sin embargo, los estudios que han dirigido la mirada a estos aspectos son muy puntuales y se han centrado en áreas vecinas, como la costa occidental malagueña (Suárez Padilla, 2018), la bahía de Algeciras (Jiménez Vialás, 2017) o Vejer de la Frontera (Ferrer y Cantillo, 2017).

### **3. Metodología: arqueología no invasiva y técnicas geoespaciales.**

El estudio territorial se inició con un estudio topográfico muy preciso a partir de los modelos digitales del terreno de alta resolución —entre 1 y 5 metros según las zonas de interés— generados a partir de datos LiDAR (*Light Detection and Ranging*) y con la aportación de otros documentos como la fotografía aérea o la cartografía histórica. Estos datos nos han permitido examinar la configuración topográfica o identificar posibles rasgos arqueológicos, y también abordar el análisis regresivo del paisaje a partir de mapas y fotogramas aéreos de diferentes fechas. Ese procedimiento ha permitido reconocer un elemento geográfico de importancia fundamental como es la citada laguna de La Janda, desecada en los años 60, pero cuyo contorno hemos podido recuperar a partir de los mapas de inicios del s. XX, cuando se extendía a 9 km de La Silla del Papa. Asimismo, hemos podido documentar toponimia interesante a la hora de identificar recursos naturales o antiguos núcleos o caminos que han quedado en desuso.

Desde el punto de vista geográfico, este territorio viene definido por una cordillera litoral donde una serie de sierras perpendiculares a la costa formadas por areniscas silíceas de la llamada Unidad del Aljibe, como la sierra de San Bartolomé, de la Plata y del Retín (de E a O) terminan

abruptamente en el mar, generando depresiones intermedias de suaves lomas, como las ensenadas de Zahara y Bolonia. Nuestra hipótesis de partida es que el *oppidum* de La Silla del Papa regía un sistema de poblamiento dependiente que controlaría y explotaría esos valles intermedios comunicados con el mar y con las tierras del interior, en lo que es hoy una parte importante de la campiña tarifeña en su límite con los términos municipales de Barbate y Vejer de la Frontera.

Por otro lado, la información arqueológica disponible sobre la zona, dejando *Baelo* a un lado, no es abundante y resulta por tanto muy valiosa. Cabe destacar, además de diversas publicaciones (Arévalo et al., 2001; García, 2010), y de la documentación facilitada por el Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico (IAPH), el catálogo de yacimientos de la ensenada de Bolonia realizado por el Conjunto Arqueológico (Troja y Castiñeira, 1995).

Este estudio nos permitió trazar los rasgos principales de la zona estudiada, proponer una extensión hipotética de territorio perteneciente a La Silla del Papa, así como áreas de potencial explotación directa desde el hábitat o de posibles asentamientos secundarios, y en consecuencia trazar una estrategia de reconocimiento superficial del terreno.

### 3.1. Áreas de estudio

Teniendo en cuenta estas consideraciones previas, planteamos tres ventanas de observación correspondientes a tres ámbitos: el piedemonte de la sierra de la Plata y la ensenada de Zahara (al O y N), la ensenada de Bolonia (al S), y la sierra del Retín (al NO) (Figura 2).

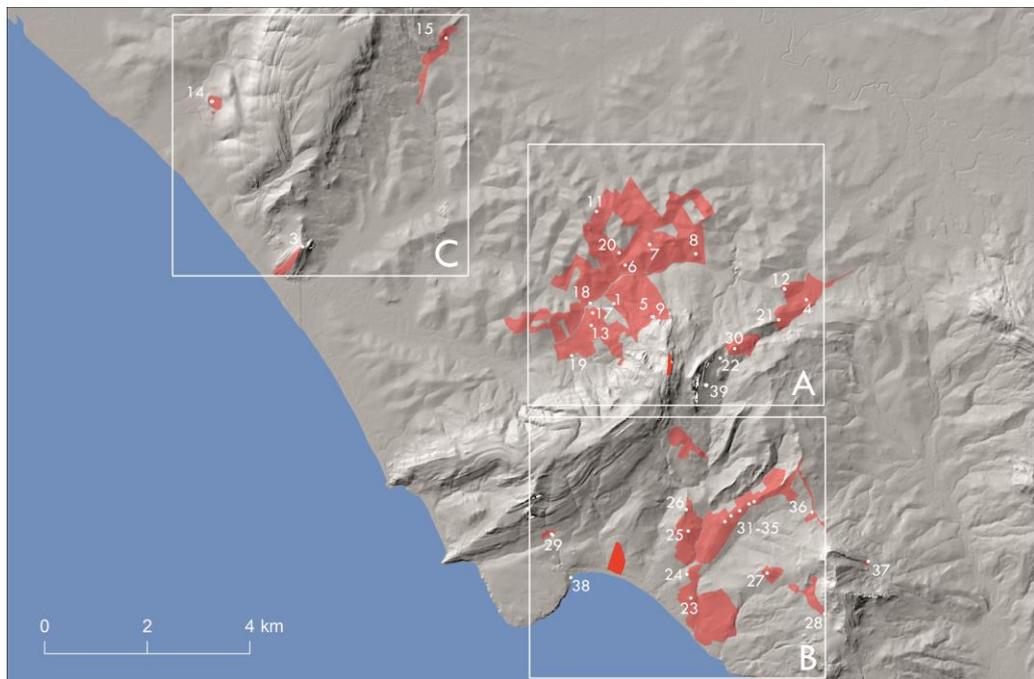


Figura 2. Áreas de estudio y yacimientos identificados. Fuente: elaboración propia a partir de modelo digital del terreno del CNIG.

#### a. Sierra de la Plata y ensenada de Zahara

La sierra de la Plata y su conexión con la ensenada de Zahara al O y la depresión de La Janda a través del río Almodóvar es el ámbito de extensión territorial adyacente al *oppidum*. Se trata

de las tierras más accesibles y mejor controladas visualmente desde el poblado, lo que las convierte a primera vista en el espacio productivo potencialmente vinculado a La Silla del Papa. A ello hemos de sumarle que las laderas occidentales de la sierra de la Plata son menos rocosas que las orientales, están más protegidas del fuerte viento de levante y a la vez gozan de mayor humedad por la acción del viento del oeste y los diversos arroyos que nacen en la cima de la sierra y descienden hacia el valle. Las tierras bajas son margas, arcillas y calizas que conforman la llamada Unidad del Almarchal y que generan suaves lomas adecuadas para su aprovechamiento agrícola (Ménanteau et al., 1983, p. 89).

### **b. Ensenada de Bolonia**

La segunda zona es la ensenada de Bolonia, bien conocida por ser el domicilio de la *Baelo* romana, y que conforma una unidad paisajística bien delimitada, flanqueada por las sierras de la Plata y de San Bartolomé a O y E respectivamente. Está separada de las tierras interiores por la sierra de la Higuera, que se atraviesa por dos puertos: el de Bolonia, que mantiene la actual carretera, y el de Facinas, próximo a La Silla del Papa (Sillières, 1997, p. 20). Desde el punto de vista histórico, es evidente que este paisaje fue el área nuclear en tiempos romanos, articulada en torno a *Baelo*. Sin embargo, no ha sido precisada la relación de este espacio con La Silla del Papa. Es cierto que materializa la conexión del enclave de altura con el mar, pero el hecho de que la visibilidad de la ensenada de Bolonia desde aquel sea limitada (Moret et al., 2011) y la cercanía de otra ensenada con potenciales cualidades portuarias, la de Zahara, nos llevan a considerar en igualdad ambas radas en relación con La Silla del Papa.

### **c. Sierra del Retín**

Por último, la sierra del Retín constituye el límite Noroeste del espacio analizado y su importancia reside en su ubicación equidistante entre el ámbito territorial objeto de nuestro estudio y otro núcleo histórico destacado, *Baesippo* (actual Vejer), lo que acentuaría su carácter de espacio de frontera. No en balde, esta sierra ha sido el límite tradicional entre los términos de Vejer y Tarifa desde al menos la Edad Media (Ladero y González, 1977), y entre *Baesippo* y *Bailo/Baelo*, tal y como se ha propuesto para las épocas protohistórica (Ferrer, 2017) y romana (García y Oria, 2017; Sillières, 1997). El reconocimiento de esta zona, no obstante, ha estado limitado debido al carácter restringido de su acceso, ya que se trata de un campo militar de adiestramiento. En este caso, nuestro trabajo se concentró en el estudio de yacimientos conocidos superficialmente, pero relevantes por la entidad de sus estructuras y sus emplazamientos destacados.

## **3.2. Prospecciones intensivas**

El reconocimiento y análisis sobre el terreno se ha basado en la prospección extensiva dirigida y, principalmente, en la prospección intensiva (Figura 3). Las primeras han consistido en visitar aquellos sitios arqueológicos de los que teníamos algún tipo de noticia, bien a través de la información proporcionada por el IAPH, como el caso de la Peña de Ranchiles, bien a través de publicaciones, como el enclave fortificado del Peñón del Aljibe (García, 2010). En estos puntos, hemos procedido a comprobar la ubicación precisa y a registrar la extensión máxima de estructuras y material cerámico y al análisis detallado de sus localizaciones.



Figura 3. Desarrollo de las prospecciones intensivas en la ensenada de Zahara. Fuente: elaboración propia.

Las principales tareas de campo se han basado en la prospección intensiva por cobertura total de las áreas previamente seleccionadas. Se ha recorrido la superficie con la finalidad de identificar las parcelas en las que se registran materiales muebles y otros indicadores arqueológicos como estructuras parcialmente desenterradas o anomalías topográficas, tal y como se detallará en los próximos apartados. En las campañas de 2015 y 2016 se cubrieron aproximadamente 485 ha de terreno con un recorrido total de 102 km en espacios discontinuos. Se ha tomado como unidad de muestreo (*transect*) cada una de las parcelas agrícolas en que se distribuye el área de estudio. Las bandas de recorrido se han registrado mediante *tracks* de GPS para asegurar un recorrido uniforme de las parcelas y una recogida sistemática de datos. Cada equipo de prospectores estuvo formado por dos personas, un técnico prospector que contaba con su receptor GPS y estuvo asistido por otra persona. El objetivo de este primer reconocimiento de la superficie es determinar aquellas parcelas en que se procederá a un análisis sistemático, que a continuación se detalla.

En el interior de las unidades parcelarias con evidencias arqueológicas se ha procedido a una cobertura más densa con los miembros del equipo a una distancia de aproximadamente 2-3 m de distancia. Los prospectores han estado equipados con receptores GPS de altas prestaciones dentro de los equipos no profesionales o de ocio (Garmin GPSmap 60CSx). La utilización de estos dispositivos nos ha permitido georreferenciar de forma precisa las evidencias arqueológicas. En aquellos lugares que aparecían concentraciones tenues pero compactas se ha marcado el perímetro de aparición de materiales. En aquellos espacios de alta concentración de materiales, pero patrón más difuso, se han geolocalizado las ubicaciones puntuales de cada fragmento cerámico y otras evidencias, como estructuras.

El proceso de geolocalización con los dispositivos GPS mencionados anteriormente presenta el problema de que no es posible corregir el error de recepción de la señal. Sin embargo, con la implantación del sistema EGNOS el margen de error se reduce a menos de 3 m, distancia perfectamente asumible para la escala de trabajo y las cartografías producidas por la dispersión de piezas. Este sistema de georreferencia de las piezas está inspirado en las propuestas de Mayoral et al. (2009) que hemos adaptado a las condiciones y objetivo de nuestro caso de estudio.

Algunos sitios arqueológicos reconocidos en prospección presentaban restos de edificaciones en superficie. Por lo general se trata de líneas de muros que señalan la disposición de las antiguas estructuras de habitación. Hemos completado la geolocalización de los materiales superficiales con el registro gráfico de estos elementos, procediendo de dos modos diferentes. En los casos en los que las superficies eran de reducido tamaño, como una habitación o un espacio cerrado, se han levantado croquis manuales con mediciones por triangulación a una escala de 1:50. En aquellos espacios de mayores dimensiones se ha procedido a la fotografía vertical y oblicua mediante el uso del DRON para proceder a la fotogrametría de las superficies (Figura 4).

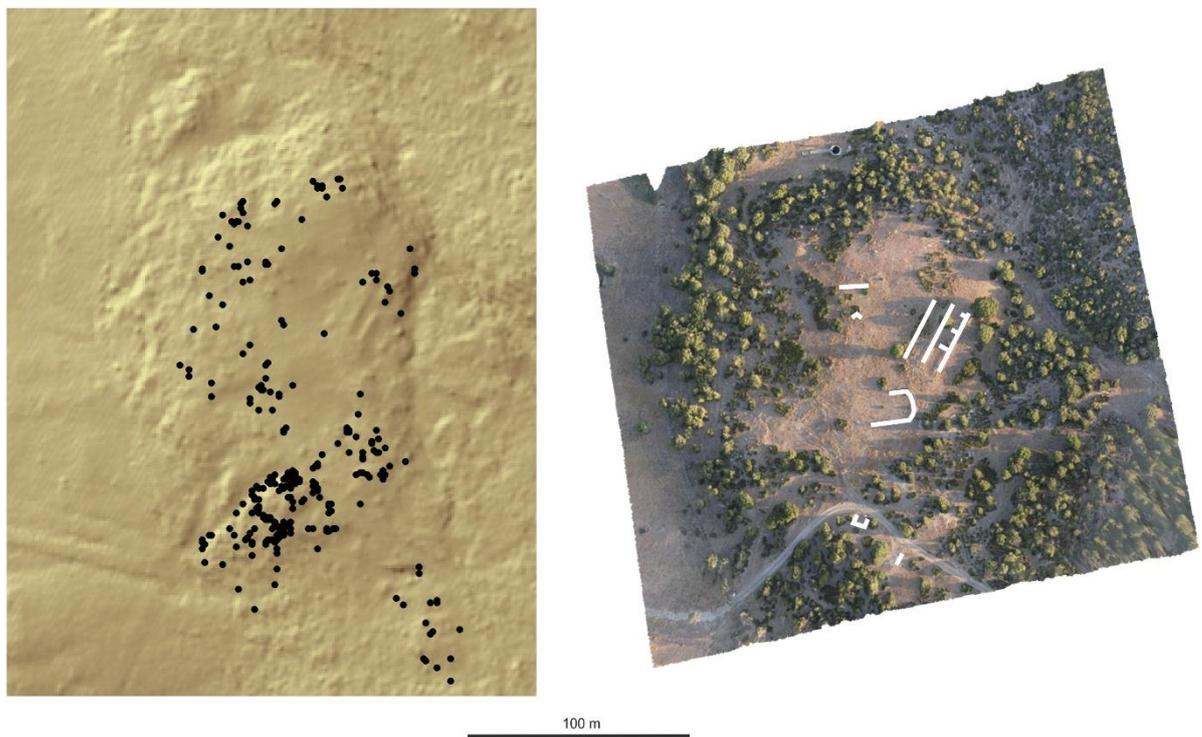


Figura 4. Procesamiento de los datos tomados en Canchorrerillas 1: modelo digital del terreno y ortofotografía tomada con dron, con indicación de los materiales y estructuras localizados. Fuente: elaboración propia a partir de datos LiDAR del CNIG.

La precisión espacial que nos permite la tecnología geoespacial empleada debe corresponderse con la resolución cronológica que nos permita secuenciar periodos y discriminar las fases cronológicas que ayuden a incorporar el tiempo a nuestro estudio. En nuestro caso, la precisión

temporal descansa en el estudio detallado de los repertorios cerámicos, pues son cerámicas la práctica totalidad de ítems recuperados.

## 4. Resultados y discusión

Los resultados de la prospección y análisis territorial nos han permitido reconocer un complejo y denso poblamiento formado por cuarenta asentamientos. Esta documentación nos permite esbozar una primera aproximación a la evolución del poblamiento y a la estructura territorial de la región de estudio que sintetizamos tomando como base las cuatro fases descritas en el esquema histórico anteriormente definido (Tabla 1).

**Tabla 1**  
*Listado de yacimientos citados en el texto*

Topónimo	ID	Extensión (ha)	Cronología
La Campana	1	0,7-1	Romano altoimperial
La Atalaya	3	0,4	Hierro II, Romano republicano
El Alamillo 3	4	0,008	Romano altoimperial
Canchorrera baja	5	0,4	Hierro I, Hierro II, Romano republicano, Romano altoimperial, Tardoantiguo
Los Horquillos 2	6	0,06	Hierro II
Los Horquillos 3	7	0,15	Hierro I, Hierro II, Romano republicano
Los Horquillos 4	8	0,2	Hierro II
Los Mosquitos	11	0,03	Hierro II
Torre del Alamillo	12	0,01	Hierro I, Hierro II, Romano republicano, Romano altoimperial, Tardoantiguo
Canchorrerillas 1	13	2-2,5	Romano altoimperial
Las Marianas	14	2,3	Hierro I, Hierro II, Romano republicano
Peñón del Aljibe	15	5-7	Hierro II, Romano republicano
Canchorrerillas 2	17	0,6	Hierro II, Romano republicano, Romano altoimperial
Zambrana	19	0,4	Bronce Final (?), Hierro I, Hierro II, Romano republicano
Laja de las Algas 1	22	0,01	Hierro II
La Torre	23	0,4	Romano alto y bajoimperial

El Piojo	24	0,5-1	Hierro II
Cerro de las Minas 1	25	0,8	Romano alto y bajoimperial
Cerro de las Minas 2	26	0,01	Romano altoimperial
Cerro de la Cierva	27	0,01	Romano republicano
El Chaparral	28	0,3	Romano altoimperial
Ranchiles	29	0,01	Romano republicano
C. de la Rosa Grande	30	0,3	Hierro II, Romano republicano
Loma del Pulido 3	33	0,5-0,7	Romano altoimperial
El Álamo	36	0,5	Romano alto y bajoimperial
El Anclón-P. Camarinal	38	0,01	Romano republicano
Laja de las Algas 2	39	6	Bronce Medio, Bronce Final, Hierro I (?)

Fuente: elaboración propia.

#### 4.1. Hierro I: ocupación de La Silla del Papa e inicio de su configuración territorial

A partir de la información brindada por las prospecciones y aquella procedente de las excavaciones en La Silla del Papa, todo apunta a una coincidencia cronológica entre la ocupación del asentamiento en altura y la creación de pequeños enclaves en el piedemonte de la sierra de la Plata, tanto hacia el valle de Zahara (Zambrana, Canchorrera baja) como hacia el río Almodóvar (Torre del Alamillo).

Con anterioridad a ese momento, que podemos fechar de forma laxa a inicios del I milenio a. C., contamos con escasas pero interesantes evidencias: un poblado de la Edad del Bronce en la Laja de las Algas 2, a menos de 1 km de La Silla del Papa, así como varios dólmenes o cistas megalíticas de reducido tamaño en la propia sierra de la Plata (en Zambrana y en La Silla del Papa) y en la sierra del Retín (Cerro de las Marianas). Estas manifestaciones pertenecerían al llamado foco dolménico de La Janda (Breuil y Verner, 1917; Mergelina, 1924) y se corresponderían con un poblamiento articulado en torno a dicha laguna, pero del que apenas tenemos evidencias.

Volviendo al I milenio a. C., la principal conclusión que podemos aportar es la correspondencia cronológica en los inicios de la ocupación de La Silla del Papa y su territorio, que desde el punto de vista material viene definida por la presencia de las primeras importaciones fenicias. Es decir, tanto en el núcleo principal como en los sitios identificados en el valle, a la cerámica a mano de tradición indígena (ollas, cazuelas) le acompañan ya las primeras importaciones fenicias (ánforas de la familia Ramon T-10), y producciones propias de una fase de consolidación de la colonización, como los cuencos carenados o la cerámica pintada tipo Carambolo. Estos repertorios denotan contactos fluidos con las poblaciones semitas, presentes desde al menos el s. IX a. C. en

las bahías de Cádiz y Málaga, y desde al menos el s. VII a. C. en Tarifa o la bahía de Algeciras, como hemos mencionado.

En cuanto al patrón de asentamiento que define esta fase, está marcado por la concentración de la población en el sitio nuclear en altura de La Silla del Papa, donde en principio no habría existido ocupación previa (Figura 5). Llama la atención el hecho de que, desde sus inicios, el *oppidum* cubre varias hectáreas, aunque los datos disponibles no permitan conocer su organización interna ni la densidad de esta ocupación. De forma paralela, el territorio productivo circundante, correspondiente al piedemonte de la sierra de la Plata, se ocupa a partir de pequeños enclaves desde los que son fácilmente accesibles tanto La Silla del Papa (entre 1,5 y 3 km de distancia) como las tierras productivas del valle, y las vías de comunicación hacia La Janda, la costa o la sierra. Estos puntos estarían dedicados a la explotación del territorio, ejerciendo en algún caso también un papel de control, en especial la Torre del Alamillo, emplazado en un cerro con muy buena visibilidad del Almodóvar y de los pasos a la sierra y hacia la costa de Tarifa.



Figura 5. Desde sus 450 msnm, el monte de La Silla del Papa domina la ensenada de Bolonia. Fuente: elaboración propia.

Todo parece indicar que la apertura de las sociedades locales al Mediterráneo, marcada arqueológicamente por la presencia de los elementos fenicios descritos, trajo consigo importantes transformaciones socioeconómicas. La evidencia más destacada es un nuevo modelo de poblamiento basado en la aparición del *oppidum*, un núcleo de carácter concentrado y en altura, que a su vez articuló una orla de asentamientos dependientes con los que controlar los caminos de acceso y explotar las tierras de cultivo (Figura 6). Una profunda reestructuración que conformó las bases de los modelos espaciales subsiguientes.

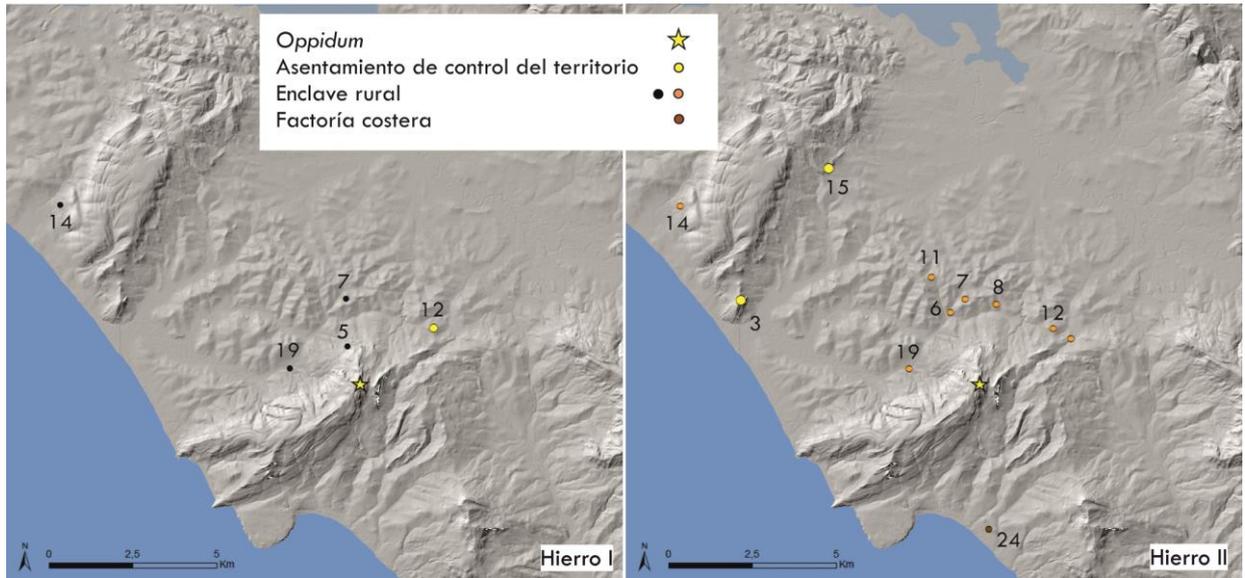


Figura 6. Poblamiento del Hierro I y Hierro II. Fuente: elaboración propia a partir de modelo digital del terreno del CNIG.

## 4.2. Hierro II: la consolidación del sistema territorial

Entre los siglos VI y IV a.C., en la orla próxima al asentamiento de La Silla del Papa se conformó un espacio de primer orden en la configuración territorial. Hasta el momento hemos podido identificar hasta seis sitios rurales en las zonas de terreno próximas a La Silla del Papa que constituyen una red de pequeños asentamientos de aproximadamente 2000-5000 m<sup>2</sup> en los que se identifican dispersiones tenues de cerámicas y algunos restos constructivos sobre pequeñas lomas en el cinturón próximo al núcleo urbano y controlando pequeños arroyos y puntos de agua.

Estos sitios se interpretan como granjas que explotarían los terrenos agrícolas lo suficientemente alejados como para impedir que fueran aprovechados directamente por los grupos campesinos emplazados en el *oppidum*. Se trata, pues, de una constelación de sitios dependientes en el territorio de explotación del lugar central y ubicados a poca distancia para poder refugiarse en el sitio fortificado de altura en caso de necesidad (Figura 6). Para el reconocimiento de la orientación agraria de estos enclaves, disponemos de evidencias como los posibles contrapesos de la Torre del Alamillo o del Peñón del Aljibe que apuntan a labores de transformación (vino, aceite, grano), aunque no hay que descartar que estas evidencias correspondan a plena época romana. El tipo de terreno (sotobosque y dehesa) es adecuado para una agricultura extensiva o para ganadería, y en el caso de Canchorrerillas 2 hemos documentado la estructura de un posible cercado para ganado que podríamos, a modo de hipótesis, relacionar con este momento.

Pero el rasgo principal del poblamiento de los siglos IV a II a. C. es una fuerte jerarquización. Los asentamientos, en función de su ubicación, tamaño y funcionalidad, pueden dividirse en: *Bailo*/La Silla del Papa como centro principal en altura, superior a las 4 ha y fortificado; al menos dos *oppida* secundarios (Peñón del Aljibe y La Atalaya), con una extensión en torno a 2 ha y emplazados ambos en lugares de destacado control visual en lo que además pudo ser uno de los límites del territorio, la sierra del Retín; por último, granjas de reducido tamaño –inferior a 1 ha– y algunos ejemplos de posibles “villas agrícolas” en función de la entidad de las estructuras visibles, en Laja de las Algas 1, Canchorrerillas 2 o El Piojo. El tercero de los casos citados podría

tener una orientación económica mixta, completada con el aprovechamiento de los recursos marinos, dada su ubicación en las proximidades de la costa. Este patrón de asentamiento es conocido en otros paisajes costeros del sur peninsular y ha sido categorizado en referencia al amplio espacio regional (López Castro, 2008), pero también al territorio de las vecinas *Carteia* (Jiménez Vialás, 2017) o *Baesippo* (Ferrer, 2017). Esta última parece ser el mejor paralelo para La Silla del Papa, tanto por su ubicación en altura y el dominio de un territorio a caballo entre la campiña y la costa, como por la presencia de potentes asentamientos secundarios, como Cerro Patria (Ferrer, 2007).

### 4.3. Época Romana republicana: reorientación territorial

De forma paralela a la potenciación de las defensas del *oppidum* con la erección de la torre SO, que aseguraba un control visual de parte de la ensenada de Bolonia (Moret et al., 2008, p. 364), apreciamos un marcado interés por la instalación de nuevos enclaves en esa zona: Ranchiles, que muestra una clara relación con La Silla del Papa tanto en su repertorio material como por las estructuras rupestres, el Cerro de la Cierva, y las primeras evidencias de industria salazonera en El Anclón-Punta Camarinal y en el que será el barrio industrial de la posterior *Baelo* (Bernal et al., 2007).

Por otro lado, el control del territorio a mayor escala queda garantizado por la continuidad de los enclaves secundarios fortificados en los límites del mismo, como el citado Peñón del Aljibe, sobre la vertiente sureste de la sierra del Retín y con comunicación visual directa con La Silla del Papa (Moret et al., 2014). El sistema parece que se completaría con los asentamientos del Cerro de la Rosa Grande y la Torre del Alamillo, ambos situados en promontorios elevados de las proximidades de La Silla del Papa y controlando el corredor que desde el noroeste de la comarca se aproximaría al asentamiento. En estos sitios las estructuras identificables en superficie no aportan datos concluyentes para caracterizarlos como fortificaciones. Sin embargo, las funciones estratégicas son seguras a juzgar por sus emplazamientos elevados y junto a los corredores de acceso.

Todas estas evidencias nos sitúan ante una compleja red de control del territorio centralizada en el asentamiento principal y con asentamientos menores que se encontrarían entrelazados por redes de intercomunicación visual (Figura 7). Esta red pudo estar constituida desde épocas anteriores, pero sin duda debió reforzarse en tiempos de la implantación romana en época republicana. En esta época, las menciones literarias de autores como Apiano o Salustio dan cuenta del papel de la ensenada de Bolonia en las conexiones de las orillas del Estrecho, con menciones del tránsito y asentamiento de tropas en esta fase inicial de la dominación romana (Moret et al., 2014). Algunas de las menciones más interesantes se refieren al reagrupamiento de tropas en el entorno del *Mons Belleia*, identificado con argumentos convincentes con La Silla del Papa, donde Sertorio concentró sus fuerzas después de cruzar el Estrecho en el 80 a. C. (*Sallust., Hist., I, 104*).

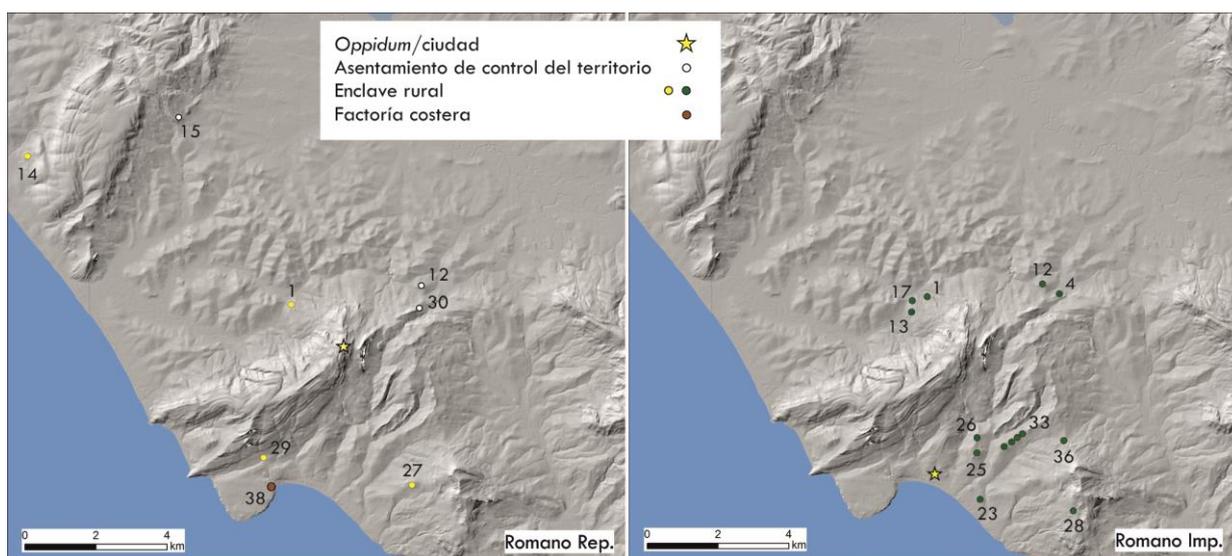


Figura 7. Poblamiento de época romana. Fuente: elaboración propia a partir de modelo digital del terreno del CNIG.

#### 4.4. Época Romana altoimperial: traslado del oppidum y adaptación del paisaje rural a los patrones romanos

Las investigaciones realizadas en los últimos años (Moret et al., 2011) permiten situar el fin de *Bailo*/La Silla del Papa en época de Augusto, momento en que se produciría el abandono pacífico del lugar y el traslado de la población a la nueva ciudad de *Baelo*, que en este momento adquiere una entidad verdaderamente urbana (Sillières, 1997).

Las principales variaciones territoriales se basan en este traslado del centro urbano estructurador del territorio desde las cimas de sierra de la Plata a la ensenada de Bolonia. No cabe duda de que la ubicación costera señala las prioridades de conexión marítima derivadas de la inserción en el sistema económico y territorial del Imperio.

La ciudad de *Baelo Claudia* cuenta con un estatuto jurídico reconocido desde época de Claudio, y testimonios literarios, epigráficos y evidencias notables de monumentalización que la convierten en un núcleo destacado (Sillières, 1997). No obstante, aunque la aparición de la nueva ciudad es el elemento de cambio más importante, ésta se vio acompañada por un denso y ordenado patrón de asentamiento, que en buena medida es deudor de la estructura territorial anterior.

De forma sincrónica al traslado del núcleo urbano a *Baelo*, nos encontramos con una serie de enclaves rurales con tamaños y funciones diversas, en un modelo semejante al descrito para fases anteriores aunque adaptado ahora al patrón romano. En primer lugar, cabría encontrar asentamientos tipo aldea, quizá *vici*, aunque desconocemos su estatus jurídico para poder identificarlos como tales. Están caracterizados arqueológicamente por extensiones de varias hectáreas, con abundante material constructivo y cerámica de todas las clases funcionales y formales. En nuestros trabajos de prospección, estos rasgos se reconocen en Canchorrerillas 1. Su amplia extensión y la existencia de edificios dispersos de naturaleza no propiamente residencial, a juzgar por sus características y sus grandes dimensiones, permitiría suponer que se trate de una aglomeración del tipo *vicus*. Cabe señalar que en este sitio no se reconocen elementos de

decoración arquitectónica relacionados con el embellecimiento de las residencias, como mármoles, estucos y teselas de mosaico, que sugieran que se trata de una gran villa señorial.

En un nivel inferior encontraríamos las *villae rusticae* o asentamientos de extensiones notables, con superficies entre 1 a 5 ha y evidencias tanto de actividades agrícolas y artesanales como de algunos rasgos de arquitectura suntuosa y consumo conspicuo, con mármoles, estucos, mosaicos, etc. Relacionados con este tipo de asentamientos encontraríamos una serie de amplios sitios rurales que presentan una duración amplia y con frecuentes materiales romanos de variada categoría, como La Campana, La Torre, Cerro de las Minas 1 y Loma del Pulido 3. El hecho de que carezcan de la arquitectura refinada que define a las *villae* se debe quizá a la proximidad del núcleo urbano donde residirían los propietarios y donde se invertiría la riqueza generada por estas fincas agrícolas. En este contexto, a caballo entre lo urbano y lo rural, podríamos ubicar figuras de terratenientes como *Flavius Pupillus*, señor de *Philonicus*, el autor de la *defixio* recientemente hallada en la necrópolis de La Silla del Papa (Moret et al., 2019).

Por último, encontramos una serie de pequeños asentamientos que debieron de ser granjas y factorías agrarias. Se trata de asentamientos de superficie inferior a 1 ha, con presencia mayoritaria de material de construcción ordinario, vajilla común y de almacenamiento, con escasez de elementos suntuarios. Serían los lugares donde residirían grupos de campesinos que explotarían pequeñas fincas agrícolas. Estos asentamientos descritos se concentran en dos zonas distintas y que pueden deberse a las dinámicas de poblamiento precedentes. Un área concentra las zonas agrícolas del piedemonte de La Silla del Papa, donde anteriormente encontrábamos las granjas vinculadas al *oppidum*. Tras el abandono del núcleo urbano, es posible que no sucediera lo mismo con las orlas de terreno agrícola que habían constituido el cinturón productivo de sus proximidades. Estas tierras roturadas, parceladas y puestas en valor durante siglos fueron ahora repartidas en una red de nuevos asentamientos construidos para durar y que debieron conformar una nueva estructura agraria vinculada a esta franja de piedemonte irrigada por los torrentes locales.

La segunda zona de poblamiento romano se encuentra en la periferia inmediata de la ciudad romana, en la proximidad de la ensenada de Bolonia. Allí encontramos La Torre, Cerro de las Minas 1 y Loma del Pulido 3, junto con las granjas del Álamo y El Chaparral. La proximidad de la ciudad debió favorecer el desarrollo de esta orla de asentamientos rurales que nutrirían los mercados urbanos con sus productos agrarios. La distribución de estos asentamientos jalona el camino de acceso a la ensenada de Bolonia a través de la dorsal que conforma la Loma del Pulido, lo que permite situar el trazado de una antigua vía que recorrería esta zona (Figura 7).

## 5. Reflexiones finales

Los datos aportados sobre el poblamiento y el recorrido histórico de la articulación territorial suponen la primera aproximación a la realidad urbana de *Bailo/Baelo* desde la perspectiva de la Arqueología del Paisaje, fundamentalmente en lo que supone la caracterización de los patrones de asentamiento y el armazón territorial en términos de producción agraria y control territorial. En este apartado final queremos señalar algunos aspectos conclusivos que permiten componer un nuevo panorama de las realidades urbanas del área del Estrecho.

Hasta el momento, la interpretación histórica de *Baelo Claudia* había atendido exclusivamente a la realidad del propio núcleo urbano. La documentación actual hace imprescindible integrar la ciudad precedente que, aunque en un emplazamiento distinto, es el antecedente que explica la ciudad romana y que no sólo aportó el contingente poblacional de la nueva fundación, sino que supuso la continuidad de las formas de organización urbana en la comarca. En ese sentido, la ciudad de *Baelo Claudia* pasaría a engrosar la enorme nómina de ciudades romanas de las provincias hispanas que tienen un antecedente indígena y que con las transformaciones edilicias y jurídicas se renovaron completamente (Abad et al., 2006; Keay y Terrenato, 2001, entre otros).

Pero en el caso de *Baelo*, la renovación fue acompañada de un desplazamiento de algunos kilómetros que puede haber acentuado el carácter novel de esta ciudad, aunque hoy sabemos que la realidad urbana estaba presente en el espacio próximo. El fenómeno del traslado o cambio de emplazamiento de una comunidad urbana no es algo ni mucho menos excepcional en el mundo antiguo. Las ciudades se desplazaron por causas como catástrofes naturales, modificaciones en la línea costa o cambios en la orientación territorial y económica que hacían inviables los emplazamientos en altura. Resulta especialmente interesante citar aquí la ciudad de *Sabora*, en la cercana Málaga, que portaría el epíteto de “flavia” después de que Vespasiano autorizara su petición de traslado al llano (Bendala, 2003). En nuestro caso, este fenómeno tiene una serie de implicaciones de primer orden: en primer lugar, refleja el poder de Roma a la hora de imponer o motivar modificaciones en la configuración territorial de la zona, lo que por otro lado queda demostrado con la fundación de colonias como *Traducta* (Algeciras) en la misma época; pero no menos relevante nos parece el papel de la comunidad de *Bailo*/La Silla del Papa como entidad política lo suficientemente desarrollada como para protagonizar, quizá incluso plantear, un cambio tan trascendente en su ordenamiento territorial; finalmente, el hecho más evidente que se desprende de la voluntad de acercamiento a la costa es una clara reorientación de la economía.

Es bien sabido que las realidades urbanas se integran en redes complejas de asentamientos y conformando estructuras espaciales de ámbito local y regional por las que fluyen gentes, mercancías, conocimientos y decisiones políticas. En el caso que nos ocupa esta obviedad geográfica no ha tenido su consecuencia en el desarrollo de lecturas territoriales basadas en investigaciones del paisaje *baelonense*. Esta ausencia de investigaciones, sumada a la descripción estraboniana (III, 1, 8) como “puerto donde generalmente se embarca hasta Tingis” y “emporio” ha contribuido a que historiográficamente *Baelo* haya sido entendida como una ciudad sin territorio y orientada al comercio y el transporte marítimo. Sin embargo, nuestras investigaciones muestran un territorio ocupado y explotado desde la fundación del asentamiento en altura, que a su vez manifiesta una voluntad de control tanto sobre los pequeños núcleos rurales como sobre los corredores naturales que unen la costa con el interior o con los ámbitos territoriales correspondientes a las vecinas *Carteia*, *Baesippo* o *Asido*.

La ocupación rural, por su tipología y emplazamiento, evidencia una clara dependencia e inferioridad jerárquica respecto al *oppidum*. La relevancia de este hecho radica, en nuestra opinión, en demostrar la participación de las comunidades campesinas en redes de comercio más amplias y por lo tanto su papel como células de consumo, lejos de la imagen de aislamiento y autarquía que generalmente se les ha atribuido (Horden y Purcell, 2000, pp. 270-278; Bermejo y Grau, 2022).

Para la época romana, en *Baelo* se dan cita la mayor parte de los tipos de asentamientos que configuran los modelos territoriales de las provincias occidentales de Imperio y en estructuras paisajísticas semejantes (Fiches et al., 2013). Futuros trabajos deberán desarrollar la parte rural del territorio, tratando de compensar los desequilibrios historiográficos de la investigación hasta el momento.

Derivado del peso de la investigación que acabamos de señalar, el basculamiento estratégico y productivo de la ciudad de *Baelo* se ha decantado por la orientación marítima en términos de producción salazonera, intercambio comercial y tránsito marítimo. Esas actividades sin duda supusieron la base económica de la ciudad romana, pero también tuvo un componente agrario y una serie de conexiones terrestres nada despreciables. Este segmento agrario del componente territorial es heredero directo de las formas de explotación prerromanas que perduraron en los mismos espacios productivos del interior de la comarca. Aunque de forma secundaria, estos recursos debieron conformar un aporte significativo en la economía de la ciudad, al menos en lo que respecta a la subsistencia de la comunidad local que debió nutrirse del hinterland cercano.

Del mismo modo, aunque las bases económicas de la ciudad protohistórica de *Bailo*, emplazada en el interior de la comarca, fueron fundamentalmente agrarias, en absoluto renunciaron a los recursos que les proporcionaba la fachada litoral. No solo encontramos asentamientos dependientes en la ensenada de Bolonia, sino que la localización de los poblados jalona los corredores de comunicación costa-interior, avalando esta simbiótica integración entre ambos dominios. El registro arqueológico ha dado buena muestra de la llegada de bienes de importación de carácter mediterráneo, fundamentalmente ánforas, que sin duda llegaron a los asentamientos del interior por vía marítima. Es decir, no debemos entender una realidad prerromana agraria opuesta a una romana marítima, ambas como dicotomías de carácter excluyente. Más bien nos encontramos con sistemas de poblamiento complejo y de carácter complementario, en el que el predominio de una determinada orientación está claramente presente, pero no de carácter exclusivo.

Conviene recordar, en este punto, una idea lanzada hace ya años por P. Sillières en referencia a la producción agrícola de las ciudades del Estrecho. La orientación marítima y pesquera de urbes como *Carteia*, *Tingis* o *Baelo*, no sólo no supuso el abandono de la producción agrícola en sus territorios, sino que pudo haber funcionado como un verdadero potenciador de la misma. Debido a la cercanía de los puertos y el menor coste del transporte marítimo respecto al terrestre, productos de esos territorios –como el vino– podrían haber sido objeto de exportación debido a su fácil acceso a los mercados (Sillières, 1988). El auge de la economía pesquera puede haber ejercido, de hecho, de verdadero motor de la producción agrícola, evidenciando una relación de complementariedad, o quizá incluso de dependencia, entre ambas. Este fenómeno se aprecia bien en la bahía de Algeciras, donde factorías costeras y pequeños núcleos rurales se generalizaron de forma paralela a lo largo de todo el s. I d. C. (Jiménez Vialás, 2017).

En definitiva, la implantación romana fue un proceso colonial en el que se configuró un paisaje y una cultura que lejos de ser la expansión gradual y monolítica del componente itálico, trajo consigo fenómenos de interacción entre poblaciones de culturas e identidades distintas. Este paisaje se nos presenta por tanto como un verdadero palimpsesto que acumula diferentes sistemas territoriales a lo largo de todo el I milenio a. C., en los que confluyen formas de poblamiento de tradición indígena con diversas formas de implantación, desde la fenicia hasta

la romana, sin olvidar la frecuente presencia en esta zona de gentes de la orilla sur del Estrecho (López Pardo y Suárez Padilla, 2002). Lo que hace de *Bailo*/La Silla del Papa un caso de estudio relevante en este sentido, es su carácter autóctono en un contexto —el Estrecho— marcado por la temprana presencia colonial fenicia; y si bien acusó una marcada influencia oriental desde sus inicios, esta comunidad desarrolló nuevos rasgos de personalidad que se materializan de alguna manera en su territorio y en especial en la ubicación de su centro político a tan sólo 4 km de las costas del Estrecho, pero enriscado en la cima de la sierra de la Plata.

Esas mismas consideraciones pueden hacerse en relación a la organización del paisaje, donde se encuentran formas espaciales que remiten a tradiciones diversas, como la pervivencia de los patrones de asentamiento y esquemas territoriales de raigambre nativa y tradicional. Valga como ejemplo la escasa presencia, al menos en el estado actual de las investigaciones, de los modelos de asentamiento de tipo itálico ejemplificados en las villas. Los asentamientos rurales reconocidos en este estudio pueden más bien asociarse a tradiciones vernáculas en los conceptos de hábitat, y que se integraron sin grandes dificultades en la estructura administrativa del Imperio (Millett, 1990; Terrenato, 2007). Son precisamente estas pervivencias en la organización del paisaje, plenamente integrado en la nueva reorganización producida en los inicios del Imperio, las que abren nuevas posibilidades de entender la compleja historia de las realidades urbanas del área del Estrecho.

## Agradecimientos y financiación

Este trabajo recoge los resultados de las investigaciones de territorio del proyecto ARCHEOSTRAITS - Espaces protohistoriques du détroit de Gibraltar: les territoires de la Silla del Papa et de Los Castillejos de Alcorrín (IXe – Ier siècle av. J.-C.) (2014-2017) financiado por la Agence Nationale de la Recherche francesa (ANR-13-FRAL-0011) y la Deutsche Forschungsgemeinschaft alemana y dirigido por Pierre Moret y Dirce Marzoli. Los autores agradecen la colaboración en los trabajos de campo de Iván García (Conjunto Arqueológico de *Baelo Claudia*), Julia Sarabia e Iván Amorós (Universitat d'Alacant), José Suárez Padilla (Universidad de Málaga), César León (Ayuntamiento de Manilva) y Jean-Marc Fabre (CNRS- Université de Toulouse - Jean Jaurès).

## Contribución específica de los autores

Los investigadores que firman este trabajo han llevado a cabo de forma conjunta tanto el trabajo de campo como el estudio de los resultados. La coordinación de estas investigaciones ha corrido a cargo de Ignasi Grau.

## Bibliografía

- Abad, L., Keay, S. y Ramallo, S. (2006) (eds.). *Early Roman Towns in Hispania Tarraconensis. Journal of Roman Archaeology Supplementary Series*, 62.
- Alarcón, F. J. (2007). La ocupación de la ensenada de Bolonia en época republicana. Estado de la cuestión. En A. Arévalo y D. Bernal (eds.), *Las cetariae de Baelo Claudia. Avance de las investigaciones arqueológicas en el barrio meridional (2000-2004)* (pp. 225-235). *Arqueología Monografías*. Junta de Andalucía, Universidad de Cádiz.

- Alonso, C., Ménanteau, L., Gracia, F. J. y Ojeda, R. (2007). Geoarqueología y paleomorfología litoral de la ensenada de Bolonia. Primeros resultados y nuevas propuestas. En A. Arévalo y D. Bernal (eds.), *Las cetariae de Baelo Claudia. Avance de las investigaciones arqueológicas en el barrio meridional (2000-2004)* (pp. 521-538). *Arqueología Monografías*. Junta de Andalucía, Universidad de Cádiz.
- Arancibia, A., Galindo, L., Juzgado, M., Dumas, M. R. y Sánchez, V. M. (2011). Aportaciones de las últimas intervenciones a la arqueología fenicia de la Bahía de Málaga. En M. Álvarez (ed.), *Fenicios en Tartesos: nuevas perspectivas* (pp. 129-149). *BAR International Series*, 2245. Archaeopress.
- Arévalo, A., Bernal, D. y Lorenzo, L. (2001). Prospecciones arqueológicas en el "territorium" de Baelo Claudia: nuevos elementos interpretativos. *Almoraima*, 25, 115-132. <https://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/02/Almoraima25-Articulo10.pdf>
- Arteaga, O., Hoffmann, H., Schubart, H. y Schulz, H. D. (1987). Investigaciones geológicas y arqueológicas sobre los cambios de la línea costera en el litoral de la Andalucía Mediterránea. Informe preliminar (1985). *Anuario Arqueológico de Andalucía*, 1985/II: Actividades sistemáticas. Informes y memorias, 117-122.
- Bendala, M. (2001). Estructura urbana y modelos urbanísticos en la Hispania antigua: continuidad y renovación con la conquista romana. *Zephyrus*, LIII-LIV (2000-2001), 413-432. <https://revistas.usal.es/index.php/0514-7336/article/view/4999>
- Bendala, M. (2003). De Iberia in Hispaniam: el fenómeno urbano. En L. Abad (coord.), *De Iberia in Hispaniam: la adaptación de las sociedades ibéricas a los modelos romanos. Actas del Seminario de Arqueología organizado por la Fundación Duques de Soria (Soria, Convento de la Merced, del 23 al 27 de julio de 2001)* (pp. 15-35). *Anejos de Lucentum*, X. Universidad de Alicante, Fundación Duques de Soria.
- Bendala, M. (2012). Elementos culturales neopúnicos en la Hispania antigua: historia e historiografía de un encuentro. En B. Mora y G. Cruz (coords.), *La etapa neopúnica en Hispania y el Mediterráneo centro occidental: identidades compartidas* (pp. 15-33). *Historia y Geografía*, 246. Universidad de Sevilla.
- Bermejo, J. y Grau, I. (Eds.) (2022): *The Archaeology of Peasantry in Roman Spain*. De Gruyter.
- Bernal, D., Arévalo, A. y Sáez, A. M. (2007). Nuevas evidencias de la ocupación en época republicana (ss. II-I a.C.)". En A. Arévalo y D. Bernal (eds.), *Las cetariae de Baelo Claudia. Avance de las investigaciones arqueológicas en el barrio meridional (2000-2004)* (pp. 237-354). *Arqueología Monografías*. Junta de Andalucía, Universidad de Cádiz.
- Breuil, H. y Verner, W. W. (1917). Découverte de deux centres dolméniques sur les bords de La Laguna de La Janda (Cadix). *Bulletin hispanique*, XIX (3), 157-188. [https://www.persee.fr/doc/hispa\\_0007-4640\\_1917\\_num\\_19\\_3\\_1960](https://www.persee.fr/doc/hispa_0007-4640_1917_num_19_3_1960)
- Damgaard, H., Horsnaes, H. W. y Houbby-Nielsen, S. (1997). Urbanization in the Mediterranean in the 9<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> centuries BC. En H. Damgaard Andersen, H.W. Horsnaes, S. Houbby-Nielsen y A. Rathje (eds.), *Urbanization in the Mediterranean in the 9<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> centuries BC* (pp. 9-15). *Danish Studies in Classical Archaeology. Acta Hyperborea*, 7. Museum Tusulanum Press, University of Copenhagen.

- Ferrer, E. (2007). El territorio de la ciudad bástulo-púnica de *Baesippo*. En J.L. López Castro (ed.): *Las ciudades fenicio-púnicas en el Mediterráneo Occidental* (pp. 281-314). Editorial Universidad de Almería, Centro de Estudios Fenicios y Púnicos.
- Ferrer, E. (2017). El poblamiento en el 1<sup>er</sup> milenio a.C.: Baesippo y su territorio. En E. Ferrer y J. J. Cantillo (coords.): *Arqueología en Vejer. De la Prehistoria al Período Andalusi* (pp. 55-94). Editorial Universidad de Sevilla, Ayuntamiento de Vejer.
- Ferrer, E. y Cantillo, J. J. (2017) (coords.). *Arqueología en Vejer. De la Prehistoria al Período Andalusi*. Editorial Universidad de Sevilla, Ayuntamiento de Vejer.
- Fiches, J.-L., Plana-Mallart, R. y Revilla, V. (2013) (eds.). *Paysages ruraux et territoires dans les cités de l'occident romain. Gallia et Hispania. Actes du colloque international AGER IX*. Université de Toulouse.
- Frangipane, M. y L. R. Manzanilla (2018) (eds.). *Rethinking urbanization and its living landscapes from the inspiring perspective of a great 'maestro'*. Origini XLII. Gangemi Editore Spa International.
- Fulminante, F., Hanson, J. W., Ortman, S. G., Bettencourt L. M. A. (2021) (eds.). *Where Do Cities Come From and Where Are They Going To? Modelling Past and Present Agglomerations to Understand Urban Ways of Life*. Frontiers Media SA.
- García, I. (2010). *Oppida prerromanos en la orilla norte del Fretum Herculeum: una revisión y propuesta de ubicación de Mellaria, Bailo y Baesipp*. *PALLAS*, 82 (Ab Aquitania in Hispaniam. Mélanges d'histoire et d'archéologie offerts à Pierre Sillières) (pp. 427-440). <https://doi.org/10.4000/pallas.13064>
- García, E. y Oria, M. (2017). Baesippo y su territorio en época romana. En E. Ferrer y J. J. Cantillo (coords.), *Arqueología en Vejer. De la Prehistoria al Período Andalusi* (pp. 95-139). Editorial Universidad de Sevilla, Ayuntamiento de Vejer.
- Gener, J. M., Navarro, M. A., Pajuelo, J. M., Torres, M. y López, E. (2014). Arquitectura y urbanismo de la Gadir fenicia: el yacimiento del "Teatro Cómico" de Cádiz. En M. Botto (ed.), *Los fenicios en la Bahía de Cádiz. Nuevas investigaciones* (pp. 14-50). *Collezione di Studi Fenici*, 46. Fabrizio Serra Editore, Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto di Studi sul Mediterraneo Antico.
- Horden, P. y Purcell, N. (2000). *The corrupting sea. A study of Mediterranean History*. Blackwell Publishers.
- Jiménez Vialás, H. (2017). *Carteia y Traducta. Ciudades y territorio en la orilla norte del Estrecho de Gibraltar (VII a.C.-III d.C.)*. *Instrumenta*, 57. Universitat de Barcelona.
- Keay, S. y Terrenato, N. (2001) (eds.). *Italy and the West. Comparative issues in Romanization*. Oxbow Books.
- Ladero, M. Á. y González, M. (1977). La población en la frontera de Gibraltar y el repartimiento de Vejer (siglos XIII y XIV). *Historia. Instituciones. Documentos*, 4, 199-316.
- López Castro, J. L. (2004). La formación de las ciudades fenicias occidentales. *Byrsa. Rivista di arte, cultura e archeologia del Mediterraneo punico*, 2/2003, 69-120.

- López Castro, J. L. (2008). El poblamiento rural fenicio en el sur de la Península Ibérica entre los siglos VI a III a.C. *Gerión*, 26 (1), 149-182. <https://revistas.ucm.es/index.php/GERI/article/view/GERI0808120149A>
- López Pardo, F. y Suárez Padilla, J. (2002). Traslados de población entre el norte de África y el sur de la Península Ibérica en los contextos coloniales fenicio y púnico. *Gerión*, 20 (1), 113-152. <https://revistas.ucm.es/index.php/GERI/article/view/GERI0202120113A>
- May, S., Norpoth, M., Pint, A., Shumilovskikh, L., Raith, K., Brill, D., Rixhon, G., Moret, P., Jimenez-Vialas, H., Grau-Mira, I., Garcia-Jimenez, I., Marzoli, D., Leon-Martin, C., Reicherter, K. y Brückner, H. (2021). Mid- to late Holocene environmental changes and human-environment interactions in the surroundings of La Silla del Papa, SW Spain. *Geoarchaeology*, 36, 573-600. <https://doi.org/10.1002/gea.21846>
- Mayoral, V., Cerrillo, E. y Celestino, S. (2009). Métodos de prospección arqueológica intensiva en el marco de un proyecto regional: el caso de la comarca de La Serena (Badajoz). *Trabajos de Prehistoria*, 66 (1, enero-junio 2009), 7-25. <https://doi.org/10.3989/tp.2009.09010>
- Ménanteau, L., Alonso, C., Gracia, F. J. y Ojeda, R. (2003). Análisis geoarqueológico del sector meridional de Baelo Claudia (Tarifa, Cádiz). *PH: Boletín del Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico*, 43 (año 11), 58-74. <https://doi.org/10.33349/2003.43.1518>
- Ménanteau, L., Vanney, J. R. y Zazo, C. (1983). Belo II. Belo et son environnement (Déroit de Gibraltar). Étude physique d'un site antique. En S. Dardaine, L. Ménanteau, J.R. Vanney y C. Zazo: *Belo II. Historique des fouilles. Belo et son environnement (Déroit de Gibraltar). Étude physique d'un site antique* (pp. 39-221). *Publications de la Casa de Velázquez Serie Archéologie*, Fasc. IV. De Boccard.
- Mergelina, C. (1924). Los focos dolménicos de La Laguna de La Janda: Núcleo dolménico de Purenque-Larraez y Núcleo dolménico de las lomas de la sierra de Momias-Tajo de las Figuras. *Actas y Memorias de la Soc. Española de Antropología, Etnografía y Prehistoria*, III (1 y 2), 97-126.
- Millett, M. (1990). *The Romanization of Britain: An Essay in Archaeological Interpretation*. Cambridge University Press.
- Moret, P., Dupraz, E., Ruiz-Darasse, C., Jiménez Vialás, H. y Prados Martínez, F. (2019). Le courroux de Philonicus : une nouvelle défixion latine de Bétique. *Revue des Études Anciennes*, 121 (2), 329-356. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02456288>
- Moret, P., Muñoz, Á., García, I., Callegarin, L., Michel, O., Fabre, J.-M., Prados, F., Rico, C. y Bernard, G. (2008). La Silla del Papa (Tarifa, Cadix): aux origines de Baelo Claudia. *Mélanges de la Casa de Velázquez. Nouvelle série*, 38 (1), 353-367. <https://doi.org/10.4000/mcv.882>
- Moret, P., García, I., Prados, F. y Fabre, J.-M. (2011). El oppidum bástulo-púnico de la Silla del Papa (Tarifa, Cádiz). Primeros resultados del proyecto arqueológico internacional. En E. Ferrer (coord.), *Los púnicos de Iberia: proyectos, revisiones, síntesis* (pp. 205-228). *Mainake*, 32 (I). Servicio de Publicaciones del Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga.
- Moret, P. y Prados, F. (2014). Les deux Baelo : du site perché protohistorique au site portuaire romain sur la rive nord du déroit de Gibraltar. En L. Mercuri, R. González Villaescusa y F. Bertonecello (dirs.), *Implantations humaines en milieu littoral méditerranéen: facteurs*

*d'installation et processus d'appropriation de l'espace (Préhistoire, Antiquité, Moyen Âge). Actes des XXXIV<sup>e</sup> Rencontres internationales d'Archéologie et d'Histoire d'Antibes (2013)* (pp. 137-148). Éditions APDCA.

- Moret, P., Prados, F., García, I. y Muñoz, Á. (2014). El oppidum de Bailo/Silla del Papa y el Estrecho de Gibraltar en tiempos de Sertorio. En F. Sala y J. Moratalla (eds.), *Las Guerras Civiles romanas en Hispania. Una revisión histórica desde la Contestania* (pp. 141-153). Universidad de Alicante, MARQ. Museo Arqueológico de Alicante, Diputación de Alicante.
- Osborne, R. (2005). Urban Sprawl: What is Urbanization and Why does it Matter? En R. Osborne y B. Cunliffe (eds.), *Mediterranean Urbanization 800-600 BC* (pp. 1-16). *Proceedings of the British Academy* 126. The British Academy, Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.5871/bacad/9780197263259.003.0001>
- Pellicer, M., Ménanteau, L. y Rouillard, P. (1977). Para una metodología de la localización de colonias fenicias en las costas ibéricas: El Cerro del Prado. *Habis*, 8, 217-251.  
<https://institucional.us.es/revistas/habis/8/13%20pellicer%20catalan.pdf>
- Ponsich, M. y Tarradell, M. (1965). *Garum et industries antiquae de salaison dans la Méditerranée Occidentale. Bibliothèque de l'École des Hautes Études Hispaniques*, XXXVI. Université de Bordeaux et Casa de Velázquez, Presses universitaires de France.
- Prados, F., García, I. y Castañeda, V. (2011). El mundo funerario fenicio-púnico en el Campo de Gibraltar. Los casos de la necrópolis de Los Algarbes y la Isla de las Palomas (Tarifa, Cádiz). En E. Ferrer (coord.), *Los púnicos de Iberia: proyectos, revisiones, síntesis* (pp. 251-278). *Mainake*, 32 (I). Servicio de Publicaciones del Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga.
- Prados, F. y Jiménez, H. (Eds.) (2015). *La muerte en Baelo Claudia. Necrópolis y ritual en el confín occidental del Imperio. Anejos de Lucentum*, 21. Publicacions de la Universitat d'Alacant, Editorial UCA.
- Ramos, J., Domínguez-Bella, S. Morata, D., Pérez, M., Montañés, M., Castañeda, V., Herrero, N. y García, M. E. (1998). Aplicación de las técnicas geoarqueológicas en el estudio del proceso histórico entre el V y III milenios A.N.E. en la comarca de la Janda (Cádiz). *Trabajos de Prehistoria*, 55 (2), 163-176.  
<https://tp.revistas.csic.es/index.php/tp/article/view/309/309>
- Sillières, P. (1988). Les villes antiques du littoral septentrional du Détroit de Gibraltar. En E. Ripoll (ed.), *Actas del I Congreso Internacional "El Estrecho de Gibraltar"* (Ceuta, noviembre de 1987) vol. I, (pp. 791-799). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sillières, P. (1997). *Baelo Claudia. Una ciudad romana de la Bética*. Casa de Velázquez, Junta de Andalucía.
- Suárez Padilla, J. (2018). *Comunidades autóctonas y expansión fenicia a las puertas del Estrecho de Gibraltar (2.200 A.C.-600 A.C.)*. Tesis doctoral. Universidad Complutense.  
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/48478/>
- Terrenato, N. (2007). The clans and the peasants: reflections on social structure and change in Hellenistic central Italy. En P. van Dommelen y N. Terrenato (eds.), *Articulating local identities: power and identity under the expanding Roman Republic* (pp. 13-22). *Journal of Roman Archaeology Supplementary Series*, 63.

Troya, A. y Castiñeira, J. (1995). *Inventario de yacimientos arqueológicos del ámbito del Plan Especial de Protección y Mejora de la Ensenada de Bolonia y Núcleo de El Lentiscal*. Tarifa-Cádiz. Documento inédito depositado en el Conjunto Arqueológico de Baelo Claudia.

## Fuentes

Estrabón. *Geografía. Libros III-IV*. Biblioteca Clásica Gredos, 169. Madrid: Editorial Gredos. 1992. [Edición de María José Meana Cubero y Félix Piñero Torre].

Gayo Salustio Crispo. *Fragments de las Historias*. Ediciones clásicas. Bibliotheca Latina. Madrid. 2006. [Edición de Juan Luis Posadas].

Tito Livio. *Historia de Roma desde su fundación. Libros XLI-XLV*. Biblioteca Clásica Gredos 192. Madrid: Editorial Gredos. 1994. [Edición de José Antonio Villar Vidal].

# Arqueología experimental con fines de investigación en la reconstrucción de caballería feudal europea del siglo XI. El caballero normando

## Experimental Archaeology for Research Purposes in the Reconstruction of European Feudal Chivalry of the Eleventh Century. The Norman Knight

Darío Español-Solana  
Universidad de Zaragoza  
despanol@unizar.es

 0000-0002-0841-5732

Laura Jiménez Martínez  
Universitat de Barcelona  
laurajimenez@ub.edu.es

 0000-0001-7744-2403

Arnau Morata Martí  
Gesta Regnorum  
amoratonasui@gmail.com

Recibido: 30/01/2022

Aceptado: 21/09/2022

### Resumen

Este artículo propone una investigación a partir del método experimental para conocer cómo era la cultura material en torno a la caballería militar del siglo XI (1020-1080), momento en que tuvo lugar la aparición de esta institución feudal. El estudio reconstruye elementos de uso civil y militar, e implementa un proceso para conocer cómo actuaba la caballería en operaciones militares, tácticas y técnicas, aludiendo a la tecnología militar, la equitación de guerra, los condicionantes biomecánicos y las limitaciones del método histórico convencional para explicar el fenómeno caballeresco en su vertiente funcional.

### Palabras clave

Guerra, Educación experimental, Educación histórica, Historia medieval, Conflicto.

### Abstract

This paper proposes an investigation based on the experimental method to know what the material culture was like around the military chivalry of the 11th century (1020-1080), when this feudal institution appeared. The study reconstructs elements of civil and military use, and implements a process to learn how the cavalry acted in military operations, tactics and techniques, alluding to military technology, war horsemanship, biomechanical conditioning factors and the limitations of the historical method to explain the chivalric phenomenon in its functional aspect.

### Keywords

War, Experimental Teaching, Educational History, Medieval History, Conflict.

**Para citar este artículo:** Español-Solana, D.; Jiménez Martínez, L. y Morata Martí, A. (2022). Arqueología experimental con fines de investigación en la reconstrucción de caballería feudal europea del siglo XI. El caballero normando. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 107-136. DOI: 10.6018/pantarei.509211



## 1. Introducción

En los últimos años los estudios académicos en relación a la recreación histórica han despertado un incipiente interés en nuestro país. La publicación en revistas especializadas, la edición de monografías y libros coordinados o la celebración de congresos parecen mostrar los inicios de una edad dorada en la investigación de esta disciplina; denostada en cierto modo hasta la fecha en no pocos sectores de este mundo académico. Cierto es que entre las virtudes de este nacer reside el hecho de que sus investigaciones se caracterizan por proliferar a partir de una nutriente multidisciplinariedad, abarcando distintas categorías dentro de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Así, la recreación o reconstrucción histórica está concitando el interés de investigadores procedentes de disciplinas como la Historia, la Arqueología, la Museografía, la Didáctica de la Historia, la Didáctica del Patrimonio, el Arte o la Antropología. Si bien es cierto que el camino por transitar todavía es largo y tortuoso, los tímidos avances hacen presagiar un nuevo tratamiento para esta práctica, que de un tiempo a esta parte se ve amenazada por iniciativas que nada tienen de científico o experiencial y que parecen querer desdibujar o reinterpretar su verdadero cometido.

Esta investigación plantea un novedoso tratamiento para conocer aspectos de la micro-historia relacionada con la caballería feudal a través de la reconstrucción histórica. A partir de procedimientos experimentales, el estudio reconstruye la cultura material propia del caballero entre 1020 y 1080, momento en que tiene lugar en Europa la eclosión de la caballería feudal. La categorización, registro y estudio del proceso ha permitido extraer conclusiones no solo relativas a su cultura material y militar, sino también en relación a aspectos biomecánicos, de monta de guerra en el tránsito de la Alta a la Plena Edad Media, e incluso en la construcción de discursos que transiten de igual desde la arqueología experimental hacia planteamientos fundamentados en la didáctica de la historia y del patrimonio.

## 2. Marco teórico

### 2.1. La recreación histórica: investigación y educación

Este resurgir de la disciplina al que aludíamos en la introducción considera que la recreación o reconstrucción histórica constituye la práctica de reproducir usos, costumbres, cultura material y aspectos del pasado a partir de pautas taxativamente científicas, para lograr objetivos que están estrechamente ligados a la divulgación cultural y la educación (Español 2019a; Español 2019b; Español Solana, D., Franco Calvo, J. G. y González González, J. M., 2020), por un lado, y con la experimentación como praxis científica con la que estudiar (Español, 2021, 823-826) o comprender el pasado (d'Oro, 2004; Retz, 2018, 4, 10; Stueber, 2002). Es obvio que la historia no puede ser experimentada ni observada directamente, pero tales prácticas deben orientarse hacia una aproximación comprensiva que permita superar la abstracción inicial (Cardona y Feliú, 2014; Franco, 2021); incluso abordando cuestiones muy complejas del pasado o de difícil estudio a causa de la finitud de las fuentes históricas. Es, de hecho, la situación de una disciplina que tiende a ubicarse en los enfoques procedimentales de la arqueología experimental (Meylan, 2013; Del Barco, 2010; Rojas, 2018). Este abordaje de la disciplina parece trascender en cierto modo la recreación de cultura material como elemento definitorio (Balbás, 2019; Samida, 2019), para dirigirse hacia horizontes más complejos donde reconstruir habilidades —equitación, artesanía, paleografía, esgrima—, patrimonios desaparecidos —lenguas— o aproximaciones

científicas —óptica, astronomía, medicina— sea la tónica imperante (Español, 2019b; Kneebone & Woods, 2014). Ahora bien, a este bagaje se le reconoce su dimensión primigenia, que no es otra que implementar procesos vinculados a la transferencia de conocimiento, tanto en su vertiente divulgativa (Cózar, 2013; Rojas, 2011; Rojas, 2019; Jiménez, 2020; Jiménez et al., 2021a; Peiró, 2020) como educativa (Español, 2019a; Español, D. y Franco, J. G., 2021a; Cavanna et al., 2021). En el caso de la didáctica, los estudios han proliferado también en los últimos tiempos hacia su asunción como recurso metodológico en el aula.

El concepto de recreación histórica ha sufrido en nuestro país una disociación y un deterioro de su naturaleza real, pues en muchos rincones de la Historia pública se ha tendido a considerar las fiestas históricas como recreaciones históricas ((Español, 2019a; Rojas, 2019; Español, Franco y González, 2020), de modo que podemos encontrar tal etiqueta en eventos o proyectos que son realmente evocaciones historicistas, posiblemente en un intento por dotar de una pátina de rigor a sus contenidos (Balbás, 2019; Rojas, 2019). Esta imprecisión conceptual supone puntos de vista discutibles en las opiniones que se reflejan en parte de la literatura que trata el tema. En la mayoría de las ocasiones, empero, estas fiestas históricas no son sino eventos con fines turísticos o comerciales que usan la historia como excusa, y que desdibujan el pasado a partir de lugares comunes y arquetipos historicistas. En la mayoría de escenarios, alean estos clichés con contenidos legendarios o literarios. No buscan la aproximación experiencial e historiográfica a los hechos históricos que dicen conmemorar, ni pretenden la construcción de discursos educativos rigurosos. De un tiempo a esta parte, empero, se vislumbra en la esfera pública un segundo modelo basado en el concepto estricto de recreación, que aúna la reconstrucción rigurosa del pasado con fines de investigación y educación (Braedder et al., 2017; Español, 2019b).

Es insoslayable someter, no obstante, los presupuestos metodológicos de esta investigación a un juicio epistemológico. Esta ponderación implica la reflexión acerca de si el factor experiencial puede albergar garantías de aportar valor para una investigación histórica, y si, al mismo tiempo, coadyuva a pensar históricamente. En relación a este segundo concepto, merecería, en cualquier caso, desgajar lo que sin duda sería una investigación disociada de la presente, planteando qué elementos permiten aproximar el pensamiento histórico a la práctica de la recreación del pasado. Pero como reflexión necesaria al respecto se nos antoja fundamental trabajar bajo algunas cuestiones teóricas inexcusables. La primera es comprender que las interpretaciones, conjeturas y experiencias individuales de aquellos que reconstruyen el pasado siempre se sobrepondrán a las verdaderas estructuras y procesos históricos (Agnew, 2004; Agnew, 2007); algo que, lejos de impelernos a desechar la disciplina por su alejamiento de la autenticidad, debería hacernos replantear si no es el mismo atolladero hermenéutico al que se enfrenta el historiador cuando se sitúa ante las fuentes. Se trata, por otro lado, de una reflexión que emerge cuando tratamos de comprender a nuestros antepasados, quienes tenían marcos mentales de referencia muy alejados de los nuestros (Lévesque, 2009, 140-169; tesis omnipresente también en Retz, 2018). Pero usar la reconstrucción de usos, costumbres, cultura material y prácticas del pasado para comprenderlo mejor debe plantearse como un modo de aproximación al mismo, no como una herramienta con la que alcanzar ningún estado de omnisciencia.

Entretanto, conviene que tampoco perdamos de vista otros aspectos interrelacionados con las cuestiones citadas en el párrafo anterior, y que de un tiempo a esta parte se han abordado en la palestra de la reflexión resurgida en nuestro país al albur de las investigaciones en materia de recreación histórica y educación. Nos estamos refiriendo a la presunción de si la recreación

puede ser capaz de superar su reduccionismo congénito para alcanzar eslabones educativos más eficaces. Así, reconstruir para enseñar debería acompañarse siempre de un aparato didáctico que le concediese ir más allá de su capacidad para explicar la cultura material que le da sentido, e identificarse como herramienta metodológica útil para explicar procesos complejos, como estructuras históricas o reflexiones relacionadas con el cambio y la permanencia (Español, 2019a; Español, 2019b; Español y Franco, 2021a); no sólo en el ámbito reglado, sino también en contextos de educación no formal (Español y Franco, 2021b). Nuevos retos que sin duda protagonizarán reflexiones epistemológicas en lo sucesivo.

## **2.2. Reconstruir caballería militar de la Plena Edad Media europea. Procesos de investigación vinculados a la experimentación**

En el momento de implementar un estudio experimental de toda dimensión militar en el siglo XI, es necesario reflexionar sobre la caballería y la guerra en este lapso de tiempo desde una perspectiva estructural. Es en el tránsito de la Alta a la Plena Edad Media cuando se dan los prolegómenos y el surgimiento de la caballería medieval: el desarrollo de la caballería feudal. La producción historiográfica anglosajona de corte militar ha tendido a instaurar patrones internacionales a raíz de los prematuros estudios en sus áreas de influencia, que otros constructos historiográficos prodigados tardíamente —caso del sur de Europa— parecen haber aceptado por inercia. Se trata de axiomas asimilados cuya revisión resulta importante para los estudios militares de conjunto en entornos tan complejos culturalmente, como lo fue la Península Ibérica. Entre estos constructos militares, por ejemplo, podemos ubicar el de la asunción de la caballería pesada como arma fundamental de los campos de batalla plenomedievales. Es en este siglo XI cuando hitos militares como Hastings (1066) parecen haber implantado denominaciones de origen para un fenómeno que no sólo se dio de modo general, sino que incluso pudo haber evolucionado al albur de contactos civilizatorios que la Europa continental no tenía. Así, por ejemplo, los normandos no eran sino un pueblo que reproducía los mismos métodos de guerra que los otros pueblos del sur, el centro y el norte de Europa, y su cultura material no les diferenciaba en nada de ellos.

De hecho, las fuentes parecen informar de que otras culturas europeas pudieron haber desarrollado las prácticas que internacionalmente se les arroga como pioneras antes de que lo hicieran ellos mismos. Ibn Idari nos narra un episodio ocurrido en 1010 en suelo peninsular muy jugoso. Dentro de la guerra civil que se desató en Al-Ándalus durante la disolución del califato, el omeya Al-Mahdi asocia a su causa a la caballería pirenaica para deponer a Suleyman e instaurarse él en Córdoba. El encuentro entre ambos ejércitos se produjo en una batalla que dio la victoria al pretendiente omeya —en la que perdió la vida Ermengol I, conde de Urgel—, y que se ganó gracias a la carga directa de la caballería cristiana procedente de los principados norteños aliados (Ibn Idari [1]). Estamos ante la primera referencia de la caballería pesada como arma de batalla, y no como elemento auxiliar. Y es en la Península Ibérica. O cuando Ibn Hayyan, por boca de Al-Razi, nos describe acciones similares de carga con lanza en los entrenamientos por parte de la caballería tangerina —bereber— en los patios cordobeses. Fenómenos como el de los torneos, cuya historiografía se ha construido al albur estrictamente de estudios anglosajones, tienden a situar su génesis en la Plena Edad Media centroeuropea y anglosajona, cuando las fuentes andalusíes ya describen en 975 el entrenamiento de estas tropas de caballería califales torneando, asiendo la lanza bajo la axila y golpeándose en el pecho al galope con el regatón de esta hasta derribarse (Al-Razi, [224], 264). O los datos que las fuentes aportan sobre

la idoneidad de los caballos hispanos para la guerra, que incluso, en boca de algunos autores, supuso la exportación de estos animales más allá de los Pirineos en el siglo XII para mejorar las razas europeas (Hendricks, 1995, 336; Leboucq, 2002, 12). Reflexiones severamente militares que no sólo deben estar presentes cuando hablamos de los intercambios culturales exógenos, sino que deberían hacernos replantear muchas cuestiones en relación a la construcción de un relato que parece haber sido encauzado en railes inapelables desde hace décadas.

Los primeros tratados o fuentes primarias sobre hipología en Europa hay que buscarlos, específicamente, en la Península Ibérica, pero a partir de la segunda mitad del siglo XIII y la primera del XIV. En los presupuestos de investigación hemos trabajado sobre varias fuentes que constituyen la base del conocimiento sobre el caballo en España y Europa. Algunas de ellas permanecen inéditas y no tienen publicación ni difusión académica en nuestro país. La fuente más antigua es el código de Giordano Ruffo, producido entre 1225 y 1250, conocido como *Liber Marescalciae Equorum*. Se la considera como la primera obra hipológica de la Baja Edad Media. Para su estudio en esta investigación se ha utilizado la copia del manuscrito que se conserva en la Yale University Library, con signatura Beinecke MS 679 y que data de 1350. Sin embargo, el primer tratado que aborda con profundidad aspectos no sólo hipológicos sino militares y de doma es español: el *Libro de fecho de los caballos*, mandado producir en la segunda mitad del siglo XIII por Alfonso X el Sabio. El tratado permanece inédito<sup>1</sup>. Se conservan cuatro copias, nosotros hemos trabajado sobre el manuscrito de la Biblioteca de El Escorial ms. b. IV. 31 ff. 1-55. También el código denominado *Practica equorum* o *De medela equorum*, escrito entre 1285 y 1287 por Teodoric Borgognoni. Su traducción al catalán data del siglo XV. Esta copia catalana se cree desaparecida, pero nosotros hemos trabajado sobre un manuscrito parcial que se conserva en manos de un anticuario procedente de esta pieza. El bien conocido *Liber Marescalciae Equorum*, de Lorenzo Rusio, escrito en 1340. La copia del siglo XVI sobre la que hemos trabajado se conserva en la Bibliothèque Numérique Medica de l'Université de Paris. A través de todas estas fuentes primarias hemos puesto en relación la información hipológica, sobre cría, sobre usos militares, arreos o doma, para establecer necesarios puentes reflexivos y metodológicos con la investigación experiencial.

Tradicionalmente se ha creído que el caballo utilizado por la caballería pesada europea era de gran tamaño y de sangre fría, pero no es correcto. Las grandes razas de tiro que se conocen en la actualidad surgieron a partir del siglo XVII, gracias a cruces y selección de sementales —el percherón actual, por ejemplo, a partir de 1830 (Leboucq, 2002, 12)—. El caballo de guerra medieval presentaba cruces que oscilaban entre 140 y 160 centímetros (Livingstone, M. y Witzel, M., 2005, 50). Son medidas propias de caballos con promedios de altura de tipo medio, y con pesos entre los 450 a 600 kg. Estudios osteoarqueológicos más recientes constatan estas dimensiones para los caballos ingleses (Ameen, C. et al., 2021). De hecho, la alzada de estos caballos de guerra raras veces sobrepasaría los 150 centímetros de cruz. En cualquier caso, la tradición equina desarrollada por andalusíes fue la más avanzada de Europa. Los caballos de la caballería pesada hispana fueron los antecesores de las razas ibéricas actuales, como el español, el menorquín o el lusitano. En efecto, para los siglos XI y XII peninsulares la iconografía y el arte representan caballos barrocos, con cuartos traseros, grupas y petrales fuertes pero estilizados. Abderramán III recibió en 930 de un jeque magrebí una exquisita selección de

---

<sup>1</sup> Fue editado con introducción y vocabulario, pero no llegó a distribuirse a causa del inicio de la Guerra Civil. Únicamente existe un artículo que habla de él a modo de refundición: Sachs, 1938.

caballos cuyas alzadas eran de cuatro y cinco palmos (Al-Muqtabis V, [XXV], 203). El codo árabe medía 64 centímetros, el cual se dividía en dos palmos. Por tanto, eran caballos con una cruz de entre 130 y 160 centímetros, fuertes pero versátiles, y fundamentalmente de sangre caliente. El elemento principal que los hacía aptos para el combate era el carácter<sup>2</sup>. El caballo de guerra no era valorado tanto por sus características físicas como por un temperamento que le permitiera adaptarse a las situaciones de estrés propias del enfrentamiento armado como las heridas, la sangre, otros caballos muertos, los gritos, la violencia, el miedo. Eran estímulos con los que debían competir las ayudas del propio jinete para que el caballo continuara fiel a quien le montaba por encima de todos ellos. La cría y la tecnología caballar de esta época estaban enfocadas de modo permanente en la selección de estos ejemplares (Bachrach, B. S., 1988). De hecho, un análisis pormenorizado de las fuentes caballares medievales rebela que el conocimiento sobre doma, cría y equitación del periodo era infinitamente mayor que el que tenemos ahora. Parece lógico inferir que sociedades fundamentadas en el uso del caballo conocieran su mundo con una mayor profusión que las sociedades tecnológicas e industriales.

### 2.3. Reconstrucción y educación. Pensamiento recreacionista y pensamiento histórico

De un tiempo a esta parte, el pensamiento histórico se ha vindicado como uno de los temas de investigación en didáctica de la historia más abundados en el panorama internacional, y más recientemente en nuestro país. La consecución de un pensamiento crítico, contextualizado, con empatía y perspectiva, que se ampare en el uso de fuentes, vincula —y hasta cierto punto, transforma— la aproximación del alumnado de Historia —principalmente de Secundaria, pero no exclusivamente— al propio método histórico, lo que coadyuva el desarrollo competencial del alumno en el aprendizaje de esta a través del pensamiento reflexivo. Se trata, a la sazón, de reconocer qué hechos han sido relevantes, desde una perspectiva de cambio y permanencia. La interpretación y la capacidad analítica resultan fundamentales en la maduración psicosocial, pues ayudan a la comprensión del pasado hacia un conocimiento de calidad, y a la adquisición de competencias (Domínguez, 2015).

El pensamiento histórico está formado por metaconceptos —también llamados conceptos de segundo orden— (Lévesque, 2009; Seixas, y Morton, 2013). Se trata de destrezas cognitivas propias de la didáctica que en el fondo están estrechamente vinculadas con los procesos educativos de enseñanza de la Historia no tanto a través del tiempo cronológico —de corte memorístico y epistemológicamente positivista— sino a partir del tiempo histórico. El desarrollo de una conciencia histórica, por tanto, se erige como una meta fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje del pasado.

Ahora bien, conviene deslindar acaso someramente qué grado de aproximación necesitamos implementar a través de la recreación histórica para fundamentar procesos de enseñanza-aprendizaje. Es evidente que un grado científico de experimentalidad como el que proponemos en este artículo no puede aplicarse a entornos educativos formales, dado que su cometido es la investigación. Como hemos indicado anteriormente, consiste en familiarizar a los alumnos con las

---

<sup>2</sup> «[...] per a ésser bons cavalls deuen haver en si ·III· coses: la una, que sien de bell pel; la segona, que hagen bon cor; la tercera, que sien ben fundats e formats en la persona e en les partides de lurs membres. E, encara, qui bé los voldrà conèixer, que sàpia guardar que venguen de bon pare e de bona mare, car aquesta és la bèstia que mes retrau e tira a sa natura», *Tractat de Cavallería, ley XVII, 124.*

herramientas del historiador, no pretender que lo sean. Además, también hay que recordar que en la propia praxis recreacionista existe un perfil de práctica profesional que convive con otra de perfil aficionado (Brædder, 2019). Por consiguiente, la puesta en marcha de procesos educativos para trabajar el pensamiento histórico en el aula a partir de la caballería feudal europea debe partir de una toma de contacto primaria con proyectos científicos de reconstrucción histórica, bien en el propio entorno formal o en espacios patrimoniales, para cristalizar con posterioridad en programaciones donde los protagonistas de estos procesos, ahora sí, sean los propios alumnos.

La práctica de la recreación histórica implica dotar a quien la lleva a cabo de comprensión profunda del pasado a partir de la experimentación que coadyuve el pensamiento crítico de qué y por qué se está experimentando. La Historia viva aproxima el pasado a partir de imágenes y acciones (Anderson, 1984) que facilitan este pensamiento crítico. Esta relación con elementos familiares cercanos a través de la experimentación ayuda a fijar estos conceptos de segundo orden (Shaw, 2021). Por ello es aconsejable usar en el aula temáticas apropiadas a las características psicosociales y psicoevolutivas de los alumnos, que los relacionen con su identidad y patrimonio local o regional; imágenes y contenidos sencillos y claros, personajes con los que sea fácil familiarizarse, y que contribuyan al impacto en sus emociones (Turner, 1985, 221). La construcción de narrativas para favorecer el pensamiento histórico tiene en la recreación y estudio de la caballería plenomedieval europea, por tanto, un aliado muy potente. El momento elegido, la segunda mitad del siglo XI, es testigo de la transformación de las estructuras sociales hacia un feudalismo característico, sin ir más lejos, del sur de Europa. Algo que permite recrear, experimentar y reflexionar sobre este cambio: el advenimiento de la caballería feudal, no solo desde una perspectiva reducida a la cultura militar o material, sino a su significación paulatina en las estructuras sociales, culturales y económicas de la Plena Edad Media.

El pensamiento histórico del fenómeno caballeresco y feudal de este periodo debe permitir reflexionar sobre los cambios que se estaban produciendo en la Europa feudal, a través de la construcción de una propia representación del pasado. Así, al alumno se le dota de una serie de instrumentos de análisis, comprensión e interpretación de la historia que está experimentando (Rüsen, 2005). Se trata de un proceso creativo ajustado a la interpretación de las fuentes por parte de los historiadores con el objeto de generar narrativas históricas fiables. Pero es necesario en su desarrollo considerar unos conceptos fundamentales: las fuentes utilizadas, la relevancia histórica de lo que hemos elegido recrear, la causalidad, el cambio y la continuidad, la perspectiva histórica y la dimensión ética de la Historia (Lévesque, 2009; Seixas y Morton, 2013). Se trata, de hecho, de plantear problemas históricos considerando su relevancia e impacto en las sociedades, con una argumentación a través del uso crítico de las fuentes (Retz, 2018).

### **3. Metodología**

#### **3.1. Objetivos del estudio**

La investigación se ha secuenciado en dos ejes de actuación. Por un lado, se ha abordado la reconstrucción de un caballero del siglo XI orientada a 1) su estudio como personaje a través de la cultura material, y 2) con visos a la comprensión de su realidad histórica para contemplar un horizonte orientado hacia un contexto educativo. Por otro lado, se ha estudiado desde una perspectiva experimental la evolución de la caballería feudal del siglo XI a través de una óptica

militar para sacar conclusiones que permitan refutar o respaldar los estudios previos con las fuentes históricas.

El primer eje comprende la reconstrucción de un personaje masculino, perteneciente a la nobleza normanda con el rango de caballero o equivalente. Se trata de la reconstrucción de un prototipo de caballero. Hemos propuesto a lo largo de todo el proceso un modelo de reflexión que permita plantear procesos didácticos ulteriores, ajustado a figuras históricas como la de Guillermo el Conquistador (ca.1066), o Roger de Tosny durante su estancia en la Península Ibérica unas décadas antes de la Batalla de Hastings; de modo que el personaje a reconstruir quede vinculado a la historia centroeuropea y peninsular. El segundo eje contempla como punto de partida el estudio de fuentes del siglo XI de diversa naturaleza, tanto escritas, arqueológicas e iconográficas. Las fuentes históricas analizadas se desglosan en los Anexos 1 y 2. A través de su análisis, el objetivo ha consistido en reconstruir, adaptar y probar la cultura material mostrada y explicada en tales fuentes, para extraer conclusiones que enriquezcan, refuten o problematicen la información que estas aportan.

Las hipótesis de partida se han agrupado en tres grandes bloques: 1) Desarrollo y uso de cultura material del siglo XI. ¿Qué problemática reside en la aproximación reconstructiva de la cultura material del periodo con fines de guerra? Para ello nos hemos centrado en la reconstrucción de arreos militares de equitación. ¿Cuáles eran los principales problemas de uso, custodia y manejo pericial de diversos elementos militares reconstruidos? En este espectro, se incluía el uso de espadas reconstruidas a imagen y semejanza —factual— de los modelos arqueológicos, lorigas, lanzas, yelmos, espuelas, bridas, vestuario, calzado, escudos y otros complementos de menor tamaño. ¿Qué adaptabilidad experimentaba el equino ante todos estos elementos? ¿Cómo era su comportamiento? 2) Estilo de equitación, biomecánica y rasgos posturales. ¿Cómo era el manejo del animal con elementos reconstruidos del siglo XI? Pretendemos conocer los entresijos de la equitación: la maniobrabilidad, las ayudas del jinete, la doma, el peso del cuerpo, el comportamiento del caballo y su vinculación a la musculatura del jinete, la longitud de los estribos, la ergonomía desarrollada sobre una silla de guerra y su adaptación a la monta de un caballo. 3) La equitación de guerra. ¿Cómo se usaban todos estos elementos militares a caballo? Uno de los mitos que queríamos comprobar era el de la equitación a la brida o a la jineta, cuya afirmación para periodos tempranos la historiografía a prodigado desde antiguo. ¿Cómo se usaban las principales armas del caballero?: la espada, la lanza y el escudo. ¿Cómo afectaba el manejo del caballo con la impedimenta, tanto ofensiva como defensiva? ¿Cómo se desarrollaba el combate individual atendiendo a estos factores? ¿Cómo se desarrollaba el combate grupal o táctico, una vez conocidos los elementos competenciales del combate individual?

### **3.2. Fuentes y método seguido en la reconstrucción histórica de la cultura material de un caballero normando (ca.1020-1080), en sus vertientes civil y militar**

Entre los primeros autores que nos aportan indicios sobre los usos indumentarios altomedievales en el centro y sur de Europa destacan Isidoro de Sevilla con su obra *Etimologías* o Gregorio de Tours con su *Historia Francorum* o Eginhardo y su *Vita karoli*. La indumentaria alto y pleno medieval centroeuropea es resultado de la tradición romana tardoantigua y de las influencias propias del mundo germánico y oriental, que parece configurar un estilo muy característico entre los siglos X y XI y que se mantendrá sin grandes modificaciones hasta el siglo XIII. Este modelo indumentario

pervive también en la Península Ibérica cristiana, donde adquiere gran relevancia como seña de identidad, continuidad y herencia (Bernís, 1956). Hacia el año 1000 nos encontramos ante la efervescencia de del románico, que se expande por toda la Europa Occidental y que afectará la vertiente indumentaria, dando como resultado una moda unitaria transnacional con un claro sustrato común.

Al abordar la documentación indumentaria del personaje hay que considerar la vinculación entre el norte cristiano de la Península Ibérica y los ámbitos carolingio y normando. Ya la tradición visigótica de la Marca Hispánica se vio influenciada por la cultura carolingia más que el resto peninsular (Pijoan, 1911, 479). La riqueza de estas influencias europeas en el norte peninsular cristiano se vio afectada por las modas andalusíes, pues constituían un referente cultural para estos pequeños principados.

En la selección y estudio de las fuentes iconográficas se han tenido en cuenta los habituales convencionalismos propios de la iconografía medieval, tales como la frecuente combinación indiscriminada —sujeta a factores de carácter representativo— de personajes vestidos de manera atemporal, el simbolismo del color inherente a la pintura prerrománica y románica, o el carácter conceptual y estereotipado de algunas representaciones, especialmente las procedentes o influenciadas por el arte y la autoría mozárabe. Los estudios iconográficos de este trabajo también han tenido en cuenta procedimientos hermenéuticos e historiográficos fundamentales para historiar a través de fuentes iconográficas, como el contexto de origen, producción e historia de cada una de las manifestaciones artísticas (Español 2019a). El trabajo se ha realizado a partir de las fuentes iconográficas y arqueológicas desglosadas en los anexos, tomando algunas de ellas como principales.

### **3.2.1. La reconstrucción indumentaria civil: materiales, tintes y patrones.**

El proceso de reconstrucción indumentaria civil se ampara en tres preceptos fundamentales: 1) los materiales base para los tejidos, 2) los colorantes para su teñido y 3) los patrones de confección. Sabemos gracias a las fuentes escritas que la indumentaria era un bien apreciado entre la nobleza. Las fibras vegetales recogidas en la documentación catalana alto y plenomedieval son fundamentalmente tres: el algodón (*alchotono/coto*), conocido en Oriente probablemente antes del II milenio a.C. (Rodríguez, 2003); el cáñamo (*canabo*), y el lino (*lino/lineus*). Entre el lino, por su finura, destacaba el apreciado *bocheren*, importado de Asia y Chipre y empleado en cofias y ropa interior de calidad (Trías 2011-2012, 372). Entre las fibras de origen animal, la más usada era sin duda la lana, oscilando su calidad entre el *borracio* o el *sarzil* (Martínez Meléndez 1989, 198 citado en Trías 2011-2012, 393), hasta el fino *oved* de Argelia o el valioso *presset* azul. La otra gran materia prima de origen animal era la seda (*siricus*), tan apreciada como prohibitiva por su coste. Entre sus tipos destacaban la *chezua*, de procedencia andalusí, el ciclatón (*ciclatum*), la *diaspide* blanca estampada con clipeos y figuras zoomórficas la *tafalbala* o la *tired*. Los tejidos de seda podían incluir pedrería y otras decoraciones de metales preciosos, del mismo modo que podía presentarse mezclada con lino o algodón. Por último, cabe destacar el fieltro (*feltrum*), especialmente usado en *capiellos* y calzas por su cualidad impermeable.

En relación a la coloración de los tejidos, durante la Alta y Plena Edad Media existía una amplia gama aplicable fundamentalmente a la lana y la seda, gracias a los tintes obtenidos a partir de materias tintóreas de origen animal, vegetal y mineral. No obstante, la accesibilidad era limitada,

pues algunos pigmentos eran muy caros. Los colores más habituales eran los naturales: crudos, verdosos y pardos, documentándose gran cantidad de menciones a tonos grises ceniza (*bizion*), marrones oscuros (*castanea*, *castaneus*), marrones muy oscuros (*gualambrunus* o *alambrugo*), «marrón hierro» (*isambru*), o el marrón «color ciervo» (*cervunus*), entre otros. Los colores más restringidos por el coste de sus pigmentos eran las gamas intensas de azules oscuros, rojos saturados y púrpuras.

A partir de lo expuesto, esbozaremos la reconstrucción histórica de nuestro personaje en su vertiente civil, inspirada en la representación de Alberto (medio hermano del duque Guillermo) de la escena 45 del Tapiz de Bayeux<sup>3</sup> (Figura 1). La prenda interior que se usaba era la camisa (*camisum*, *chamisos*). Para su confección optamos por lino crudo, siguiendo el patrón sencillo de la camisa hallada en Thorsberg (Alemania), también reflejada en la tradición iconográfica hispana y centroeuropea. Posteriormente se usaban las Bragas (*braccae*). Era cortas, de algodón y cáñamo natural para cubrir la parte inferior, confeccionadas siguiendo el patrón de las encontradas en Valkenburg (Holanda). Esta prenda interior similar a unos calzones está bien descrita por autores clásicos y aparece en testamentos altomedievales (Trías, 2011-2012, 186). Sobre éstas se vestían calzas largas como las que luce el personaje de la Figura 1, por su rango realizadas en seda vermeja. Una alternativa válida eran los tubucos, pantalones largos como los hallados en Thorsberg, ampliamente documentados en la iconografía medieval. Los personajes de la Figura 2 visten este tipo de pantalón en *presset* ultramar y en lana amarilla (teñida con piel de cebolla o *gualda*). La parte inferior se completaba con polainas (*tibialia fasciae*) de lana fieltada marrón, que protegen, sellan e impermeabilizan la parte inferior del pantalón. Nuestro personaje viste túnica exterior *manicata* hasta las pantorrillas, ceñida por un cinturón (*cinctum*, *cinctorium*) y con nesgas laterales para mayor vuelo y comodidad, especialmente útil a la hora de combatir y montar a caballo. Confeccionada en algodón amarillo rematada en *sendal* azul de ultramar. Escogemos como calzado un tipo cerrado en cuero (*coreum*), óptimo para el jinete. Finalmente viste manto en paño de lana ceñido sobre el hombro izquierdo, a modo de *paludamentum*, insignia imperial de herencia clásica que denota su rango militar.

---

<sup>3</sup> En realidad, como harlo se explicado ya, no se trata de un tapiz, sino de un bordado de lana de ocho colores sobre lino crudo. Nosotros, por comodidad, lo denominaremos a lo largo de nuestro trabajo tal como se le conoce internacionalmente.



Figura 1: Proceso reconstructivo de indumentaria civil del caballero europeo del siglo XI.

### **3.2.2. La reconstrucción del *vestibus milicie* de un caballero normando del segundo tercio del siglo XI**

La loriga o camisa de anillas de hierro o acero era la pieza defensiva fundamental del periodo. Las anillas estaban remachadas entre sí. Presentamos ambas versiones recogidas en el Tapiz de Bayeux, con manga hasta el codo o —menos frecuente— con manga hasta la muñeca. El largo de la loriga podía variar entre la cintura (Figura 2) y las rodillas (Figuras 3 y 4). La representación icónica de la loriga incorpora frecuentemente lo que se ha interpretado como un refuerzo para proteger el pecho o como una boquera frontal para proteger el rostro, como se desprende de algunas descripciones documentales tempranas. Se trata de un cuadrado de anillas y cuero sobre la loriga (Figura 3). Las anillas son de perfil plano y medidas de 10 mm de diámetro y 1,3 mm de grosor, como los tipos que se conservan para el periodo. El peso total de esta alcanza los 18 kg. Algunas fuentes materiales son la loriga hallada en Gjermundbu — Kulturhistorisk museum, Oslo— o la de San Wenceslao (República Checa). En suelo peninsular contamos con ejemplos más tardíos del siglo XII —yacimiento de Domus d'Olivet, Museu de Història de Granollers; o la loriga nº 0174, del Museo de Armería de Álava—. Para el almófar —cofia de mallas, cofia férrea o

*capmail*— proponemos tanto el de tipo integrado en la loriga —general en este periodo— como el de tipo exento —esporádico—.

Consideramos apropiada la inclusión del gambesón (*gambuzo*), llamado en el noroeste peninsular como *perpunte*. Se trataba de una prenda defensiva —presuponemos por la etimología del nombre en relación con el término *bambuzo*— realizada a partir de la superposición de capas de *bambezo* o algodón cosidas. Se rellenaba en su interior de lana, fieltro u otros materiales mullidos, capaces de acolchar la prenda y otorgarle resistencia. Todo ello con el fin de absorber los impactos del combate. En relación al yelmo, en el tapiz se documentan multitud de formas y colores, pero todos responden a una tipología cónica que incluye nasal. La mayoría parecen estar compuestos por varias placas de metal, remachadas entre sí formando el capacete, mostrando tipos *spangenhelm*, en uso en Europa desde el siglo VI. No obstante, es posible que algunos yelmos usados en la batalla de Hastings y representados en el tapiz sean de tipo cónico, de una sola pieza —con o sin nasal—, pudiendo ofrecer elementos de refuerzo remachados. El uso de este segundo tipo está bien documentado para los siglos X, XI y XII gracias a diversos restos materiales europeos: el casco hallado en el río Mossa (Holanda), el procedente de Ölmütz (Rep. Checa), el de Aubsburgo (Alemania), el de Ostrow Lednick (Polonia) o el de San Wenceslao. En cualquier caso, Español documenta para el ámbito hispano once tipos y subtipos distintos de yelmos para el periodo que nos ocupa (Español, 2021, 740-748). Hemos reconstruido ambas alternativas: yelmo cónico con nasal (Figura 2) y de tipo *spangenhelm* (Figura 3).

En relación al escudo, las fuentes lo muestran con forma de lágrima o almendra, tanto entre la caballería como entre la peonía (Figuras 2 y 4). También aparece usado el escudo redondo. Gracias a la arqueología conocemos datos sobre la fabricación de estos escudos. Normalmente realizados en madera, superponiendo capas de tejido encolado canteando los bordes con cuero para aumentar la solidez y durabilidad. Algunos escudos del disponían de umbo, un refuerzo central circular de sección semiesférica sobresaliente del escudo y forjado en hierro. El umbo servía además para proteger la mano del peón en los escudos redondos, donde el agarre era empuñado mediante un asa justo en el lado opuesto al refuerzo.

La lanza es el arma predominante en el tapiz, donde aparece usada por peonía y caballería indistintamente. Se muestra con asta de madera rematada con moharra de acero o hierro que, a veces, presenta aletas inmediatamente antes de la hoja. Para la recogida de datos mediante arqueología experimental realizada a partir del caballero se ha empleado una lanza de 3,05 m de largo, con moharra de hierro de tipo hispano XIa (Español, 2021). En el propio Tapiz de Bayeux, muchos guerreros en las lanzas lucen enseñas a modo de banderas o estandartes con diferentes formas, colores y dibujos. Hemos reconstruido el estandarte normando que aparece en la escena 48 (Figuras 1, 2 y 3). El material empleado en su confección ha sido una combinación —bien documentada en las fuentes escritas catalanas a partir del siglo X— de lana y *celandum* —tafetán—.

En relación a la espada, el Tapiz ofrece modelos de tipología (pomos y cruces) variada, todas ellas de uso de una mano. Hemos optado por una espada (Figuras 2, 3 y 4) que responde a una tipología de transición de la segunda mitad del siglo XI. De arriaz corto, vaceo ancho y pomo en forma de nuez (Bruhn de Hoffmeyer, 1961, 46), hoja ancha y punta redondeada. Se corresponde con tipo 5A de Geibig (Geibig, 1991), un tipo XII de la clasificación de Oakeshott (Oakeshott,

1960) y un tipo 1050c de la clasificación para el ámbito hispano de Español Solana (Español, 2021).



Figura 2: Panoplia del caballero europeo del siglo XI y reconstrucción ideal.



Figura 3: Reconstrucción de caballero europeo a pie y arquero del siglo XI.

### 3.3. Metodología para la reconstrucción experimental de la caballería europea del siglo XI

El primer y fundamental problema al que se enfrenta un recreador histórico académico es constatar que actualmente no existe un método unificado para cotejar datos históricos procedentes de fuentes no arqueológicas con su posible validación experimental. El recreacionismo histórico con fines de investigación no ha estandarizado metodologías de medición y cuantificación amparadas en los principios de confiabilidad y de validez, como sí han desarrollado otras parcelas, tal que la traceología lítica en arqueología experimental prehistórica, u otras ciencias sociales, como puede ser la psicometría en psicología. El problema fundamental reside en la necesidad de sistematizar y categorizar un proceso que parte de ítems cualitativos que a su vez proceden de noticias y datos extraídos de fuentes textuales e iconográficas. De un tiempo a esta parte se están planteando nuevos horizontes en relación a la experimentación como vehículo para investigar el pasado militar medieval, tanto en el ámbito de la Historia como en el de Didáctica de las Ciencias Sociales (Español, 2021, 130-136). Aproximarse a la cultura material y a una serie de prácticas competenciales homólogas a las

existentes en un determinado periodo histórico puede ser una herramienta de positiva compenetración con el propio método histórico. En muchos aspectos, las fuentes históricas, por su naturaleza, son finitas; un uso metodológico —categórico, tutelado, reflexivo, interpretativo— de la experiencia puede ayudar a aproximarnos a cuestiones históricas que las fuentes no nos permiten.

En cualquier caso, hay que considerar que la experimentación para investigar en historia es limitada y se circunscribe a aproximaciones verificables. Siempre habrá aspectos del pasado cuyo conocimiento micro-histórico no será posible alcanzar. Nuestro procedimiento experimental se basa en la validación de procesos técnicos, tecnológicos y biomecánicos relacionados con la historia militar. En segundo término, conviene tener presente que la utilización de procesos experimentales para complementar o apoyar el método histórico no se ha fundamentado en técnicas que la arqueología prescribe para un análisis holístico de una determinada tecnología histórica. Dicho de otro modo: en la reconstrucción de la tecnología empleada no necesariamente ha primado el uso de procedimientos reconstructivos arqueológicos; nos interesa investigar acerca de procesos biomecánicos, militares o culturales, no sobre artefactos, lo cual corresponde al campo de la llamada *Arqueología de la Producción* (Mannoni y Giannichedda, E., 2004; Mathieu, 2002; Utrera-Agudo, 2018). La reconstrucción de la cultura material se ha hecho a partir de una secuenciación del proceso con arreglo a su funcionalidad final. Por tanto, se usan materiales estrictamente históricos y documentados, y se trabajan para un resultado final históricamente válido.

La metodología empleada se ha fundamentado en cuatro ejes principales: 1) Reproducción y uso de cultura material de guerra del siglo XI, en concreto desde 1020 a 1080 aproximadamente —con adiciones que pueden llegar a cronologías próximas a 1100—. Algunos de los artefactos han sido sometidos a ciclos productivos de reconstrucción para obtener resultados funcionales idénticos a los experimentados en el periodo. Buscábamos con ello unas garantías en la observación fenomenológica y en la confrontación de hipótesis. En la investigación se han tenido en cuenta los condicionantes funcionales y los condicionantes tecnológicos (Lemonnier, 1976; Peréx Agorreta, 2012, 397-398). 2) Confrontación de hipótesis sobre datos históricos en las fuentes del siglo XI. El método histórico ha propiciado la heurística y análisis de cómo era la monta militar en tal periodo, como paso previo al proceso de experimentación. Mediante el seguimiento, control y registro de procesos de equitación en condiciones materiales y competenciales idénticas se han podido evaluar fenómenos confrontables a posteriori con las hipótesis preliminares. 3) Cotejo y práctica de competencias de combate montado. Los caballos usados para estos procesos de experimentación han sido entrenados para enfrentarse a situaciones de estrés y tensión similares a las subyacentes en contextos bélicos. Esto es: cargas de caballería con muros de peones delante, tanto individual como en grupo —en *conrois*—; uso de armas y armaduras en combinación con la equitación de guerra. Todos estos procesos controlados y evaluados nos han facultado para establecer patrones de comportamiento equino en situaciones técnicas de combate, lo cual ha permitido aproximarnos a esta misma realidad en el periodo estudiado.

El procedimiento de trabajo que se ha seguido está estrechamente relacionado con el método empírico-analítico, usado en otras Ciencias Sociales. En un principio analizamos las fuentes históricas desglosadas en los anexos, implementando el proceso heurístico, crítico e historiográfico que constituye la base sobre la que se construye la investigación. De hecho, esta parte ha servido para establecer las hipótesis de trabajo planteadas en el apartado anterior. El proceso se ha

estructurado a partir de una formulación de hipótesis de investigación, sometida a prueba por el método experimental con objeto de respaldar o refutar las conclusiones derivadas del método histórico, o incluso de complementarlas. Lo interesante del proceso, entre otras cosas y como en la discusión desarrollamos, es que el método ha permitido problematizar la fase de crítica del método histórico, dado que algunas fuentes —sobre todo iconográficas, aunque también ciertas crónicas históricas— muestran supuestos idealizados que no se corresponden con una realidad técnica, tecnológica o competencial verosímil. Este método y sus resultados también nos permiten sentar las bases para la creación de presupuestos educativos ulteriores, pues puede ponerse a disposición de metodologías didácticas para el trabajo del pensamiento recreacionista en el aula, y por tanto del pensamiento histórico.

Los datos que se han recogido después de la experimentación son estrictamente cualitativos. Las variables miden atributos y sus modalidades son reflexiones argumentales. Esto implica que los resultados de investigación se presentan como variables nominales cuyos atributos no pueden ser ordenados ni operados conforme a reglas aritméticas. La naturaleza de tales modalidades nos llevó a construir herramientas de recogida de datos estrictamente textuales (Anexo 4). El proceso era registrado por un investigador a pie, que tutelaba el proceso, realizando el seguimiento y control de la actividad. Este marcaba las acciones que el jinete debía desarrollar en función de los objetivos a testear y registraba los resultados en las herramientas preparadas al efecto. Posteriormente, los resultados se ponían en común conjuntamente con el arqueólogo experimental que había realizado las acciones reconstructivas sobre el caballo. El corpus cualitativo desarrollado se cotejó con la información extraída de las fuentes históricas sobre equitación de guerra, arrojando unos resultados y una discusión de los mismos que mostramos seguidamente.

## **4. Arqueología experimental a partir de la reconstrucción de la caballería europea del siglo XI. Resultados y discusiones**

### **4.1. Desarrollo y uso de cultura material del siglo XI**

Anteriormente se han abordado los elementos civiles y militares necesarios para la reconstrucción del caballero. Con respecto a los arreos del caballo, se le colocaron bridas de hechura artesana, siguiendo modelos históricos para el siglo XI, sin muserola y con alacranes y camas de hierro. El bocado era un tipo hispano —vaquero—, un modelo muy próximo a los frenos plenomedievales. Se reconstruyó la silla de guerra propia de la caballería pesada del siglo XI. Se hizo conforme a la iconografía estudiada de entre finales del siglo XI y principios del XII, y las indicaciones extraídas de los tratados de equitación bajomedievales. El primer elemento fue el fuste de la silla, el más importante del proceso; el objetivo era replicar fielmente los arzones, pues eran la clave en el estilo de monta que iba a desarrollarse. Las tejuelas del fuste se reprodujeron con arreglo a las dos sillas de Azagra que se conservan en el Museo de Navarra. La clave era lograr la funcionalidad de la nuestra, pero a la vez unas garantías adaptativas y respetuosas con la espalda del animal. Reprodujimos un agarre de cincha doble conforme a la iconografía, con dos correas de cuero pasantes sobre las tejuelas.

El asiento se fabricó a partir de varias capas de lana doblada. Para ello se cosió la capa final a una lámina de cuero, la cual sería la superficie del asiento. Por medio de varias líneas de cosido se segmentaba el acolchado, tal como muestran algunas iluminaciones. El asiento de este tipo de silla plenomedieval es rígido, lo que no constituye un problema para la comodidad del caballero.

Su forma cóncava hace que sólo apoyen en él los muslos, no toda la superficie de las posaderas. Los estribos se colocaron unidos al propio fuste, a través de un orificio que se conserva en las tejas de las sillas navarras que sirvieron como modelo. Con respecto a la adaptabilidad de la silla al caballo, los resultados fueron sorprendentemente buenos. Tras la práctica, la adaptación del fuste y las tejas sobre el lomo y la base de la cruz del animal permitieron su trabajo con soltura, sin marcas ni molestias de ningún tipo. La experiencia muestra que la clave de la adaptabilidad de este tipo de silla en un caballo de guerra se basa en la personalización de las tejas sobre el dorso del caballo. El objetivo era reproducir el fuste del modo más preciso y próximo a su anatomía. Se constata que la doble cincha utilizada es parte de los condicionantes ergonómicos de un estilo de monta pesado. El doble aseguramiento reparte el peso de silla y jinete sobre el dorso y parte del lomo, sin necesidad de ajustarla próxima a la cruz, como sí sucede con las sillas actuales.

#### **4.2 Estilo de equitación, biomecánica y rasgos posturales. La realidad funcional de la caballería de guerra en el siglo XI**

El proceso experimental hace que sin duda la acción postural y el estilo de monta sean los condicionantes más destacados del mismo y por tanto de los resultados obtenidos. La ergonomía y el arquetipo de equitación que se generan sobre una silla de guerra en caballería pesada explican y justifican buena parte de los estilos iconográficos que representan imágenes de corte militar, así como los datos que aportan las fuentes escritas. La clave de la caballería pesada no estaba en la longitud de sus estribos, como tanto se ha historiado. Estaba en la verticalidad del cuerpo sobre el caballo. El fuste es un elemento rígido de asiento característico, que coadyuva ferozmente la perpendicularidad del tronco del caballero con respecto a la silla. Las caderas quedan sujetas —que no atrapadas— a los apoyos del arzón trasero, en un planteamiento ergonómico en el que las tejas derramadas juegan también un papel fundamental, pues el peso del jinete descansa de los muslos a estas, no en el asiento. La parte inferior del tronco, los glúteos y la espalda quedan delimitados por un espacio de seguridad constituido por los dos arzones, que implica que separar las piernas sobre el caballo sea la única postura posible y por tanto la más cómoda. Pero realmente la verticalidad característica de la monta pesada se logra gracias al arzón delantero. Su contacto con los muslos es permanente, lo cual bloquea cualquier posibilidad de colocarlos adelantados en ninguna otra posición que no sea en una línea muy próxima a los hombros. Aquí reside una de las claves del estudio experimental. Desde antiguo, se ha pretendido que los dos estilos de monta militar habrían tenido una presencia temprana en la Europa medieval (Soler, 1986; Soler, 1993; Soler, 1999), nos referimos a la brida y la jineta. El estilo de brida implicaba montar con los estribos largos, encajado el caballero en la silla, y era propio de la caballería pesada cristiana (Strickland, 1996, 1-19; Verbruggen, 1998, 19-110). El estilo de monta a la jineta es un modelo de equitación ligero, propio de los pueblos norteafricanos, muy apreciado en la forma de hacer la guerra en la Península Ibérica (Maíllo, 1982). El discurso historiográfico competencial ha asumido que para montar de forma pesada se debía adoptar una postura con las piernas totalmente estiradas, hacia delante. Sin embargo, la práctica rebela que no se trata de eso, sino de la verticalidad que se genera del hombro a la rodilla como consecuencia de la acción de la silla, regulada por el arzón delantero, que bloquea el muslo, y la posición derramada de las tejas. La propensión a representar en el arte caballeros pesados con las puntas de los pies hacia delante y las piernas totalmente estiradas, aunque evoca esa vertical, parece responder a una idealización de la monta deseable.

### 4.3. La equitación de guerra. Combatir a caballo en el siglo XI

La silla se adaptó a un caballo de raza hispana, con una altura de 1,65 metros de cruz y 520 kg de peso. El caballo utilizado representa unas características anatómicas muy similares a los caballos europeos plenomedievales, como demuestran los últimos estudios en osteoarqueología (Ameen, C. et al., 2021). La acción de carga pesada con el escudo embrazado es exageradamente compacta. La silla, que aporta una gran estabilidad postural, está construida para resistir notablemente los envites de la transición al galopar de velocidad media a galope tendido. Este es el aire que mejor unifica a jinete y caballo. Con todo, a pesar de los elementos de monta pesada, el caballo se maneja con versatilidad, pues se pueden hacer giros bruscos incluso a galope, así como volver grupas fácilmente. El uso de la lanza se realiza con mayor comodidad en una posición de frontalidad, aunque su uso oblicuo con el puño en media supinación —a la misma altura del hombro o por encima de él— también es factible. El argumento de que la monta a la brida sólo permitía cargas frontales en detrimento de acciones versátiles no se corresponde con la realidad. Los principios biomecánicos practicados con distintas armas también han arrojado algunas conclusiones interesantes. Existen muy pocos datos sobre la forma de combatir en el siglo XI; la mayoría de las reflexiones por parte de historiadores europeos al respecto parten de interpretaciones de la iconografía. Sin embargo, fuentes andalusíes son prolijas en noticias técnicas y marciales que raramente son usadas por la historiografía europea. Las fuentes que de un modo general aportan luz de manera explícita sobre estas técnicas corresponden tardíamente a los siglos XIV y XV: *Flor de Batalla*, de Fiori dei Liberi (1398-1409); o el *Hans Talhoffer* (1420-1450). Sin embargo, la diferencia cronológica de estos tratados implica que, aun manteniéndose unas bases prácticas similares en lo sustancial, la equitación de guerra no fuera del todo igual en la Baja Edad Media que en siglo XI (Bennet et al., 2006; Dougherty, 2016, 18-93).

El uso de la espada a caballo es seguramente el aspecto sobre el que el método experimental permite plantear más reflexiones técnicas disruptivas. La espada de caballería que evoluciona desde mediados del siglo XI irá perdiendo paulatinamente su efectividad como arma de peonía. Se trataba un arma de caballería no sólo por su rareza y lo oneroso de su fabricación, sino porque su eficacia cobraba sentido a caballo. Su verdadera revolución morfológica sucede con la eclosión de la caballería feudal en este siglo XI. Para ello, la hechura de esta nueva espada destinada a combatir a caballo implicaba un desplazamiento de su punto de gravedad hacia la guarda, lo que aligeraba la masa total. Un arma de mano con un punto de gravedad alejado del puño no se maneja bien, es pesada y la guardia sobre el caballo apenas se controla. De esto ya da cuenta Ibn al-'Awam (Al-Awam, cap. XXXIII, art. XI, [266]), por boca de su maestro Ibn Hazm (siglo XI). Al quedar el escudo del caballero inmovilizado en su lado izquierdo, como seguidamente analizaremos, necesitaba de un arma versátil que pudiera mover con soltura para atacar con rapidez a galope, pero también para poder proteger su lado débil en caso de ser atacado. La espada de caballería evoluciona en este momento para cumplir con tal cometido. Otro de los elementos a tener cuenta y que los resultados de investigación problematizan es la confrontación con los arquetipos caballerescos que la iconografía del siglo XI nos muestra. En efecto, las iluminaciones idealizan con asiduidad aspectos biomecánicos, posturales y anatómicos del combate a caballo. Se observa cómo muchas veces los escudos aparecen en posiciones no justificadas. De igual modo, la verticalidad preceptiva a la que hemos aludido se representa extremadamente idealizada. No debe extrañarnos: esta problemática entronca con la propia crítica de la iconografía como fuente histórica (Español 2019a). Las inconexiones deben atribuirse

al conocimiento limitado que artistas e iluminadores tenían del hecho representado, máxime cuando muchos de ellos procedían del ámbito monacal o eclesiástico.

En la equitación de guerra se repiten y consolidan patrones marciales ya conocidos; ahora, la experimentación permite abundar en ellos y problematizarlos. La mano izquierda del caballero coge ambas riendas frente al arzón delantero. El caballo se maneja con una mano, y con una presión suave en la boca aun con frenos agresivos; tal necesidad era paliada con el uso de camas articuladas que ejercían una tensión progresiva. En cualquier caso, superponer estas ayudas del caballero sobre el caballo a los estímulos exógenos propios de la guerra era una tarea fundamental, como se desprende del hecho experiencial. Se entiende, entonces, el uso de bocados y acicates agresivos, como los restos arqueológicos nos muestran. La mano izquierda es también la que embraza el escudo, que presenta una morfología adaptada a la cobertura del perfil del caballero. Se embraza mediante una correa larga interior, sujeta a la parte interna del codo, y el tiracol, una correa más larga que el caballero pasa por su espalda, de modo que el peso del escudo quede repartido hacia sus hombros. La mano derecha es la que esgrime el arma. Por consiguiente, el caballero construye dos espacios técnicos y marciales, un *anverso* y un *reverso*, que se corresponden con los dos flancos de jinete y montura. El *reverso* constituye el espacio fuerte y protegido por el escudo; el *anverso* es el desprotegido, pero que permite atacar. ¿Qué hay del uso de la lanza como arma de choque? El caballero debe procurar cargar con ella en trayectoria rectilínea, pero dejando al enemigo a su izquierda. La lanza se aferraba sujeta bajo la axila, no suelta, y era deseable colocarla de modo oblicuo para golpear a lado cambiado, pasándola por encima del cuello del animal hacia el lado contrario. Desde el punto de vista de la biomecánica, la experimentación muestra que un impacto de la lanza hacia el mismo lado derecho puede ocasionar el desequilibrio del caballero. La carga con la lanza cruzada hacia el reverso permite que la energía cinética combine potencialmente la fuerza y la velocidad del equino para una mayor efectividad en el impacto.



Figura 4: Proceso experimental y reconstructivo del caballero del siglo XI.

## 5. Reflexiones finales

El registro, control y argumentación del proceso, por tanto, nos ha permitido alcanzar conclusiones que no sólo refutan o respaldan lo que las fuentes históricas nos habían aportado a través del método histórico, sino que hemos cumplido el objetivo genérico de complementar lo que éstas cuentan. En el caso de la caballería de guerra cristiana del siglo XI, el método experimental ha constituido una herramienta de un valor incalculable para establecer conclusiones en aras de cambiar y progresar en el conocimiento del estamento social más prodigado y estereotipado de la edad feudal. Con todo, más allá de lo que hemos pretendido que esta investigación aporte al conocimiento histórico a través de la arqueología experimental, conviene señalar que el proceso está orientado hacia la educación histórica. Con la investigación experimental hemos tratado de alcanzar conocimiento funcional y operativo sobre la micro-historia inherente a la nobleza y caballería feudal del siglo XI, tanto en su dimensión de cultura material como en la equitación de guerra. Sin embargo, no es menos cierto que profundizar en cuestiones históricas de esta índole nos permite confrontar aspectos del pasado que en las fuentes históricas pasan desapercibidos, como el pensamiento histórico a través del acceso a pericias, aptitudes y prácticas históricas. Son sus pilares fundamentales los que se detectan de igual forma en el denominado «pensamiento recreacionista», como estadio previo a este pensamiento histórico (González-González, J. M., Franco-Calvo, J. G. y Español-Solana, D., 2022; M., Franco-Calvo, J. G. y Español-Solana, D., 2022), y que está muy presente en toda iniciativa de reconstruir y experimentar para posteriormente educar.

Se trata, por tanto, de implementar procesos de investigación experimental que sirvan como estadio previo para definir métodos relacionados que puedan adaptarse a entornos de aula. Con ello estaremos sentando las bases para la traslación de las herramientas del historiador experimental hacia los alumnos. Este trabajo, por tanto, focaliza su esfuerzo en esa investigación experimental, que está construida contando con los elementos fundamentales que componen el pensamiento recreacionista y, por tanto, el pensamiento histórico. Del mismo modo —y no menos importante— esta comprensión es importante para ampliar el fondo de posibilidades que la reconstrucción potencialmente atesora: la capacidad de superar el reduccionismo material del que hablábamos en el marco teórico, tiene en la experimentación un exponente a considerar, dado que practicar el pasado insta a comprender y por tanto a empatizar.

En cualquier caso, se hace necesario replantear metodológicamente toda investigación histórica y educativa que contemple el proceso experimental. Sin descuidar sus posibilidades como método de investigación estrictamente histórico, el diseño de objetivos de estudio puede —y debe— enriquecerse con presupuestos investigadores que atiendan ulteriores aplicaciones docentes, caso del pensamiento histórico o del tratamiento de estructuras históricas complejas. Constituye, sin duda, el reto en lo sucesivo para diseñar nuevos métodos que aúnen en un mismo proceso disciplinas interrelacionadas.

## Agradecimientos y financiación

Agradecemos la colaboración en esta investigación del Ajuntament de Cànoves i Samalús (Barcelona), Ajuntament de Canovelles (Barcelona), CEIP L' Estelada, Cànoves i Samalús (Barcelona), Universitat de Barcelona, *Gesta Regnorum*, *Jousting Iberia*, Artesania en Fusta i Metall, Jordi Garcia, Santiago Faro, Sergi Meléndez, Alex Brutau. De igual modo, al grupo de

investigación ARGOS (S50\_17R) del Gobierno de Aragón, perteneciente al IUCA (Instituto Universitario de Ciencias Ambientales de Aragón).

## Contribución específica de los autores

Todos los autores han colaborado en los apartados de introducción, marco teórico, resultados y discusión. Repartiéndose el apartado de marco metodológico de la siguiente manera: autor 1, autor 2 y autor 3: apartados 1, 2 y 3.1. Autor 1 y autor 2 apartados 3.2. El autor 3 el apartado 3.3. El resto de apartados (resultados/discusión y reflexiones finales) ha sido realizado por los tres autores, recayendo la coordinación redactora y reflexiva sobre el autor 3.

## Bibliografía

- Agnew, V. (2004). Introduction: what is reenactment? *Criticism*, 46 (3), 327-339. <https://www.jstor.org/stable/23127321>.
- Agnew, V. (2007). History's affective turn: Historical reenactment and its work in the present. *Rethinking history*, 11 (3), 299-312. <https://doi.org/10.1080/13642520701353108>.
- Ameen, C. et al. (2021). In search of the 'great horse': A zooarchaeological assessment of horses from England (AD 300–1650). *International Journal of Osteoarchaeology*, 31 (6), 1247-1257. <https://doi.org/10.1002/oa.3038>.
- Bachrach, B. S. (1988). Caballus et caballarius in medieval warfare. En Chickering, H D. y Seiler, Th, H. (eds.). *The Study of Chivalry: Resources and Approaches*, pp. 173-21.
- Balbás, Y. (2019). Recreación histórica del alto Medievo: esclareciendo una época oscura. *Heritage & Museography*, 20, 70-84. <https://doi.org/10.34810/hermusn20id369676>.
- Bernís, C. (1956). *Indumentaria medieval española*. Madrid, CSIC.
- Bennett, M., Devries, K. y Jestice, P. (2006). *Fighting techniques of the medieval world: equipment, combat skills and tactics*. Macmillan.
- Braëdder, A. et al. (2017). Doing pasts: authenticity from the reenactors' perspective. *Rethinking History*, 21 (2), 171–192. <http://doi:10.1080/13642529.2017.1315969>.
- Bruhn de Hoffmeyer, A. (1961). Introduction to the history of the european sword. *Gladius*, vol. 1, 30-75.
- Cardona, G., y Feliu, M. (2014). Arqueología, vivencia y comprensión del pasado. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 78, 15-25.
- Cavanna, F; Jiménez Martínez, L. y Valtierra Pereiro, N. (2021). Reconstrucción histórica. Algunas experiencias en historia pública y educación reglada. En Español Solana, D., Franco Calvo, J. G. (coords.) *Recreación histórica y didáctica del patrimonio. Nuevos horizontes para un cambio de modelo en la difusión del pasado*, (pp. 39-70). Trea.
- Cózar-Llistó, G. (2013). La recreación histórica en España. Definición, caracterización y perspectivas de aplicación. *Glyphos Revista de Arqueología* 2, 6–28.
- Del Barco-Díaz, M. (2010). La recreación histórica como medio para la divulgación de la historia. En F. Iñesta (coord.) *La Divulgación de la Historia y otros estudios sobre Extremadura* (pp. 243-254). Sociedad Extremeña de Historia.

- Dougherty, M. J. (2016). *Weapons and fighting techniques of the medieval warrior: 1000-1500 AD*. Chartwell Books.
- Español Solana, D. (2019a). New perspectives for the dissemination of medieval history: re-enactment in southern Europe, a view from the perspective of didactics. *Imago Temporis. Medium Aevum*, 13, 333-359. <https://doi.org/10.21001/itma.2019.13.15>.
- Español Solana, D. (2019b). Historia para todos: recreación histórica, didáctica y democratización del conocimiento. *Heritage & Museography*, 20, 7-23. <https://doi.org/10.34810/hermusn20id369670>.
- Español Solana, D. (2021). *Historia y cultura militar durante la expansión feudal en el valle del Ebro, siglos XI y XII. Presupuestos metodológicos para una didáctica de la guerra en la Edad Media*. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Español Solana, D. y Franco Calvo, J. G. (2021a). La recreación histórica: nuevos horizontes para la educación histórica y patrimonial. En Español Solana, D., Franco Calvo, J. G. (coords.) *Recreación histórica y didáctica del patrimonio. Nuevos horizontes para un cambio de modelo en la difusión del pasado*, (pp. 9-16). Trea.
- Español Solana, D. y Franco Calvo, J. G. (2021b). Education and Heritage of Medieval Warfare. A Study on the Transmission of Knowledge by Informal Educators in Defensive Spaces. *Education Sciences*, 11(7), 320. <https://doi.org/10.3390/educsci11070320>.
- Español Solana, D., Franco Calvo, J. G. y González González, J. M. (2020) Recreaciones y conmemoraciones históricas, diferencias y posibilidades didácticas desde Aragón (España). *Didattica della Storia*, 2 (1), 413-426. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11248>.
- Franco-Calvo, J. G. (2021). Pensar históricamente a través de la recreación histórica. El caso del Castillo de Peracense. En Español Solana, D., Franco Calvo, J. G. (coords.) *Recreación histórica y didáctica del patrimonio. Nuevos horizontes para un cambio de modelo en la difusión del pasado*, (pp. 175-204). Trea.
- Franco-Calvo, J. G. y Español-Solana, D. (2022). Socialización, investigación e identidad a través de la recreación histórica: una fórmula para desarrollar el pensamiento histórico. En *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano* (pp. 155-166). Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2949>
- Geibig, A. (1991). *Beitrage zur morphologischen Entwicklung des Schwertes im Mittelalter*. Oíla-Bucher, B.
- González-González, J. M., Franco-Calvo, J. G., y Español-Solana, D., (2022). Educating in History: Thinking Historically through Historical Reenactment. *Social Sciences*, 11(6), 256. <https://doi.org/10.3390/socsci11060256>
- Hendricks, B. L. (1995). *International encyclopedia of horse breeds*. University of Oklahoma press.
- Jiménez, L. (2020). Recreación y reconstrucción histórica como herramienta clave en la difusión del patrimonio. Un ejemplo en la Región de Murcia. En Cutillas B. y González, O. (Eds.). *Nuevas aportaciones a la arqueología murciana: del trabajo de campo al entorno virtual y la puesta en valor* (252-271). Editum.

- Kneebone, R. y Woods, A. (2014). Recapturing the history of surgical practice through simulation-based re-enactment. *Medical history*, 58 (1), 106-121. <https://doi.org/10.1017/mdh.2013.75>.
- Leboucq, Ch. (2002). *Origine et avenir du cheval de trait Percheron*. Tesis Doctoral. Université de Toulouse.
- Lemonnier, P. (1976). La description des chaînes opératoires: contribution à l'analyse des systèmes techniques. *Techniques et culture*, 1 (1), 100-151.
- Livingstone, M. y Witzel, M. (2005) *The road to Crécy: the English invasion of France, 1346*. Pearson Education.
- Maíllo-Salgado, F. (1982). Jinete, jineta y sus derivados: contribución al estudio del medioevo español y al de su léxico. *Studia Philologica Salmanticensia*, 105-117. <http://hdl.handle.net/10366/84361>.
- Mannoni, T. y Giannichedda, E. (2004). *Arqueología de la producción*. Ariel.
- Mathieu, J. R. (2002) *Experimental archaeology: replicating past objects, behaviors, and processes*. Archaeopress.
- Meylan, K. (2013). From research to mediation. A perspective for experimental archaeology. En U. Weller et al. (coords). *Experimentelle Archäologie in Europa*, (pp. 171-181). Gunter Schoebel.
- Oakeshott, E. (1960). *The archaeology of weapons: arms and armor from prehistory to the age of chivalry*. Courier Corporation.
- d'Oro, G. (2004). Re-Enactment and Radical Interpretation. *History and Theory* 43, 198–208
- Peiró, M. J.; Jiménez, L. (2020). Socialització del Patrimoni Arqueològic d'època ibèrica a través de la reconstrucció històrica: experiències al Puig de la Nau de Benicarló. *Memòria Viva*, 12, 129-138.
- Peréx-Agorreta, M. J. (2012). *Métodos y Técnicas de Investigación histórica I*. UNED.
- Pijoan, J. (1911-1912). Les miniatures de l'octateuch a les biblies romàniques catalanes. *Anuari de l'Institut d'Estudis Catalans*.
- Retz, T. (2018). *Empathy and history: Historical understanding in re-enactment, hermeneutics and education*. Berghahn.
- Rodríguez, L. (2003). El arte textil en la Antigüedad y la Alta Edad Media. Textil e indumentaria. Materias, técnicas y evolución. *Grupo español IIC*, 126-138.
- Rojas-Rabaneda, A. (2011). Herramientas y estrategias de difusión del Patrimonio Histórico: los eventos de recreación histórica en Cataluña. *erph\_ Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, 89-110. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/erph/article/view/18298/17869>.
- Rojas-Rabaneda, A. (2018). La arqueología experimental en eventos de difusión del patrimonio cultural y de recreación histórica. Potenciales para explorar. *Butlletí Arqueològic. Reial Societat Arqueològica Tarraconense*, 40, 353-359. <https://raco.cat/index.php/ButlletíArq/article/view/375786/478580>.

- Rojas-Rabaneda, A. (2019). La recreación histórica en Cataluña como recurso de la socialización del conocimiento. *Heritage and Museography*, 20, 123-147. <https://doi.org/10.34810/hermusn20id369679>.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York, Berghahn Books.
- Sachs, G. E. (1938). Un tratado de Albeitería de la época de Alfonso X. *Hispanic Review*, 6 (4), 294-304. <https://doi.org/10.2307/470172>.
- Samida, S. (2019). Material culture. En Agnew, V., Lamb, J. y Tomann, J. (cords.). *The Routledge Handbook of Reenactment Studies* (pp. 130-132). Routledge, Taylor & Francis.
- Shaw, E. (2021). Historical thinking and family historians: Renovating the house of history? *Historical Encounters*, 8 (1), 83-96. <https://doi.org/10.52289/hej8.106>.
- Soler-del Campo, A. (1986). Sistemas de combate en la iconografía mozárabe y andalusí Altomedieval. *Boletín de la Asociación Española de Orientalistas*, 22, 61-87.
- Soler-del Campo, A. (1993). *La evolución del armamento medieval en el reino castellano-leonés y al-Andalus (Siglos XII-XIV)*. Servicio de Publicaciones del EME.
- Soler-del Campo, A. (1999). Armas, arreos y banderas en las miniaturas del código. En *Codex biblicus legionensis: veinte estudios* (pp. 239-252). Universidad de León, Real Colegiata de San Isidoro, Fundación Hullera Vasco-Leonesa.
- Stueber, K. R. (2002). The psychological basis of historical explanation: Reenactment, simulation, and the fusion of horizons. *History and Theory* 41, 25-42.
- Strickland, M. (1996). *War and Chivalry. The conduct and perception of war in England and Normandy, 1066-1217*. Cambridge University Press.
- Trias, L. (2011/2012). *La terminologia tèxtil a la documentació llatina de la Catalunya Altomedieval*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- Utrera-Agudo, M. A. (2018). Arqueología de la producción arquitectónica en el medievo hispánico (siglos VII-XII). Más preguntas que respuestas. En Quirós Castillo, J. A. (ed.): *Treinta años de Arqueología Medieval en España* (pp. 365-384). Acces Arqueology.
- Verbruggen, J. F. (1998). *The art of warfare in Western Europe during de Middle Ages*. The Boydell Press.

## Fuentes

- Abu Zacarías Yahia Ibn Mohammed Ibn Ahmed Ibn al Awam. *Kitab al-Filaha*. Junta de Andalucía. 2003.
- Áhmad ibn Muhámmad al-Razi. *Kitāb al-muqtabis fī tārīj riḡāl al-Andalus VII*. Madrid: Sociedad de Estudios y Publicaciones. 1967. [Edición de Eduardo García Gómez].
- Eginhardo *Vita Karoli*. Trad. Alejandra de Riquer. 1998. Edit. Gredos.
- Fiori dei Libeti. *Flor de Batalla*. Bibliothèque Nationale de France, Ms. Latin 11269.
- Giordano Ruffo. *Liber Marescalciae Equorum*. Yale University Library, Beinecke MS 679
- Hans Talhoffer. Ms. *Thott.290.2o*. Kansas, 2007. [Edición de John Hull].
- Ibn Hayyan, Abū Marwān Ḥayyān b. Jalaf b. Ḥayyān. *Kitāb al-muqtabis fī tārīj riḡāl al-Andalus* V. Valencia: Anubar. 1981. [Edición de M<sup>o</sup> Jesús Viguera Molins y Federico Corriente].

Ibn Idari al Marrakusi. *Kitāb al-bayān al-muǧrib fī aǧbār mulūk al-āndalus wa-l-maǧrib*. Universidad de Salamanca. 1993. [Edición de Felipe Maíllo Salgado].

Isidoro de Sevilla. *Etymologiae u Originum sive etymologiarum libri viginti*. Cambridge University Press. 2006. [Edición de Lewis, W. T.; Beach J. A. y Berghof, O.].

*Libro de fecho de los caballos*. Biblioteca de El Escorial ms. b. IV. 31 ff. 1-55.

Lorenzo Rusio. *La mareschalerie de Lavrent Rvse, ov sont contenz remedes tressingvliers contre les maladies des chevaux: Avec plusieurs figures de mors*. Paris. G. Auvray, 1583.

Pedro IV el Ceremonioso. *Tractat de Cavallería*. Barcelona: Barcino. 1947. [Edición de Pere Bohigás].

Teodoric Borgognobi. *Practica equorum*. Colección particular.

## Anexos

### Anexo 1. Fuentes escritas

Título	Tipo de fuente	Autor	Cronología
Les miracles de Saint Benoît Saint Benedict	Crónica	Andre de Fleury	ca. 1043
Els pergamins de l'Arxiu Comtal de Barcelona, de Ramon Berenguer II a Ramon Berenguer IV. Volum I	Colección diplomática		990-1100
Els pergamins de l'Arxiu Comtal de Barcelona, de Ramon Berenguer II a Ramon Berenguer IV. Volum II	Colección diplomática		990-1100
Els documents, dels anys 1036-1050, de l'arxiu Capitular de la Seu d'Urgell	Colección diplomática		1036-1050
Els documents, dels anys 1051-1075, de l'arxiu Capitular de la Seu d'Urgell	Colección diplomática		1051-1075
Els documents, dels anys 1076-1092, de l'arxiu Capitular de la Seu d'Urgell	Colección diplomática		1076-1092
Usatges de Barcelona. El Codi a mitjan segle XII	Jurídica		Siglo XII
Colección diplomática de Sancho Ramírez	Colección diplomática		1063-1094
Carmen Campidoctoris	Crónica	Anónimo	Siglo XII
Colecció diplomàtica de Sant Pere d'Àger fins 1198. Volum I	Colección diplomática		Siglo XI
Cartulario de Alaón	Cartulario		Siglo XI
Colección diplomática de la Catedral de Huesca. Volumen I	Colección diplomática		Siglo XI
Diplomatari del Monestir de Sant Pere de las Abadeses	Cartulario		995-1100
las Constitucions de Pau i Treva de Catalunya (segles XI- XIII)	Colección diplomática		Siglo XI
Historia Ierosimilitana	Crónica	Guillermo de Tyr	1099 ca.
Historia Roderici	Crónica	Anónimo	Siglo XII
Documentos para el estudio de la reconquista y repoblación del valle del Ebro	Colección diplomática		Siglo XI
Cartulario de San Millán de la Cogolla	Cartulario		1076-1100

Cartas de población del reino de Aragón en los siglos medievales	Colección diplomática		Siglo XI
Liber Feudorum Maior	Colección diplomática		Siglo XI
Documentación medieval de Leire	Cartulario		990-1100
Colección diplomática del Monasterio de San Victorián de Sobrarbe	Cartulario		1000-1100
Le Cartulaire de Bigorre (XIe-XIIIe siècle)	Colección diplomática		Siglo XI
Colección diplomática de l'Archivo Ducal de Cardona	Colección diplomática		965-1100
Colección Diplomática medieval de la Rioja	Colección diplomática		Siglo XI
Quan els vescomtes de Barcelona eren Història, crònica i documents d'una família catalana dels segles X, XI i XII	Colección diplomática		Siglo XI
Colección Diplomática de Pedro I de Aragón y Navarra	Colección diplomática		1094-1104
Cartulario de San Juan de la Peña	Cartulario		Siglo XI
Cartulario de San Millán de la Cogolla	Cartulario		1000-1076
Colección diplomática del reinado de Ramiro I de Aragón (1035-1064)	Colección diplomática		1035-1064

## Anexo 2. Fuentes iconográficas

Fuente	Localidad	Región	1000	1010	1020	1030	1040	1050	1060	1070	1080	1090	1100
Capitel Abadía Sauve-Majeure III	La Sauve	Aquitania											
Capitel Abadía de Saint-Pierre	Saint-Maurin	Aquitania											
Capitel Église N. Dame de Surgères	Surgères	Aquitania											
Claustro M. S. Domingo de Silos	S. Domingo de Silos	Burgos											
Monasterio de San Pedro	Besalú	Girona											
Iglesia de Murillo de Gállego	Murillo de Gállego	Zaragoza											
Capitel San Cruz de la Serós	S. Cruz de la Serós	Huesca											
Catedral de Santiago de Compostela II	S. de Compostela	La Coruña											
Catedral de Santiago de Compostela V	S. de Compostela	La Coruña											





BM ms. 0172. Evangélaire		Amiens												
Ms. Aberystwyth 735C		Bl. Nacional de Gales												
Tapiz de Bayeux		Inglaterra												

### Anexo 3. Fuentes arqueológicas citadas

Fuentes	Cronología
Conjunto de restos arqueológicos de Thorsberg (Alemania)	Siglo IV
Conjunto de restos arqueológicos de Valkenburg (Holanda)	Siglos II-III
Conjunto de restos arqueológicos de Gjermundbu (Noruega)	Siglo X
Conjunto de restos arqueológicos de San Wenceslao (República Checa)	Siglos X-XI
Yelmo de Mossa (Holanda)	Siglo XI
Yelmo de Augsburgo (Alemania)	Siglo XI
Yelmo de Ostrow Lednick (Polonia)	Siglo XI

### Anexo 4. Herramienta de investigación para la recogida de resultados durante el proceso experimental de la caballería de guerra del siglo XI

Preguntas de investigación	Conclusiones de experimentación / Reflexiones cualitativas
Reconstrucción de cultura material de guerra del siglo XI. Principales retos experimentales	Reconstrucción de silla de guerra del siglo XI, a partir de iconografía y modelos cualitativos extraídos de los tratados militares Uso de espada, loriga, escudo de lágrima, yelmo cónico con nasal, vestuario y calzado de guerra del siglo XI. Reconstrucción de la silla a partir de los fustes conservados en el Museo de Navarra.
Adaptabilidad del caballo a los elementos de reconstrucción	Adaptación del fuste y la silla reconstruidos extraordinariamente bien al dorso del caballo. Movimientos del animal naturales. Encaje de la silla con naturalidad, permitiendo desempeño de los aires

<p>Desempeño de la equitación con los elementos de reconstrucción</p>	<p>Ergonomía y arquetipo de equitación que se generan sobre una silla de guerra en caballería pesada explican y justifican buena parte de los estilos iconográficos que representan imágenes de corte militar y los datos que aportan las fuentes escritas.</p> <p>La clave de la caballería pesada no estaba en la longitud de sus estribos, sino en la verticalidad hombros-rodillas.</p> <p>Parte inferior del tronco, los glúteos y la espalda quedan delimitados por un espacio de seguridad constituido por los dos arzones.</p> <p>La verticalidad característica de la monta pesada se logra gracias al arzón delantero. Es la clave del proceso.</p> <p>La representación en el arte caballeros pesados con las puntas de los pies hacia delante y las piernas totalmente estiradas parece responder a una idealización de la monta deseable.</p>
<p>Uso de la panoplia de guerra ofensiva durante la equitación</p>	<p>La acción de carga pesada es totalmente compacta.</p> <p>La silla aporta una gran estabilidad postural.</p> <p>Acciones y silla de guerra están diseñadas para cargas frontales, pero también para otras maniobras más versátiles.</p>
<p>Uso de la panoplia de guerra defensiva durante la equitación</p>	<p>El uso del escudo construye dos espacios marciales en el caballero: el reverso y el anverso. Uno es defensivo, el otro es ofensivo. El caballero debe procurar ser capaz de atacar a través del reverso en la medida de sus posibilidades, o bien usar la inercia del combate y del caballo para no exponer su lado ofensivo en demasía</p>
<p>El combate individual y táctico. Desempeño y problemática</p>	<p>El uso de la lanza se realiza con mayor comodidad en una posición de frontalidad, aunque su uso oblicuo con el puño en media supinación también es factible. Su acción cruzada sobre el caballo imprime una mayor violencia sobre el objetivo.</p> <p>La espada evoluciona en la segunda mitad del siglo XI a causa de su uso a caballo. La carga hace a la espada de caballería efectiva como consecuencia de la inercia del galope, que acrecienta el poder de impacto.</p>

# La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores

## History Teaching in Secondary Education: Educational Change Through Innovative Didactic Projects

Olga María Duarte Piña  
Universidad de Sevilla

[oduarte@us.es](mailto:oduarte@us.es)

 0000-0001-7341-6689

Recibido: 08/02/2022

Aceptado: 16/06/2022

### Resumen

La enseñanza de la Historia viene implicando un modelo didáctico principalmente transmisivo y un aprendizaje memorístico que no facilita la comprensión del hecho histórico ni su investigación. Aunque desde fines del siglo XIX podemos destacar importantes propuestas de cambio, nos detendremos en el último tercio del siglo XX para estudiar los grupos de innovación formados por profesores de bachillerato que promovieron nuevos paradigmas a través de sus modelos didácticos y proyectos para el aula. Por ello esta investigación pretende describir y comprender las propuestas de tales grupos desde sus fundamentos teóricos a los materiales publicados y experimentados. Los datos se recogieron mediante entrevistas y el análisis de los documentos generados por cada grupo de innovación. Se expone lo que caracterizó a aquellos proyectos didácticos y se evidencian los cambios en la enseñanza de la Historia que pretendieron, dejando constancia de estos referentes para las actuales tendencias de renovación pedagógica.

### Palabras clave

Enseñanza de la Historia, Innovaciones pedagógicas, Métodos de enseñanza, Desarrollo curricular.

### Abstract

The teaching of History has involved a mainly transmissive didactic model and rote learning which does not facilitate the understanding of the historical fact or its investigation. Although we can highlight important proposals for change since the end of the 19th century, we will focus on the last third of the 20th century to study the innovation groups formed by secondary school teachers who promoted new paradigms through their didactic models and classroom projects. Therefore, this research aims to describe and understand the proposals of these groups from their theoretical foundations to the materials published and experimented. Data was collected through interviews and analysis of the documents generated by each innovation group. What characterised those didactic projects is presented and the changes in the teaching of history that they sought to bring about, leaving a record of these references for current trends in pedagogical renewal.

### Keywords

History education, Educational innovations, Teaching methods, Curriculum development.

**Para citar este artículo:** Duarte Piña, O. M. (2022). La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 137-161. DOI: 10.6018/pantarei.510591



## 1. Introducción

El comienzo de un discurso innovador en la enseñanza de la historia ha de situarse en nuestro país a fines del siglo XIX con una obra de 1891, mejorada y ampliada en 1895, titulada *La enseñanza de la Historia* cuyo autor fue Rafael Altamira y Crevea. Las propuestas de Altamira influyeron en originales formas de concebir la didáctica de la historia, nuevos enfoques que pueden encontrarse en las publicaciones de profesores de institutos como Rafael Ballester Castell y Antonio Jaén Morente o en las de los profesores normalistas Teófilo Sanjuán Bartolomé, Daniel González Linacero y Gloria Giner de los Ríos García que incidieron en el cambio a través de ediciones ampliamente difundidas entre 1913 y 1935 (Mainer, 2009).

Esta primera etapa innovadora llegó hasta la Guerra Civil, con ensayos y manuales para la enseñanza de la historia (Duarte, 2018). La segunda etapa, de la que se ocupa nuestro trabajo, empieza con la Ley General de Educación de 1970 y sin solución de continuidad avanza con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) hasta fines de esa década. El periodo ha sido investigado a través de distintos informantes, miembros fundadores de grupos de innovación, que han respondido a un cuestionario o han sido entrevistados, a lo que se ha añadido la revisión y análisis de las publicaciones académicas y de los proyectos curriculares y materiales didácticos editados. Y aunque hubo una cierta eclosión, y podríamos referir otros grupos como Aula Sete, Bitácora, Grupo Humanística para Formación Profesional, Espacio y Sociedad, Pagadi o Innovación y Renovación Escolar (IRES), aquí investigaremos aquellos que, amén de potenciar la actividad innovadora, publicaron manuales escolares, con los que difundieron y experimentaron sus propuestas, significando, para este estudio, el cambio educativo durante el periodo acotado. Estos son *Germanía 75*, *Historia 13-16*, *Cronos*, *Ínsula Barataria* y *Gea-Clío*. Por tanto, entendiendo tal actividad innovadora como un hito irreplicable en nuestra historia de la educación pretendemos caracterizarla y exponer el grado de contribución a la renovación de la enseñanza de la historia en la educación secundaria.

## 2. Marco Teórico

El modelo que, de forma generalizada, ha representado la didáctica de la historia en Secundaria es de corte positivista, centrado en un relato principalmente político, de hechos y personajes que llegan a mitificarse, un relato transmitido por el docente a los estudiantes (Boyd, 2001; Maestro, 2002; Molina y Fernández-Rufete, 2018). No es que eso haya cambiado mucho hoy en día, a lo que hay que añadir que la historia ha perdido peso educativo y valor social, circunscribiéndose a un mero relato cultural de hechos pasados en torno a una galería de personajes célebres (Gruzinski, 2018). Pese a todo, la innovación es inmanente a la enseñanza, y aunque pareciera que fenece al contacto con la realidad institucional de la escuela (Tyack y Cuban, 2001) ello no es así, porque surge de la propia realidad escolar y el deseo de mejorar la práctica. En este sentido, las propuestas de los grupos de innovación seleccionados, desde un modelo didáctico alternativo, apartaron los formatos oficiales comúnmente aceptados para la enseñanza de la historia con una práctica anquilosada, defendiendo una enseñanza conectada con el presente como proyecto educativo crítico y para el cambio social y cultural.

Para describir el concepto de *modelo didáctico* (García, 2000; Gimeno, 1981) actualizaremos la definición tomando a García y Porlán (2017), entendiendo que éste se sustenta en creencias, en teorías interiorizadas, no explicitadas a veces y fruto de la experiencia, que conforman una

epistemología docente y un conocimiento práctico profesional (Delord y Porlán, 2018a; Porlán, Rivero y Solís, 2010). En la constitución de un modelo docente alternativo vinculado a un aprendizaje útil para el estudiante (Gargallo et al., 2018) hay que reconocer ese conjunto de saberes, teorías y principios que forman parte de la cultura y hábitos académicos (Bourdieu, 2002; Escolano, 2002; Valls, 1999), cuestionar los paradigmas historiográficos, metodológicos y teleológicos para abocarlos a una acción que rompa inercias infructuosas, para permitir el paso de un modelo tradicional a un modelo innovador (Espejo y González-Suárez, 2015; García y Porlán, 2017; Pérez-Gómez y Soto, 2011).

Las investigaciones han categorizado varios modelos didácticos formalizados (García, 2000; Mayorga y Madrid, 2010; Pérez y Gimeno, 1988), sin embargo, el análisis que pueda hacerse de un modelo didáctico ha de estar relacionado con la práctica de aula, de tal manera que lleve a conocer las concepciones docentes y a poder detectar los obstáculos, para así mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo gradualmente alternativas que los superen (Larkin, 2012). En este sentido, los modelos didácticos innovadores pretenden cambiar aquello que dificulta la enseñanza de la disciplina y el aprendizaje del alumnado. Así, la actuación docente debería incidir en todos los elementos de un sistema didáctico, no solo en los contenidos disciplinares o en la metodología, a fin de que la transformación educativa sea completa y no parcial. Para entender esta afirmación precisamos definir los elementos e interacciones de un *sistema didáctico*, sirviéndonos de García y Porlán (2017).

El sistema didáctico se encuentra condicionado por la cultura académica, profesional y práctica en la que el docente está inmerso, pero han de extraerse y cuestionarse objetivamente sus elementos y enfocarlos hacia una innovación posible. Los elementos del sistema didáctico, que deben estar interrelacionados coherentemente, son las finalidades de la enseñanza, los contenidos, la metodología y la evaluación. “Estos elementos no son piezas sueltas, sino que establecen influjos, condicionamientos, obstáculos y sinergias entre ellos; en definitiva, interacciones que dan lugar a un determinado funcionamiento de ese conjunto que podemos considerar como un sistema, es decir, un “sistema didáctico” (García y Porlán, 2017, p. 96). Para el cambio, hay que liberar estos elementos de la carga que frena la innovación, tanto en la dimensión epistemológica del conocimiento, en la dimensión sobre el aprendizaje y en la dimensión ideológica alejándose de las relaciones unidireccionales propias de un modelo tradicional y acercándose a relaciones dialécticas y de retroalimentación que se generan en un modelo innovador coherente con la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al definir la innovación afirmamos que hay una diversidad de aproximaciones y definiciones del concepto (Delord y Porlán, 2018a y 2018b). No se entiende la innovación de la misma forma por quienes planifican la política educativa que por los docentes, ni tiene la misma proyección el cambio cuando se constriñe a una dimensión puramente discursiva o metodológica que cuando éste afecta a todos los elementos que componen un sistema didáctico y, además, llega a la práctica.

La innovación es cambio porque genera una situación nueva a lo preexistente; pero el cambio puede ser efímero si no se incorpora a la realidad educativa de forma efectiva, es decir, en su dimensión práctica, único ámbito donde se verifican las transformaciones. Por ello, coincidimos con los requisitos que establece Zabalza (2000) respecto de la innovación: que ha de ser viable y útil, que debe presentar resultados y que supone una aportación susceptible de incorporarse a

los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, entendemos que la innovación es recursiva siendo paradigma y sintagma; también es proceso y contenido, cuestiones que desarrollaremos más adelante. Siguiendo a Fullan (2012), tomamos en consideración los tres elementos del cambio que califica de necesarios:

(1) el posible uso de *materiales* nuevos o revisados (recursos didácticos tales como materiales curriculares o tecnología), (2) el posible uso de nuevos *enfoques didácticos* (es decir, nuevas estrategias o actividades docentes), (3) la posible alteración de las *creencias* (es decir, de las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes a determinadas políticas o programas). (p. 70)

En este trabajo se tendrán en cuenta dichos elementos entendiendo el cambio de creencias desde los fundamentos teóricos de los grupos de innovación; los nuevos enfoques didácticos a partir de los modelos y principios didácticos definidos, y el uso de los materiales para el aula y los proyectos curriculares como elementos tangibles y propiciadores del cambio en la práctica.

No obstante, hay que tener en cuenta varios vectores para abarcar los procesos de cambio. Éstos se corresponden con el contexto y con las circunstancias en las que se genera el cambio, la finalidad del mismo, su extensión y aplicación pero, sobre todo, con los agentes que lo promueven e implementan. El cambio no se consuma si no implica a los profesores y al alumnado, y las innovaciones no trascienden porque se agotan en sí mismas (Duarte, 2018; Fullan, 2012; Hargreaves, 1999, Tyack y Cuban, 2001, Zabalza, 2000). Tres conceptos se convierten en ejes del cambio según Fullan (2002, p. 12): *reestructuración*, *reculturización* y *retemporalización*, es decir, nuevos espacios y relaciones con el exterior, nuevos hábitos y habilidades, nuevos tiempos para la enseñanza y el aprendizaje.

Finalmente, a partir de una reflexión de Pardo (2011), en torno al concepto de Historia en Deleuze donde afirma que las acciones de cambio no caducan, como otros autores proponen (Del Pozo, 2009), ni envejecen, acaso “se conservan “archivadas” como los estratos geológicos de un terreno milenario” (p. 10), podríamos concluir que las innovaciones, en las que se basa este trabajo, recogen los momentos de cambio y son momentos de creación, que rompen la continuidad cronológico-histórica de las reformas, porque estas innovaciones paradigmáticas actúan contra el tiempo escolar e institucional. Son un ejemplo de otras formas de enseñar la historia que está en consonancia con reivindicaciones actuales (Massip et al., 2020). En este sentido, captan la novedad de su tiempo, es decir, la actividad innovadora supone una afinidad y una resonancia con un deseo de cambio en los profesores que diagnostican y cuestionan la práctica, para intervenir en el sistema didáctico y definir un modelo de enseñanza y aprendizaje que trascienda una tradición estéril para la enseñanza de la historia, a la que se le niega el presente, el pensamiento, la investigación y el razonamiento, a fin de transformar su valor dentro del currículum actual y el necesario valor social de su conocimiento. Efectivamente, a pesar del tiempo transcurrido, las innovaciones no envejecen ni caducan, aunque estén archivadas, su estudio puede servir de base para nuevos procesos de cambio que se inicien.

### 3. Metodología

#### 3.1. Problemas, objetivos e hipótesis

El objeto de este estudio se centra en tres cuestiones: ¿cuáles son los fundamentos para una enseñanza innovadora de la historia? (Maestro, 2002; Valls, 1999); ¿qué características presentan los modelos didácticos innovadores? (García y Porlán, 2017); y ¿qué posibilidades han tenido de modificar o mejorar la práctica? (Fullan, 2012; Zabalza, 2000). Para las caracterizaciones de los modelos didácticos se ha seguido el esquema de los elementos de un sistema didáctico, materializados en los proyectos curriculares seleccionados, y para conocer la difusión y generalización de las propuestas, se ha indagado en la relación que ha existido entre las propuestas innovadoras y la extensión de las mismas, llegando a averiguar, finalmente, su contribución al cambio en la enseñanza de la historia.

Teniendo en cuenta que se analizan los grupos de innovación Germanía 75, Historia 13-16, Cronos, Ínsula Barataria y Gea-Clío, las cuestiones planteadas nos permiten organizar un esquema de trabajo, dividido en tres partes, que definen los objetivos de la investigación. El primero centrado en conocer los fundamentos de los procesos de innovación en estos grupos; el segundo consistente en describir y analizar los modelos que adopta la innovación a través de los elementos de sus sistemas didácticos; y un tercero que estudia el desarrollo o involución de los procesos de innovación, intrínsecamente relacionado con la difusión y repercusión de aquellas iniciativas.

En las hipótesis establecidas inicialmente se estima que ha de darse un contexto político, social y cultural propicio para la innovación que, coincidiendo con un proceso de reforma educativa, se consigue extender y cualificar. Al mismo tiempo, las innovaciones dependen de quienes las promueven y de la difusión de las propuestas, siendo los docentes los que principalmente las sostienen y favorecen ante la constante continuidad del sistema educativo. Defendemos que la innovación surge a partir de procesos de revisión, reflexión y creación que encuentran límites a su exterioridad y perdurabilidad en la tradicional estructura de la escuela, si bien algunas de las propuestas acaban integrándose en el sistema y sus reformas, con lo que éste no siempre es el mismo tras la incidencia de la innovación. Por tanto, otra hipótesis plantea que la innovación es consustancial a la educación e immanente pero no trasciende ni transforma sustantivamente el plano de referencia escolar.

#### 3.2. Método y procedimiento

El tipo de investigación recurre a una metodología de carácter cualitativo y de análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2016). Se podría decir, de manera sintetizada, que es interpretativa en tanto en cuanto describe, analiza y explica los modelos didácticos innovadores definidos y experimentados en la enseñanza de la historia en la educación secundaria. Incorpora esta metodología el estudio de casos (Stake, 2007; Martínez, 1988), es decir, el conocimiento y la valoración de los grupos innovadores, seleccionados por su relevancia en el campo de la investigación didáctica, los docentes y sus circunstancias, sus relaciones y los contextos, incluyendo el análisis y el comentario de los métodos y proyectos curriculares que editan, además de entrevistas o cuestionarios a los autores de los procesos de innovación que se desarrollan a partir de 1975 para, así, comprender y evaluar adecuadamente sus modelos didácticos desde cada

una de las perspectivas: las teorías y propuestas de cambio, el sistema didáctico concretado en los materiales curriculares y los cambios en la práctica.

### 3.3. Instrumentos

La muestra selecciona los grupos de innovación desde 1975 a 1995 y, dentro de estos, a aquellos que aplicaron, publicaron y consiguieron difundir sus proyectos de enseñanza. Los grupos en los que se centra la investigación son Germanía 75, Historia 13-16, Cronos, Ínsula Barataria y Gea Clío. Se analizaron, los proyectos curriculares, materiales para el aula y publicaciones de este periodo correspondientes a cada grupo. Amén de ello fueron entrevistados personalmente dos docentes de Germanía 75, uno de Historia 13-16 (que con anterioridad fue miembro de Germanía) y uno de Gea-Clío; a través de cuestionario fueron entrevistados un profesor de Grupo Historia 13-16, uno de Grupo Cronos y dos de Ínsula Barataria; en total, dos mujeres y cinco hombres.

El estudio se estructura siguiendo el sistema de categorías de análisis que se muestra a continuación.

Tabla 1  
Sistema de categorías

	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3
Dimensiones	Fundamentos	Modelo y sistema didáctico	Cambio y continuidad
Variables	Epistemología	Finalidades	Materiales curriculares
	Historiografía	Contenidos	Publicaciones académicas
	Ciencias Sociales	Metodología- Actividades	Difusión y repercusión
	Didáctica	Evaluación	

## 4. Resultados

En el análisis que establecemos, van de la mano los contenidos relativos a las publicaciones y los resultados de las entrevistas y cuestionarios. Las primeras aparecen referenciadas como bibliografía, aunque debe advertirse que, desde 1991 a 1996, gran parte de las producciones quedaron recogidas en las Actas de los *Seminarios sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia* que cada año organizaba uno de los grupos. Las entrevistas o cuestionarios se han codificado con la letra I mayúscula, que corresponde a Informante y cuando se añade un número es para distinguir a cada docente dentro del mismo grupo; las siglas distinguen la pertenencia al grupo (G75, GH13-16, GCR, GIB y GG-C) y le sigue el tipo de instrumento utilizado.

#### 4.1. Categoría 1: Fundamentos

El proyecto diseñado por Germanía 75, fraguado a inicios de la década de los 70, va a ser muy novedoso porque desde una base historiográfica marxista, basada en la sucesión de los modos de producción, realizan la selección de los contenidos; también por la metodología de trabajo para el alumno concebida como un proceso de formación permanente y por las pruebas iniciales de conocimientos. Pero, principalmente, por la interconexión entre enseñanza de la historia y formación social y crítica del sujeto, entendido como ciudadano con capacidad de interpretar el mundo a través del contenido histórico. No obstante, se mantienen dos elementos de la tradición didáctica: la estructura disciplinar y el continuo histórico.

En relación con el aprendizaje, siguen la teoría de la programación de los procesos de asimilación del conocimiento que formula Nina Talyzina en cinco etapas: crear una concepción preliminar de la tarea, dominar la acción utilizando objetos, dominar la acción en el plano del habla, transferir la acción al plano mental y consolidar la acción mental (Grup Germanía-75, 1982; Grupo Germanía, 1978; Prats y Paniagua, 1977).

A diferencia de Germanía, el proyecto Historia 13-16 rompe con la tradicional estructura cronológica y desarrolla una fundamentación educativa a partir de los presupuestos del proyecto inglés *History 13-16 Project*, a saber, la función de la Historia como materia de enseñanza, las capacidades de los adolescentes para su aprendizaje y la definición de una forma de conocimiento, a través de varias etapas, vinculada a ejercitar el método del historiador (introducción al contenido histórico y la cronología, al conocimiento de los métodos de la investigación histórica: análisis de las pruebas, naturaleza de las mismas y discriminación; el aprendizaje en torno a la elaboración de preguntas para entender la causalidad y el cambio), y las técnicas de trabajo intelectual (tratamiento de la información, análisis de datos, resolución de problemas, comunicación de los aprendizajes). En los años 90, este proyecto se adapta a la reforma curricular tomando problemas históricos concretos que permitan aplicar el método y con los que desarrollar las habilidades de los estudiantes para lograr los aprendizajes.

Aunque Grupo Cronos, a principios de los años 80 y en la línea interpretativa de la Historia que marca Germanía 75, ofrece un manual para el profesorado y otro para los estudiantes basados, respectivamente, en una selección de textos historiográficos, concernientes a los principales debates sobre la historia, y en ejercicios con preguntas que procuraran resolver tales problemáticas como fundamento del proceso de aprendizaje. En este trabajo nos interesa su proyecto curricular que, en la década de los 90, constituye un nuevo paradigma frente a la persistencia de un conocimiento escolar dado exclusivamente a la transmisión de los contenidos de la disciplina. En los fundamentos del proyecto está la definición del profesor como un *intelectual transformativo*, tomada de Henry Giroux (1990). A ello se une una perspectiva crítica de la educación y de las Ciencias Sociales, con la influencia de pensadores como el citado, Michael W. Apple, Wilfred Carr y Stephen Kemmis. Además, se toma a este último para fundamentar la manera de abordar la ciencia social desde la idea de problematizar el presente y de actuar cuestionando lo establecido (Grupo Cronos, 1991, p. 55).

Los principios básicos de su proyecto curricular responden a los postulados de una *plataforma de pensamiento*, consensuados con otros grupos de innovación (problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando, impugnar los códigos pedagógicos y

profesionales). Esta plataforma la conforman junto con Ínsula Barataria, Aula Sete, IRES o Asklepios aunque en algún momento estuvieran Germanía 75, Bitácora, Espacio y Sociedad o Gea-Clío, con los que, en los *Seminarios sobre Desarrollo Curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Secundaria* (<http://www.fedicaria.org/encuentros.html>) debaten y comparten ideas sobre la formación e innovación docente, la experimentación y el análisis de los materiales diseñados. Así, consiguen mediante su proyecto curricular unir docencia e investigación, que el docente investigue, proyecte y desarrolle su formación en la producción de nuevos diseños y su experimentación en el aula, favorecido todo ello por el intercambio de ideas y teorías, y la revisión o adaptación de los materiales. Estos principios ya aparecen en la justificación de su primer manual publicado en 1984 (Baigorri et al., 1984).

Entre 1990 y 1993, los miembros de Ínsula Barataria redactan un proyecto curricular donde se define un *modelo teórico dialéctico* de inspiración marxista que constituye el fundamento del sistema didáctico, ambos estrechamente vinculados. Este modelo tiene sus límites en las propias disciplinas que lo fundamentan, “la geografía radical y humanista, la historiografía marxista y antiestructuralista francesa, la historiografía radical anglosajona y alemana, la historiografía marxista británica, algunas de las nuevas tendencias de la historia social y la sociología histórica anglosajona de tradición marxista e inspiración weberiana” (Grupo Cronos, 1991, p. 103). El modelo se apoya en las fuentes de conocimiento presentadas en el Diseño Curricular Base de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aunque las orientan y sintetizan en tres: la fuente sociológica que inspira un modelo de profesor-investigador, la fuente disciplinar de la Ciencia Social incorporando las perspectivas dialéctica y contrahegemónica; y la fuente psicopedagógica de la que se deducen las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Grupo Cronos, 1991, p. 98).

Esta concepción de la enseñanza de la historia conlleva abordar la parte que no se desvela cuando la historia se construye desde los grandes personajes y acontecimientos, una parte que asocia la Literatura, el Arte, el Cine o el Periodismo como fuentes de conocimiento del ser humano histórico (Grupo Aula Sete, 1993, p. 76), ciencias auxiliares de la historia tal y como fueron entendidas por Rafael Altamira (1895).

Por la entrevista realizada a un miembro de Gea-Clío, sabemos que hubo un encuentro importante para el grupo que fue la organización de unas jornadas en los Centros de Profesores de Xàtiva y Alzira en 1993, en las que se debate sobre los problemas de la innovación y las soluciones, y a la que invitan a profesores relacionados con los fundamentos del proyecto, como Lawrence Stenhouse, Jack Sanger y John Jennings; también, el geógrafo Alois Müller, y de la estrecha relación con Pilar Maestro González, los miembros del grupo conocieron la renovación historiográfica que hubo en Inglaterra y la construcción de los conceptos estructurantes en la historia.

A diferencia de otros grupos analizados, que explicitan un marco teórico, en Gea-Clío es la confluencia entre los intereses e investigaciones de cada grupo de profesores, los problemas sociales y ambientales locales y la perspectiva de análisis de expertos, los que configuran el enfoque disciplinar y el didáctico. Por tanto, el marco teórico se nutre de las aportaciones de investigadores o especialistas que colaboran con los profesores de Gea-Clío y, a partir de este confluir de problemas y conocimientos específicos, las actividades o las salidas del aula permiten

que el alumno construya su aprendizaje con este peculiar e interesante discurrir del proceso formativo.

## 4.2. Categoría 2: Modelo y sistema didáctico

En Alemania 75 entienden que los conceptos históricos sólo pueden ser abordados mediante actividades, adecuadamente secuenciadas, que contemplen la amplitud y recurrencia de los conceptos y la traslación a distintos contextos. Por ejemplo, “el feudalismo” como núcleo conceptual es trabajado en otros contextos y periodos, contribuyendo con su abordaje a nuevas conceptualizaciones como causalidad, polémica historiográfica y transición en el proceso de cambio histórico.

La finalidad principal que guía su acción es hacer de la historia una disciplina para el conocimiento del pasado relacionado con el presente de los alumnos, entendiendo el estudio de la historia como una fuente de conocimiento para la transformación social. Siendo ésta la idea-fuerza, sus finalidades didácticas están centradas en la enseñanza de la historia como un proceso vivo y útil donde los materiales didácticos y el trabajo del alumnado propicien reflexiones, opiniones y un espíritu crítico que lleve al estudiante a exigir y conocer los argumentos de cualquier afirmación y que los conocimientos perduren más allá del periodo de escolar, que sea posible el autoaprendizaje y que las técnicas de trabajo fomenten la solidaridad del grupo y eviten la competencia (Grup Germanía, 1977 y Grupo Germanía 75, 1978).

Para la adaptación de los contenidos seleccionados a los objetivos definidos, los autores formulan un conjunto de capacidades: conceptualizar la historia, interrelacionar los factores concurrentes y diferenciar los tiempos y ritmos de la historia (Grup Germanía, 1977, pp. 17-18) que han de desarrollarse durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En relación con esto, la metodología de trabajo está diseñada en tres fases. En la primera el profesor presenta la actividad y el alumno ejecuta individualmente la tarea (análisis de un texto y comprensión de los conceptos). En la segunda, se organizan grupos de trabajo en los que se expone la tarea y se expresan las opiniones. Y finalmente, se realiza una puesta en común a través de un debate sobre las ideas, mediando el profesor, para conseguir que los alumnos lleguen a conclusiones, es decir, que expresen con sus propias palabras los conceptos, reconozcan las relaciones entre ellos, los sitúen temporal y espacialmente, y realicen conjuntamente la corrección de la actividad que cada uno hizo individualmente.

Los tipos de actividades, en consonancia con la metodología, están por fases. La 1ª fase - aprendizaje de un concepto-; la 2ª fase -análisis de un concepto y comprensión mediante el traslado a otros contextos-; y en la fase final de cada unidad (3ª fase-consolidación de los aprendizajes) hay actividades para relacionar los hechos históricos aprendidos con la realidad presente. Es importante destacar que el método de análisis de textos históricos fue impulsado por Vicens Vives, recuperándose y reelaborándose por Germanía para la *Historia de las civilizaciones y del Arte* de 1º de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP).

En la evaluación hay que considerar una herramienta de análisis de las ideas de los alumnos que va a resultar novedosa, las llamadas *Pruebas iniciales*. Éstas se conciben para conocer su situación de partida, aunque también se elaboraron repertorios para indagar la predisposición y capacitación del profesorado que acogió el modelo didáctico. En relación a los docentes, se

elaboraron dichas pruebas debido a la diversidad de concepciones en el tratamiento de los contenidos históricos y para analizar sus metodologías, a fin de organizar grupos de trabajo homogéneos y competentes; y en el alumnado permitían hacer visibles las capacidades y destrezas de partida y el nivel de comprensión y definición de las conceptualizaciones básicas que se iban a enseñar. La prueba inicial incluso se utilizaba para conocer la evolución y el momento final de los aprendizajes.

La clave del proyecto Historia 13-16 fue entender la historia como una forma de conocimiento y no un objeto de estudio, siendo la forma el método para desarrollar los aprendizajes. Los contenidos empleados en la primera parte del proyecto van a constituir el paradigma, un ejercicio de investigación previa, del que deducir la metodología de trabajo para la segunda fase dedicada propiamente a los estudios históricos. Y son cuatro los estudios propuestos: de historia contemporánea universal, de un periodo característico del pasado, un estudio monográfico y un estudio del entorno del alumnado. Con este sistema, el alumnado se acercaba a diferentes periodos históricos como un detective, mediante el análisis de pruebas, el problema de las pruebas, la formulación de hipótesis, la confrontación y las conclusiones.

Joaquim Prats (1997) señala varias particularidades de este método de estudio de la historia. Por un lado, se realiza el aprendizaje desde la memoria pública de los problemas actuales, también contribuye a la identidad personal con el estudio de personas, lugares y situaciones de épocas diferentes; por otro lado, permite entender el cambio y la continuidad en asuntos y elementos cercanos a los alumnos y reflexionar con espíritu crítico sobre realidades humanas mediante el estudio de situaciones pasadas.

En el último apartado de la *Guía didáctica* dedicado a la evaluación se explican los elementos que la conforman: informes individuales, debates, juicios críticos, ejercicios, materiales creados por el alumnado (cassettes, vídeos o diapositivas) y pruebas escritas. Finalmente, y en relación con las pruebas escritas, se exponen y ejemplifican sus tipologías vinculadas a las habilidades y capacidades intelectuales que ha de adquirir el alumnado con este método de conocimiento de la historia: formular hipótesis, relacionar y comparar elementos, explicitar el cambio y la continuidad, observar y relacionar espacios, aprender contenidos conceptuales clave, analizar situaciones contradictorias, explicar los cambios en el tiempo y saber generalizar y sintetizar (Grupo 13-16, 1990, pp. 94-108).

En Grupo Cronos la perspectiva crítica, sobre la organización disciplinar de los contenidos, y la perspectiva dialéctica se unen en la fundamentación de *para qué enseñar* basado en la observación, el entendimiento, el análisis y el juicio; “perseguimos una ilustración racional de las conciencias y una socialización crítica de nuestros alumnos/as encaminada a la comprensión y transformación de la sociedad.” (Grupo Aula Sete, 1993, p. 38).

Especificar el *modelo didáctico* sugerido supone: “(...) soldar la “conciencia” con la “experiencia” estableciendo una unidad entre pensamiento y acción, y aportando un sentido “útil”, profesionalmente hablando, a nuestra propuesta de enseñanza de las Ciencias Sociales.” (Grupo Ínsula Barataria, 1994, p. 140). Además, el *modelo didáctico* contiene un conjunto de *conjeturas psicopedagógicas* sobre el aprendizaje de lo social, que incluye una serie de *principios-guía* para encauzar el trabajo del docente entendiendo objetivos, contenidos y actividades como red tridimensional e interconectada para la planificación de unas *actividades-tipo*.

Los *principios-guía* se definen en torno a una serie de proposiciones vinculadas al sistema didáctico del proyecto: el rechazo a un aprendizaje centrado exclusivamente en estrategias individuales de repetición y memorización; la atención a las ideas de los alumnos y sus experiencias para aproximarse a la realidad y tratarla a partir de sus problemáticas; el conflicto y la reestructuración de las ideas; la definición de situaciones de aprendizaje diversas que faciliten el trabajo cooperativo y se adapten a los diferentes ritmos del alumnado para que éste pueda llegar a otros ámbitos mediante la investigación, y la toma de consciencia de sus limitaciones y avances, superando la línea de lo conocido por el estudiante; que el docente explicita la trama de contenidos objeto de aprendizaje y pueda seleccionar los materiales didácticos en coherencia con los elementos del currículum; también, que exprese los principios morales e ideológicos de su acción, no siendo neutral ni impositivo; finalmente, la evaluación ha de incluir criterios para valorar las capacidades individuales y la competencia curricular (Grupo Aula Sete, 1993, p. 55; Grupo Ínsula Barataria, 1994, p. 143).

La enseñanza, en base a los problemas sociales relevantes seleccionados, los lleva a diseñar una *retícula organizadora* de los conocimientos alrededor de una serie de núcleos conceptuales denominados *tareas o funciones básicas de la vida social y nociones sociales básicas*. Estos núcleos organizadores tienen un “doble valor: analítico y pedagógico” (Grupo Cronos, 1995, p. 18).

Las *tareas* son cinco: trabajar, habitar, comunicarse, tener normas y producir ideas; desarrollándose a lo largo de la etapa secundaria y reiterándose su tratamiento didáctico según el ciclo (primer y segundo ciclo). Las *nociones sociales básicas* intervienen para modular las problemáticas, situándolas y orientándolas en función de la *plataforma de pensamiento*; en este sentido, contribuyen y enriquecen el tratamiento de los problemas sociales en clave crítica, para generar valores y actitudes sociales en el alumnado.

A partir de las *tareas y nociones* se concreta el conocimiento escolar en un *Mapa General de Contenidos*, mediante la triple clasificación de contenidos conceptuales o *tareas-nociones*, contenidos procedimentales que incorporan el tratamiento de la información, la causalidad múltiple y las técnicas de indagación e investigación; y los actitudinales que recogen el rigor crítico y la actitud científica, la valoración y conservación del patrimonio y la tolerancia y solidaridad (Grupo Cronos, 1995, p. 24). En un nivel mayor de concreción están los *Grandes Temas* o *Bloques temáticos* (grandes unidades de conocimiento). El proyecto Cronos plantea una serie de pautas para la elaboración de los *Grandes Temas*, para las unidades didácticas y para el diseño de materiales (Grupo Aula Sete, 1993, pp. 47-48).

Las *actividades-tipo* son diez: presentación, comprobación de conocimientos, confrontación de ideas, síntesis parciales, recepción de información, análisis de la información, indagación, trabajo de campo, elaboración de informes y puesta en común (Grupo Ínsula Barataria, 1994, pp. 151-152). La secuencia de las actividades deriva de la *Pauta para la instrucción* diferenciada en cinco fases que van desde el planteamiento de un problema a la reelaboración de ideas, la conciencia crítica y la producción de discursos orales y escritos (Grupo Cronos, 1991, p. 69).

La evaluación del trabajo de los alumnos no se reduce a un examen al final de cada unidad sino mediante una *actividad-tipo* llamada de comprobación. Las sugeridas en el proyecto curricular no representan un esquema jerarquizado unidireccional y cerrado, así que la actividad de comprobación aparece tanto al inicio de la unidad como ejercicio para la detección de ideas

previas o bien como prueba en las sucesivas fases. Por tanto, el profesor consigue, en los momentos que determine, obtener información específica sobre la evolución de los conocimientos y aprendizajes del alumnado a nivel individual.

El *modelo teórico dialéctico* de Ínsula Barataria constituye el marco de referencia para el análisis e interpretación de las actividades humanas en el espacio y en el tiempo, fijando los criterios para seleccionar y organizar los contenidos a la hora de enseñar la Ciencia Social.

Frente al currículo prescrito, que no ofrece criterios unánimes para la selección de los contenidos, y para poder articular el estudio de la sociedad a partir de la historia y la geografía, este grupo plantea seis hipótesis de trabajo. De entre ellas destacamos tres (Grupo Cronos, 1991):

Una reflexión sobre la memoria colectiva de la humanidad, en un intento de conocer, analizar y superar los planteamientos lastrados del pasado, y proyectar un futuro digno y emancipador.

El conocimiento y la valoración del patrimonio de la humanidad: natural y cultural, propiciando la sensibilidad estética y la responsabilidad ante su defensa y conservación.

El análisis crítico como mecanismo de conocimiento social, a través de principios de interacción, causalidad, información variada y contrastada, equilibrio de escalas, etc. (pp. 82-83).

Así pues, el *modelo teórico dialéctico* y las hipótesis establecidas determinan una primera selección de tópicos en cinco *grandes temas* que se corresponden con los ejes temáticos del Diseño Curricular Base. A partir de éstos, se enuncian veintitrés *bloques de contenidos* para la etapa secundaria obligatoria. Estos contenidos, por su valor formativo, ligados a las intenciones educativas y al *modelo teórico dialéctico*, se convierten en objetivos-contenidos y contenidos-valores (Grupo Ínsula Barataria, 1994, p. 90).

Los *bloques de contenidos* quedan divididos en *temáticos*, vinculados a *grandes temas* donde aparecen las *nociones científico-disciplinares*, y a una serie de nociones de la historia de España —considerada relevante para afianzar la relación espacio-temporal que establece el alumno con su realidad y para trabajar los conceptos de conflicto y cambio en su entorno—. Junto a éstos, los *bloques de síntesis* que permiten establecer las relaciones dialécticas y las conceptualizaciones básicas (modelos de ocupación espacial, crisis, modelos de transición y revolución, formación socioeconómica, proyecto transformador), contribuyendo a los niveles de profundidad, gradación y recurrencia del aprendizaje, y compendiando los *principios explicativos* de la Ciencia Social. Por último, los *bloques de contenidos instrumentales* constituyen un cuerpo de procedimientos propios de la Ciencia Social, empleados no como fines sino como medios del aprendizaje en torno a la geografía y la historia, y presentes a lo largo de la etapa. Los *bloques de contenidos* no son unidades didácticas, sino una plataforma para abordar didácticamente la Ciencia Social y un acicate para la investigación del profesor.

En el último nivel de concreción del proyecto curricular se encuentran los *núcleos organizadores*, que articulan los enunciados-problema como líneas de investigación, para diseñar y experimentar materiales, y como facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje que se produciría en distintas fases. En La primera (*fase I*- presentación del problema) el alumnado reconoce sus propias ideas y evidencia su interés por el problema social que se plantea. A continuación, en la *fase II*- (emisión y comprobación de hipótesis), se contraponen el primer nivel con el de los conceptos

que informan sobre la problemática y se exploran nuevas informaciones. En tercer lugar, (*fase III- indagación y estudios de caso, combinación de la secuencia temporal presente-pasado-presente*), se traslada el aprendizaje a otros contextos, se estudian otros casos, y se plantean nuevos interrogantes o suposiciones. En último término, (*fase IV- reinterpretación del problema inicial, síntesis integradora y proyección hacia el futuro*), se toma conciencia de lo aprendido, se manifiesta el conflicto cognitivo y moral, reinterpretándose y sintetizándose las ideas adquiridas para buscar posibles soluciones, es decir, comprometiéndose al alumnado en la enunciación de propuestas de mejora (Grupo Ínsula Barataria, 1994, p. 90).

La evaluación no es una actividad final, sino que va inserta en el conjunto de actividades. Esta concepción de la evaluación, integrada en el proceso, tiene un carácter dialógico que quedaría anulado con una evaluación de carácter finalista. Así, el docente ha de valorar y analizar la viabilidad de la propuesta didáctica y el alumno ha de conocer la situación en la que se encuentra: lo alcanzado y lo pendiente.

Gea-Clío desarrolla un proyecto curricular basado en una serie de propósitos: autonomía para que el profesorado interprete la Ley a la hora de abordar los problemas sociales y ambientales a tratar en el proceso de enseñanza y aprendizaje; la construcción del aprendizaje en base a los conocimientos que posee el alumnado; y la geografía y la historia, como materias vertebradoras con las que se construye la identidad del individuo a través del espacio y el tiempo, completadas con disciplinas afines y otros enfoques teóricos pertinentes.

Como los problemas sociales y ambientales son el eje organizador de su currículo, especifican una serie de principios relativos a la selección y secuenciación de los contenidos sociales y ambientales. En coherencia, tienen que ser relevantes para el profesor y para el estudiante, estar relacionados con los problemas que históricamente y geográficamente afectan o han afectado al ámbito donde esté el centro escolar y responder a los contenidos prescritos oficialmente; unido a esto, la experiencia de especialistas en la problemática a tratar. Además, los propósitos iniciales de cada proyecto se cualifican disciplinar y didácticamente por las interrelaciones entre los profesores, los expertos y los alumnos.

Conciben la geografía como “una forma de conocimiento que permite comprender la manifestación de intereses y proyectos de las personas y de los grupos sociales en un determinado ambiente.” (Pérez et al., 1997, p. 15). De la historia, también entendida como forma de conocimiento, resaltan las permanencias y los cambios de la humanidad en el tiempo para generar el diálogo entre el presente y el pasado, en la que los hechos y acciones individuales se explican por una relación mutua con aspectos sociales, políticos, económicos, ideológicos o culturales.

Su apuesta por la enseñanza es calificada de cambio radical y fue compendiada en seis puntos que sintetizamos como siguen: las unidades didácticas han de recoger situaciones problemáticas y convertirlas en objeto de estudio; los problemas sociales relevantes deben estar en consonancia también con la normativa educativa; el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso de investigación para el profesorado y para el alumnado; los contenidos deben estar al servicio de los problemas, estar abiertos y tener una dimensión interdisciplinar; el profesor ha de conocer su método y a los estudiantes, con sus capacidades e intereses, también seleccionar y secuenciar adecuadamente todos los elementos del problema que se va a trabajar en el aula; las

actividades y ejercicios son claves para dinamizar el trabajo de aula y alcanzar las posibles respuestas al problema objeto de estudio (Pérez et al., 1997, pp. 15-16).

Los contenidos se organizan en función de su conceptualización y de las destrezas que implica su aprendizaje (vocablos, términos y conceptos propios de las disciplinas), en función de los procesos que suponen la construcción del conocimiento (estructuras que permiten relacionar conceptos entre sí); y por el uso de informaciones que ilustren conceptos y estructuras. Asimismo, el método aplicado ha de provocar el cambio conceptual y actitudinal en el alumnado, por lo que los contenidos deben desarrollar la creatividad, la crítica, la tolerancia, la disciplina en la aplicación del método de aprendizaje y el valor de la experiencia de aprender (Pérez et al., 1997, pp. 16-17).

Sobre la secuencia de cada unidad didáctica hay una serie de elementos-clave: presentación del problema (qué sabemos, definición y plan de trabajo), actividades de investigación, tareas o ejercicios puntuales, actividades de síntesis con reflexión mediante el contraste con las ideas de partida, comprobación de hipótesis y argumentación.

Sobre la evaluación del proyecto curricular y del aprendizaje se señalan dos condiciones: ser un elemento para la investigación educativa del docente y permitir la reconstrucción de las ideas de los alumnos desde las iniciales a las finales. Particularmente, a los exámenes dedican una explicación dentro del apartado *El control del aprendizaje* (Grupo Ínsula Barataria, 1994, pp. 223-225). Según el momento de la experimentación puede hacerse un examen para los conceptos fundamentales de la unidad (en la primera fase del aprendizaje) cuando aún el alumnado no es capaz de relacionar ideas y conceptos. En un segundo momento, se valora la capacidad del alumnado para explicar e interpretar la realidad y las preguntas se convierten en tareas de tipo técnico e instrumental. El tercer momento, pretende que el alumnado consiga conceptualizar y relacionar un problema, y darle solución.

### 4.3. Categoría 3: Cambio y continuidad

El proyecto de Alemania 75 tuvo una gran difusión, gracias a las escuelas de verano y los seminarios a los que asistieron para contar su modelo didáctico y sus experiencias. No obstante, hubo detractores entre el profesorado que consideraba dicha manera de enfocar la historia muy condicionada por el paradigma historiográfico marxista censurado en aquellos años. Aún así, la difusión fue fundamental para extender su modelo didáctico, pero hay que tener en cuenta las palabras de una de las profesoras del grupo:

[I.G75, entrevista] (...) lo primero es que quien toma esos materiales y quiere utilizarlos tal cual, al pie de la letra, como un recetario, pues está falseando lo que es la experiencia y como se decían que eran “materiales para la clase” pues había parte del profesorado que pensaba que eran los ejercicios del final del manual. Entonces, se produjo un choque con los manuales enorme porque los contenidos y la estructuración no tenían mucho que ver con la aplicación tradicional.

Si el primer material, se publica en 1975, del que hubo una reedición en 1977, posteriormente, la editorial Anaya lo reimprime dándole una amplia expansión por todo el país llegando a muchos institutos de bachillerato. Estos materiales fueron germen de procesos innovadores posteriores y base para otros grupos de innovación como Aula Sete o Gea-Clío tal y como se registra en una investigación más amplia a tenor de mi tesis doctoral (Duarte, 2015).

La aplicación de los materiales de Historia 13-16, durante el curso escolar 1977/1978, se hizo en cinco centros públicos de bachillerato y un centro privado. Una vez adaptado el proyecto anglosajón, algunos de los componentes participaron en *escoles d'estiu* y organizaron cursos de formación en el seno del Instituto de Ciencias de la Educación y en el Colegio de Doctores y Licenciados de Barcelona (Sallés, 2009). “A partir de 1979-80 se elaboraron materiales originales españoles, combinando a la vez la introducción a la historia con unidades complementarias que permitían una visión cronológica (lo que demandaba el plan de estudios de la asignatura H<sup>a</sup> de las Civilizaciones” [I.GH13-16, cuestionario]. La buena aceptación del proyecto llevó a incluir un centro de Educación Primaria y otro de Formación Profesional y, a principios de los años 80, los componentes del grupo encargan a la editorial Cymys la difusión de los materiales (Sallés, 2009). Años después, el mismo proyecto será presentado como Proyecto Curricular de Ciencias Sociales publicado por Ediciones de La Torre y adaptado a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) pero éste no tuvo la extensión esperada.

El proyecto curricular elaborado por Cronos fue primeramente experimentado por un grupo externo de profesores del Centro de Profesorado de Salamanca. Luego, se entregó al Ministerio de Educación y Ciencia en 1993 que, con Ediciones de la Torre, editan una *Guía del profesor* y ocho unidades didácticas para segundo ciclo de ESO (1995). En el curso 1996-1997, editorial Hespérides publica siete unidades didácticas para primer ciclo de ESO, ya sin el apoyo ministerial.

La difusión de su proyecto se organizó en red: un *equipo central* dedicado a los diseños y producción de materiales, una serie de *equipos de asesores y colaboradores permanentes* que contribuyeron a las tareas del grupo central y a los procesos de formación y debate de las experiencias; *círculos de difusión y formación* con seminarios de trabajo y en centros escolares; y *círculos de intercambio informal* con los que se establece un flujo para la evaluación crítica del proyecto (Grupo Cronos, 1991, pp. 70-71).

“El proyecto tuvo una expansión muy limitada. Probablemente medio centenar de centros en toda España y cinco en Salamanca” [I.GCR, cuestionario]. Ello fue debido, principalmente, a la dificultad de mantener activo un núcleo de profesores para llevar a cabo el proyecto que, además, realizaran las valoraciones de la experiencia y contribuyeran a la continuidad del mismo proponiendo las mejoras posibles. También a “la carencia de una red de centros asociados al proyecto” (Cuesta y Fernández, 2001, p. 14)

La experimentación del proyecto Ínsula Barataria correspondió, primeramente, a los miembros del grupo que tutelaban seminarios desde los Centro de Profesores y Recursos. Elaboradas las primeras unidades didácticas, fue en los institutos San Alberto Magno (Sabiñánigo), Martín Vázquez de Arce (Sigüenza), Carreño Miranda (Avilés) y Cueto de Arbas (Cangas de Narcea), donde se pusieron en práctica. En el curso 1992/1993, se aplicaron en el IES Martín Vázquez de Arce unidades didácticas para 3<sup>er</sup> curso de ESO. En el año escolar 1994/1995, cuatro institutos de Secundaria aplicaron los materiales de 3<sup>o</sup> de ESO y en el siguiente, 1995/1996, se pusieron en práctica algunas unidades de 4<sup>o</sup> [I1.GIB, cuestionario].

Las ediciones de los materiales de Ínsula Barataria son de 1995 y 1996, publicando la editorial Akal los cuatro libros correspondientes a cada curso de la educación secundaria obligatoria y las tres guías para el profesorado.

Respecto a la difusión realizada, cuando el material llega al formato de libro de texto y es distribuido por la editora, los autores tienen referencias como las que anotamos:

[11.GIB, cuestionario] A modo de ejemplo, en el año 96-97 nos liquidaron como derechos de autor los correspondientes a 10.763 ejemplares de los cuatro cursos de la ESO. En el año 2005 cesó la venta, pero ya desde el 2000 era meramente testimonial (788 ejemplares en dicho año, 135 en 2002, 32 en 2004).

[12.GIB, correo amplia-cuestionario] El editor, Ramón Akal, nos habló en alguna ocasión de centros de Madrid (incluso de la enseñanza privada) que habían adoptado nuestros libros y comentó que podíamos haber rozado el 2-3% del mercado de libros de Ciencias Sociales en aquellos años (1996, 1997,...).

En Gea-Clío fue muy importante el apoyo institucional que recibieron a través de los Centros de Profesores. Éstos fueron centros de reunión, de difusión de propuestas y promovieron la formación docente, la creación y coordinación de grupos de trabajo, la experimentación de las propuestas y la valoración de los resultados.

En la Comunidad Valenciana donde “había más sustrato social” la difusión de los libros fue mayor y en Galicia “que teníamos grupos en Vigo y Santiago, sólo se difundió en Vigo y Santiago” [I.GG-C, entrevista]. No obstante, la utilización de los materiales potenciaba la continuación de los grupos porque una de las finalidades de Gea-Clío era estar en constante debate sobre las experiencias de aula, las dificultades de la innovación y las posibles mejoras. En Galicia pronto se abandonó la línea de elaboración de materiales; sin embargo, en Valencia y Alicante, las ediciones rozaron los 10.000 ejemplares en todo el periodo que Nau Llibres estuvo como editora (1994-2008). Hay constancia de que, diversos institutos del territorio español y, a título personal, algunos profesores, usaron sus materiales.

Una mención muy importante dentro de esta categoría es para los *Seminarios sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria*. El primero se celebró en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, coordinado por Grupo Cronos en 1991. A través de estos Seminarios, que se sucedieron hasta 1995, los grupos de innovación compartieron ideas y experiencias, proyectos y materiales curriculares. Los resultados han quedado publicados en las Actas de los encuentros ya referidas al inicio de este apartado. También hay que mencionar la Federación de Grupos Icaria (Fedicaria) constituida en 1996 y activa hasta 2013 con encuentros bianuales. En torno a estos dos hitos, Seminarios y Federación, se reúne un movimiento innovador y crítico con la enseñanza institucionalizada de la historia, también de la geografía. Un movimiento que arranca a mediados de los 70 y sostiene la investigación didáctica en el ámbito de las Ciencias Sociales, la formación del profesorado, la elaboración y discusión sobre los materiales curriculares experimentados y las nuevas posibilidades de la innovación.

## 5. Discusión

Las propuestas de los grupos analizados, donde teoría y práctica confluyen para construir la acción innovadora desde una didáctica crítica, coinciden con determinados planteamientos que expresara Rafael Altamira, un siglo antes, en su obra *La enseñanza de la Historia* (1895). De entre las varias citas que podríamos recopilar de dicha obra, para ilustrar las coincidencias, que nos permita comprender el trasfondo histórico de todo cambio e innovación para la enseñanza de la disciplina, ésta que transcribo resume bien nuestro propósito:

Ya no es la memoria –la memoria vulgar, puramente repetidora de nombres y fechas– la función intelectual que se pide a los estudiantes de la Historia ni se les hace esclavos del libro en que todo lo que podían aprender era un testimonio ajeno sobre las cosas que nunca se ponían ante sus ojos. Ya no es para ellos la Historia cosa pasada o muerta, que una curiosidad ociosa, ajena a toda preocupación útil se entretiene en desenterrar, sino cosa viva y presente en gran parte, que les rodea, que pueden ver y que se está haciendo constantemente ante sus ojos. (En el prólogo de la reedición de *La enseñanza de la Historia*, 1997, p. 23).

La cita conecta con el interés vivo de los grupos por tratar los problemas sociales del tiempo de los estudiantes y, a través de los problemas, llegar a una comprensión de los contenidos alejándose del canon eurocéntrico, positivista y memorista. Pero la ruptura con una enseñanza de la historia más tradicional, anudada al tratamiento de los problemas sociales relevantes y a un aprendizaje histórico crítico y comprometido, dio frutos en los entornos próximos a los grupos puesto que la tensión innovadora, además de un cambio en los materiales o en las estrategias y actividades, requiere un cambio en las creencias docentes (Fullan, 2012). Si estaban los nuevos materiales, las creencias en la mayoría del profesorado no se modificaron porque no reconocían los contenidos de la disciplina en los problemas planteados, o en las unidades didácticas de los nuevos materiales de los grupos de innovación (Cuesta y Fernández, 2001). La formación didáctica necesaria para este cambio, una formación permanente que se dio en el seno de los grupos, no alcanzó a la mayoría del profesorado que recelaba de la innovación. Sin embargo, constatamos que el cambio fue manifiesto, aunque desafortunadamente limitado.

A la luz de los resultados en las dimensiones podemos discutir lo que sigue:

### 5.1. Fundamentos

Las nuevas fundamentaciones y los modelos didácticos, coherentemente ensamblados a partir de unos principios definidos, fueron los motores de los discursos y de las prácticas innovadoras. Toda la actividad innovadora del último cuarto del siglo XX facilitó un movimiento entre aquellos grupos de docentes a partir de la revisión, reflexión, creación, acción y transformación, materializados en sus proyectos, cuya experimentación se comunicaba en departamentos de institutos, seminarios y reuniones anuales, convertidos en espacios de encuentro para el intercambio de proyectos y experiencias y la transformación educativa.

La creación de los Institutos de Ciencias de la Educación en 1970 y de los Centros de Profesores en 1984, vienen a dar cobertura a los nuevos paradigmas para el cambio educativo. Aunque ya desde fines de los años 60, estaban los movimientos de renovación pedagógica (MRP) y las escuelas de verano que retoman el modelo de las que se celebraron durante la II República. Conviene resaltar, por tanto, que los espacios de discusión y difusión de las experiencias:

instituciones como los Institutos de Ciencias de Educación o Colegios de Doctores y Licenciados, los departamentos de institutos, los Centros de profesores, las escuelas de verano y los seminarios anuales, van a ser espacios necesarios de divulgación y comunicación de las propuestas innovadoras para el cambio. Y si, en un principio, el deseo de cambio político y educativo, junto la renovación pedagógica, confluyeron en el desarrollo profesional y en la acción docente, esta ligazón fue debilitándose con los años. Tanto es así que Prats (2020) afirma que desde fines de la década de los noventa y hasta bien entrado el siglo XXI no hubo “demasiadas iniciativas visibles de renovación” (p. 12).

## 5.2. Modelo y sistema didáctico

El planteamiento educativo de Alemania 75 fue esencial y situó al grupo en la vanguardia de la innovación en aquellos años de Transición, no sólo porque cuestionó la tradición pedagógica e historiográfica impuesta, sino porque provocó y amplificó una reacción e influencia entre el profesorado de enseñanzas medias inclinado a la renovación, frente a un modelo didáctico que no generaba un pensamiento histórico, con una conciencia y un conocimiento intelectual y socialmente útil. Este grupo se convierte en referente para una nueva enseñanza de la historia y para la formación crítica del alumnado, aunque enfocado más hacia un cambio metodológico que curricular. También la propuesta de Historia 13-16 basada en el método de investigación abrió otro camino hacia el cambio en la didáctica de la asignatura. En ambos casos, el modelo alternativo de enseñanza combinaba conocimiento como estudio y método crítico, para propiciar modelos en los que el alumnado fuera protagonista de su aprendizaje. Este acercamiento entre Historiografía y Didáctica, “una Historiografía específica, más científica y de mayor compromiso social, con la que busca coincidencia, tanto en las finalidades científicas como en las sociales” (Maestro, 2002, p. 9) dotó a los materiales para el aula de contenidos, procedimientos y actitudes factibles para el estudio de la historia y la comprensión del presente. La principal dificultad que entrañaron las nuevas versiones de la enseñanza de la historia en este periodo, y al calor de Alemania 75, fue la influencia de una epistemología demasiado ceñida a un enfoque historiográfico materialista que determinaba los contenidos de la disciplina, entendiendo la didáctica como un mero trasvase a las aulas de un conocimiento ya elaborado por los docentes. Pero este es un obstáculo que, también, se observa en los proyectos curriculares que se sucedieron y que, a continuación, discutimos.

En los proyectos curriculares de Cronos e Ínsula Barataria, teniendo en cuenta la conexión de intereses y la creación de una *plataforma de pensamiento*, se fundamentaron todos los niveles del sistema didáctico desde los contenidos a la evaluación, desde una didáctica crítica de las ciencias sociales para definir los principios de un modelo docente; también, comprendía el proyecto la investigación educativa y los principios para una formación y acción docente, caracterizado éste como un *intelectual transformativo* siguiendo a H. Giroux. Los postulados *pensar históricamente* y *problematizar el presente*, yendo a la raíz histórica de los problemas socialmente relevantes, con la incorporación de las ciencias auxiliares de la historia, cualificó sus proyectos sin perder de vista el currículum como referente a partir del cual propiciar las innovaciones. No obstante, los obstáculos principales que estos dos grupos detectaron fueron que los problemas relevantes para el estudio de la historia estuvieran elegidos por ellos mismos y no por el alumnado; y que la cultura académica, pedagógica y práctica de la mayoría de los docentes no filtraba, adecuadamente, este cambio para salir de la lógica disciplinar del aprendizaje. Pero no solo el

profesorado, también las instituciones académicas y educativas fueron renuentes a las innovaciones propuestas (Cancer, 2003; Cuesta y Fernández, 2001).

Aún así, fue fundamental que entre docentes, estudiantes y actividades se establecieran las relaciones necesarias para validar el modelo didáctico desarrollado. En relación con ello, la apuesta de Gea-Clío, el único de los grupos aún en activo con nuevos formatos, dio al contexto del alumnado el valor y la utilidad necesarios para la comprensión de la geografía y la historia reestructurando sus relaciones con el entorno.

### 5.3. Cambio y continuidad

Los cambios no fueron fáciles ni rápidos, pero sí acontecieron en momentos coyunturales propicios y en un contexto formativo seguro. Los proyectos sostuvieron el desarrollo profesional docente y los profesores conocieron el cambio educativo a través de su experimentación. Un cambio en los hábitos y hacia una práctica centrada en los estudiantes (Gargallo et al., 2018). Por tanto, teniendo en cuenta los resultados expuestos, hubo una *reculturización, retemporalización y reestructuración*; y un cambio en los *enfoques didácticos*, en las *creencias* y en los *nuevos materiales* (Fullan, 2012) que, principalmente, quedó constreñido a los círculos inmediatos de los grupos y no fenecieron al contacto con la realidad institucional (Tyack y Cuban, 2001) si bien ésta no siempre sostuvo la promoción de la innovación crítica.

Considerando el nivel de extensión de los proyectos innovadores, se podría decir que hubo dos niveles, el interno o particular y el externo o público. Al que denomino interno es la fase de difusión inicial, casi todos los grupos pasan por esta primera fase en la que los materiales se comparten entre profesores-compañeros e institutos donde están destinados; el externo se da cuando el proyecto lo asume una institución o editorial y la difusión alcanza ámbitos de mayor amplitud, incluso el ámbito de difusión internacional.

A esta información sobre la difusión del material, se une una reflexión a partir de lo que es la conversión del proyecto en libro de texto: «supone la pérdida efectiva del control sobre los posibles usuarios de un material que nació en un principio con vocación de responder a la concepción anglosajona de proyecto curricular.» (Grupo Proyecto IRES, 1996, p. 39).

La concepción anglosajona, que se menciona en la cita, la promueven los grupos Cronos e Ínsula Barataria, una aportación consistente en la reflexión, la formación y el desarrollo profesional vinculado no sólo a la elaboración de los materiales sino a su aplicación y a la valoración de los resultados para continuar con la innovación. Esto acabó siendo una tarea titánica para casi todos los grupos que no contaron con los apoyos necesarios. El interés del Ministerio de Educación “se redujo finalmente a recibir y evaluar los materiales didácticos de los grupos y, en la mayoría de los casos, a almacenarlos sin realizar el más mínimo esfuerzo para su edición y distribución por los establecimientos educativos.” (Cuesta y Fernández, 2001, p. 13). He de decir que el 31 de enero de 1990 (BOE de 1 de marzo), el Ministerio de Educación y Ciencia convocó un concurso para la elaboración de materiales curriculares. En la Resolución de 23 de octubre de ese mismo año, son seleccionados cinco proyectos de Ciencias Sociales, entre ellos Grupo Cronos (Salamanca) e Ínsula Barataria (Zaragoza), y de ahí la valoración que la cita recoge.

“Si sabemos algo es que el cambio no puede ser impuesto” (Fullan, 2002, p. 13), también sabemos que no es posible innovar cuando no se define un modelo didáctico y de formación que pueda comprender, aprehender y experimentar los cambios necesarios, en las creencias, en los materiales y en las estrategias, para promover un nuevo desarrollo educativo tangible y evaluable (Zabalza, 2000). Las innovaciones difícilmente se extienden sin un programa de formación del profesorado acorde a los fundamentos de un proyecto y un apoyo institucional público o privado. Cuando esto no ocurre, las innovaciones quedan circunscritas, principalmente, al ámbito de los grupos que conciben y diseñan la innovación. Salvo en el caso de Alemania 75, no hubo apoyo suficiente del Ministerio para la extensión de los proyectos a todos los centros educativos del país, más allá de la coedición de los materiales (Duarte, 2018). Y si Gea-Clío mantiene su actividad innovadora es gracias a la red creada entre docentes, expertos y centros de profesores (<https://geaclio.wordpress.com>), con el apoyo constante de la editorial Nau Llibres.

## 6. Reflexiones finales

Las reflexiones finales defienden la innovación como motor del cambio educativo en la enseñanza de la historia. Este trabajo trata una historia cuyos contenidos no pueden ser considerados historia ya pasada, sino al contrario, su repercusión en una actualidad, con un cambio normativo de por medio, puede hacer confluír reforma e innovación. Consideramos que es del máximo interés este esfuerzo por hacer historia de la innovación en la enseñanza de la historia, puesto que para innovar hay que conocer las tradiciones anteriores, sus avances y obstáculos. Innovaciones que no han perdido vigencia porque los modelos y proyectos se conservan *archivados* (Pardo, 2001) definiendo lo más propio de esa época ya que fueron procesos de creación y, en mayor o menor medida, son válidos aún para la mejora de la enseñanza de la disciplina en las aulas de educación secundaria. Su lectura permite entender el sentido y significado de la innovación y su alcance, también pretende contribuir a la formación de los docentes en tanto en cuanto la innovación como paradigma y proceso no se circunscribe al cambio metodológico o tecnológico, sino que ha de fundamentarse y abarcar todos los elementos de un sistema didáctico (finalidades, contenido, metodología y evaluación). Con ello pueden descubrirse las posibilidades y las dificultades para mejorar la práctica escolar, objetivo que, en último término, da sentido a la profesión docente y al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tras todo este periodo analizado concluimos que la historia ha ido perdiendo valor en los planes de estudio, su valor es meramente testimonial y no performativo. Ello viene condicionado por una falta de paradigmas historiográficos nuevos, también porque los modelos didácticos y el valor social de la disciplina, están sometidos, principalmente, por una rutina escolar que va de la explicación docente, a través del libro de texto, al ejercicio de memorización para un examen, sin otras dimensiones intelectuales y sociales formativas posibles. Frente a esto, las potencialidades de los proyectos innovadores siguen intactas en sus elementos: el estudio de problemas sociales o ambientales, el trabajo en grupo, la consideración de las ideas de los alumnos y la investigación de la historia para pensar y aprender sobre ella críticamente. Así, tales proyectos, debidamente actualizados, abrirían nuevos cauces para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina. Y estos hallazgos, que desde hace más de un siglo se vienen reivindicando como útiles para una enseñanza de la historia renovada, aún pueden implicar un cambio en estos momentos de agotamiento, aunque haya nuevos atisbos como asegura Prats (2020).

Las hipótesis iniciales planteaban que ha de darse un contexto propicio para la innovación y que si innovación y reforma confluyen amplían su proyección, por tanto, podría concluirse que no siempre el contexto político ha sido favorable. Durante los años 70 no lo era y sí en los 90, pero la actividad innovadora tuvo más alcance entonces que después. Los proyectos curriculares de los 90, mucho más ensamblados e integrados con la política educativa, con el objetivo de perfeccionar los criterios de la Reforma, no consiguieron los apoyos necesarios para su extensión y cualificación, porque la innovación acabó institucionalizándose en una acción *de arriba hacia abajo* (Coll y Porlán, 1998; Duarte, 2018). Se confirma que la innovación depende de quienes la promueven y que, más allá de sus propios círculos, la acción y el cambio se debilitan si no hay un apoyo institucional. Pero fueron estos profesores los que demostraron que la práctica de la enseñanza de la historia se podía modificar a mejor. En los 70 la propuesta de Germanía fue calificada de radical y siendo más radical el cambio propuesto por Cronos o Ínsula Barataria, pues planteaban una selección de contenidos desde los problemas sociales y ambientales del presente del alumnado, tuvieron una menor difusión, a excepción de Gea-Clío que movilizó todo un ámbito comunitario de actuación.

De las cuestiones que se han verificado podríamos plantear nuevos interrogantes, que delimiten nuevas líneas de investigación, en este contexto de la enseñanza de la historia en educación secundaria. Así pues, ¿cuál es el sentido de la innovación actual?, ¿existen grupos de profesores que trabajen por la innovación y desde qué paradigmas?, ¿qué posibilidades y dificultades sigue habiendo para transformar la enseñanza de la historia y su práctica hoy en día?

Los grupos de innovación estudiados ofrecieron una forma diferente de interpretar el esquema rígido, enciclopédico, cronológico y erudito de la enseñanza de la historia oficial, erosionando las certezas y verdades de la historia disciplinar. Por ello queremos, con este trabajo, que no se pierda la labor de aquellos docentes que participaron en dichos grupos creando espacios de renovación pedagógica e impulsando el cambio en el último cuarto del siglo XX, al igual que el flujo transformador que hubo a principios del mismo siglo (Duarte, 2018).

Las claves del cambio analizado estuvieron en los fundamentos y fuentes de la ciencia histórica, en una perspectiva crítica de la realidad y de la didáctica que comprometía a los estudiantes con el conocimiento de la historia y a los docentes en su formación y profesionalización. Pero la actividad generada por los grupos de innovación, demostrada en sus proyectos curriculares, no se impuso a la continuidad de una enseñanza de la historia que todavía sigue condicionada por los libros de texto.

## Agradecimientos

A los profesores y profesoras que accedieron a contar sus historias innovadoras para la enseñanza de la historia en la investigación de mi tesis doctoral, especialmente, a quienes tienen protagonismo en este trabajo: Joana Bravo Bonilla, Joaquim Prats Cuevas, Jesús Domínguez Castillo, Raimundo Cuesta Fernández, Pilar Cancer Pomar, Juan Mainer Baqué y Xosé Manuel Souto González.

## Bibliografía

- Altamira, R. (1997). *La enseñanza de la Historia*. Akal. (Original publicado en 1895)
- Altamira, R. (1922). *Valor social del conocimiento histórico*. [Discurso leído ante la Real Academia de la Historia]. Reus.
- Baigorri, J., Castán, G., Cuesta, R., F. Cuadrado, M., Gómez, F. y López, R.J.; Grupo Cronos (1984). *Historia de España (3º de B.U.P.)*. Libro del profesor. ICE/Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Bourdieu, P. (2002). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Boyd, C. P. (2001). El pasado escindido: la enseñanza de la Historia en las escuelas españolas, 1875-1900. *Hispania*, LXI/3 (209), 859-878. <http://hispania.revistas.csic.es/index.php/hispania/article/view/280/281>
- Cancer, P. (2003). *Problematizar el presente*. Recuperado el 10 de febrero de 2022 de [http://www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/0304/4\\_problematizar.htm](http://www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/0304/4_problematizar.htm)
- Coll, C. y Porlán, R. (1998). Alcance y perspectiva de una reforma educativa: la experiencia española. *Investigación en la Escuela*, 36, 5-29.
- Cuesta, R. y Fernández, M. (2001). El Proyecto Cronos para la enseñanza de las Ciencias Sociales: Balance y perspectivas de un itinerario. En *Maratón de Recursos de Aula de Geografía e Historia*, 18 a 21 de abril. Centro de Profesorado de Sevilla. (Documento de trabajo).
- Delord, G. y Porlán, R. (2018a). Del discurso tradicional al modelo innovador en enseñanza de las ciencias: obstáculos para el cambio. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 35, 77- 90. <https://doi.org/10.7203/DCES.35.12193>
- Delord, G. C., Porlán, R. y Duro, G. (2018b). La innovación en la enseñanza de las ciencias también es una cuestión política e ideológica. I: la génesis y fundamentos del Proyecto IRES. *Investigación en la Escuela*, 95, 1-14. <https://doi.org/10.12795/IE.2018.i95.1>
- Del Pozo, M<sup>a</sup> M. (2009) (ed.). *Teoría e instituciones contemporáneas de educación*. Biblioteca Nueva.
- Duarte, O. M<sup>a</sup> (2018). La enseñanza de la Historia: innovación y continuidad desde Rafael Altamira | Teaching history: innovation and continuity since Rafael Altamira. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 141-155. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-07>
- Duarte, O. M<sup>a</sup> (2015). *La enseñanza de la Historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/30778>
- Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Biblioteca Nueva.
- Espejo, R. y González-Suárez, J. M. (2015). Aprendizaje transformativo y programas de investigación en el desarrollo del docente universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 161-177. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5431>
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.

- (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-14.
- Gargallo, B., Sahuquillo, P. M<sup>a</sup>., Verde, I. y Almerich, G. (2018). ¿Qué ocurre cuando los profesores utilizan métodos centrados en el aprendizaje? Efectos en los enfoques de aprendizaje, en las capacidades del alumno y en su percepción del enfoque de aprendizaje. *Revista de Educación*, 382, 163-198. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-396>
- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya.
- García, F. F. y Porlán, R. (2017). Los Principios Didácticos y el Modelo Didáctico Personal. En R. Porlán (coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 93-104). Morata.
- García, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>
- Grupo Aula Sete (coords.) (1993). *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del II Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria*. Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Grupo Cronos (1995). *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Guía para el profesorado*. Ediciones de la Torre/Ministerio de Educación y Ciencia; Proyecto Didáctico Quirón.
- (1991). *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria*. Amarú Ediciones.
- Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES (coord.) (1996). *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas. Ponencias del V Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria)*. Alfar.
- Grupo Ínsula Barataria (1993). La elaboración de unidades didácticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 213, 28-34.
- (1994). *Enseñar y aprender en Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Mare Nostrum.
- Grup Germanía-75 (1982). *Guía del profesor. Materiales para la clase. Historia (Proyecto experimental de didáctica de la historia para un primer curso de B.U.P.)*. Anaya.
- Grupo Germanía 75. (1978). Un proyecto experimental de didáctica de la historia para 1o de bachillerato. *Revista de Bachillerato*, 5(1), 41-47.
- (1977). *Historia. Materiales para la clase (Proyecto experimental de didáctica de la historia para un primer curso de B.U.P.)*, fascículo 2. I.C.E. de la Universidad Literaria.
- Grupo 13-16 (1990). *Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales. Guía Didáctica*. Madrid: Ediciones de la Torre, Proyecto Didáctico Quirón.
- Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la Historia?* Alianza.

- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.
- Larkin, D. (2012). Misconceptions about «misconceptions»: preservice secondary science teachers' views on value and role students ideas. *Science teacher education*, 96(15), 927-959. <https://doi.org/10.1002/sce.21022>
- Maestro, Pilar (2002). El modelo de las historias generales y la enseñanza de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 16, 3-33.
- Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Mainer, I. y Cancero, P. (2000). De la reflexión a la acción: la propuesta del Grupo Ínsula Barataria. En C. Trepato y otros (Eds.), *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales* (pp. 169-208). ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Martínez, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 6, 41-50. <http://hdl.handle.net/11441/59162>
- Massip, M; Castellví, J. y Pagès, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las Ciencias Sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, (14)2, 167-196. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445831>
- Mayorga, M. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de Enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias pedagógicas*, 15, 91-111. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1934>
- Molina, S. y Fernández-Rufete, M. (2018). La enseñanza de la Historia en España: un largo camino hacia las competencias históricas. *Andamio* 5(1), 153-176.
- Pardo, J. L. (2011). Prólogo. En L. Franco Garrido. *Gilles Deleuze: sentido y acontecimiento*. Antígona.
- Pérez, P., Ramírez, S. y Souto, X. M. (coord.) (1997). *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?* NAU llibres (Proyecto Gea-Clio).
- Pérez, A. I. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez-Gómez, A. I. y Soto E. (2011). Lesson study. La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuaderno de Pedagogía*, 417, 64-67.
- Porlán, R., Rivero, A. y Solís, E. (2010). Un modelo de formación para el cambio del profesorado de Ciencias. I Jornadas de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/25491>
- Prats, J. (2020). Didáctica de la historia en secundaria y en la universidad. Dos mundos que viven de espaldas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 100, 10-14. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/IBER-didactica-de-la-historia-en-secundaria.pdf>
- Prats, J. (1997 –reed. 1989–). Las experiencias didácticas como alternativa al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias «Germanía-75» e «Historia 13-16». En

- M. Carretero; J.I. Pozo y M. Asencio -compiladores-. *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 201-210). Visor.
- Prats, J. y Paniagua, X. (1977). Didáctica de la Historia en 1o de B.U.P., la experiencia "Grup Germania-75". *Cuadernos de Pedagogía*, 34, 16-19.
- Sallés, N. (2009). L'aprenentatge de la història a través del mètode de descobriment i el seu impacte en l'ensenyament secundari. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. [www.tesisenxarxa.net](http://www.tesisenxarxa.net)
- Resolución de 31 de enero de 1990, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se convoca concurso nacional para la elaboración de materiales curriculares. Boletín Oficial del Estado 52, de 22 de noviembre de 1990 (pp. 6029-6031). [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-5317](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-5317)
- Resolución 23 de octubre de 1990, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se resuelve el concurso nacional para la elaboración de materiales curriculares. Boletín Oficial del Estado 280, de 1 de marzo de 1990 (pp. 34705-34706). <https://www.boe.es/boe/dias/1990/11/22/pdfs/A34705-34706.pdf>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Valls, R. (1999). De los manuales de Historia a la historia de la disciplina escolar. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 18, 169-190.
- Van Dijk, T. (2016). Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, 10(1), 137-162. [http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10\(1\)Van%20Dijk.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10(1)Van%20Dijk.pdf)
- Zabalza, M. A. (2000). Innovación en la enseñanza como mejora de los procesos y resultados de los aprendizajes: Condiciones y dilemas. En A. Estebaranz (Ed.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 199-225). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.



# La concepción de la memoria histórica en futuros maestros de Cataluña y de Andorra en perspectiva comparada

## Conceptualization of Historical Memory in Future Teachers in Catalonia and Andorra in Comparative Perspective

Judit Sabido-Codina

Universitat de Barcelona / Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

jsabido@ub.edu / judit.sabido@uvic.cat

 0000-0002-6323-4512

Isidora Sáez-Rosenkranz

Profesora Serra Húnter-Universitat de Barcelona

isidora-saez@ub.edu

 0000-0002-7453-609X

Cristina Yáñez de Aldecoa

Universitat d'Andorra

cyanez@uda.ad

 0000-0003-4497-8564

Betlem Sabrià

Universitat d'Andorra

bsabria@uda.ad

 0000-0003-2925-8593

Recibido: 28/01/2022

Aceptado: 22/07/2022

### Resumen

El presente artículo analiza bajo una perspectiva comparada la manera en la que el profesorado en formación de Cataluña y Andorra conceptualiza la memoria histórica, consigna haberla trabajado como estudiante de secundaria y explora las capacidades didácticas que considera tener para abordarla en el aula. Para ello, se ha diseñado un estudio mixto, a partir de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas aplicado a estudiantes de magisterio (n=233). Mediante el análisis Reinert y la estadística descriptiva y bivariante, se concluye que existe una visión estereotipada de la memoria; que en la experiencia escolar se promovió de forma homóloga en ambos casos el uso de libros de texto, mientras que otros recursos como los visuales o audiovisuales son más frecuentes en Andorra que en Cataluña. A pesar de ello, no se observan particularidades en la percepción que tienen sobre su capacidad para trabajarla en aula, declarándose medianamente capaces.

### Palabras clave

Memoria colectiva, Maestros de educación primaria, Formación de docentes, Análisis comparativo, Percepción.

### Abstract

The present article analyzes in a comparative perspective how teachers in training in Catalonia and Andorra conceptualize historical memory, report having worked it as secondary school students, and explore the didactic skills they consider having to handle it in the classroom. For this purpose, a mixed study has been designed based on a questionnaire with open and closed questions applied to teacher training students (n=233). Through Reinert analysis and descriptive and bivariate statistics, it is concluded that there is a stereotyped view of memory; that the use of textbooks was homogeneously promoted during their school experience in both cases, while other resources, such as visual or audiovisual ones, are more frequent in Andorra than in Catalonia. Despite that, no particularities are observed in their perception of their ability to work with it in the classroom, declaring themselves to be moderately capable.

### Keywords

Collective memory, Primary school teachers, Teacher education, Comparative analysis, Perception.

**Para citar este artículo:** Sabido-Codina, J.; Sáez-Rosenkranz, I.; Yáñez de Aldecoa, C. y Sabrià, B. (2022). La concepción de la memoria histórica en futuros maestros de Cataluña y de Andorra en perspectiva comparada. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 163-189. DOI: 10.6018/pantarei.509021



## 1. Introducción

En los últimos años se ha visto un creciente aumento de estudios que indagan el tratamiento didáctico de la memoria y la historia reciente en el mundo iberoamericano (Guglielmucci y Lopez, 2019; Vicent et al., 2020). Se han llevado a cabo importantes estudios en regiones con conflictos políticos activos o recientes como Colombia (Bermeo Osorio, 2017; Guevara Fletcher et al., 2018), Argentina (Herrera y Pertuz Bedoya, 2016; Lagarralde y Brugaletta, 2017), Chile (Oteiza, 2018; Rubio, 2016), Brasil (Silveira, 2016) o España entre otros (Barreiro Mariño, 2017; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017; Díez Gutiérrez, 2020), indagando en las dificultades que supone la historia conflictiva en las realidades educativas. Estos estudios constatan la complejidad que supone para el profesorado y, para el sistema educativo general, abordar las temáticas de conflicto sociopolítico en las aulas, independiente, incluso, de la distancia temporal con dichos procesos. Un ejemplo de ello sucede en Chile, donde los actuales conflictos políticos en las tierras mapuche han desatado debates históricos sobre procesos sucedidos hace un siglo y medio (Montanares-Vargas, 2017). La vigencia y actualidad de las memorias surgidas a raíz de procesos políticos controvertidos, inevitablemente, llegan a la escuela, constituyendo, en la mayoría de los casos un desafío educativo complejo.

De esta manera, la memoria histórica<sup>1</sup>, entendida en este texto como “acervo de vivencias comunes compartidas” externas a los individuos, “objetivada y socializada” (Aróstegui Sánchez, 2004, p. 6 y 19) y que es producto de episodios históricos que aun fragmentan, polarizan y enfrentan a los miembros de un colectivo o sociedad, es una de las construcciones que emergen de procesos conflictivos, con una carga emotiva y subjetiva importante (Aróstegui Sánchez, 2004; Jelin 2013). Esta es una de las principales dificultades para su abordaje por el profesorado (Martínez Rodríguez, 2014). Pero, asimismo, constituye un espacio idóneo para trabajar la Competencia de Ciudadanía Democrática (en adelante CDD) (Sacavino, 2015, Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, 2021), siempre y cuando el profesorado realice un trabajo efectivo con estas memorias (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016).

Deviene necesario que el profesorado tenga las competencias necesarias para abordar la memoria histórica y contribuir al desarrollo de la CDD en el aula. Es por ello que, la formación inicial docente es el lugar idóneo para promover la adquisición de estas capacidades. Además, investigaciones recientes han vinculado la experiencia escolar de aprendizaje con las capacidades de enseñanza (Gómez Carrasco et al., 2017; van Hover y Hicks, 2018), concluyendo que las prácticas educativas, especialmente en el campo de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, tiene una relación estrecha con la propia experiencia escolar.

Con el objeto de profundizar en dicho conocimiento y relaciones, y con el fin de ampliar la mirada hacia diversas realidades, el presente artículo compara algunos rasgos en Cataluña y en Andorra sobre el tratamiento de la memoria histórica en la experiencia escolar del futuro profesorado, a la vez que la valora a partir de las percepciones sobre sus capacidades docentes. Para ello, se realizó un estudio comparativo entre estudiantes universitarios en formación de maestro de la

---

<sup>1</sup>Desde la autoría se reconocen los extensos debates que ha habido sobre las conceptualizaciones de la memoria (memoria individual, colectiva, social, democrática, histórica), así como las relaciones entre historia y memoria que han abordado autores como Ricoeur, Halbwachs o Todorov. Sin embargo, excede los objetivos de este artículo incidir en estos debates y optar por emplear una definición suficientemente consensuada que permite la aproximación al objeto de este estudio.

Universidad de Barcelona (en adelante UB) y de la Universidad de Andorra (en adelante UdA), dos territorios colindantes, con historias recientes compartidas, lo que permitirá visualizar cómo el profesorado recuerda haber trabajado la memoria histórica en la escuela y establecer las posibles comparaciones

La condición fronteriza entre Cataluña, y Andorra ha vinculado ambos territorios y sus historias. En lo que concierne al periodo reciente, la configuración de memorias comunes puede localizarse en los procesos políticos del siglo XX, marcados principalmente por la Segunda República, la Guerra Civil Española y la Postguerra. Por una parte, muchos fueron los exiliados españoles que buscaron en Andorra un refugio (Mirón González, 2019; Rolón Collazo, 2020), que amplió y vinculó las memorias del exilio al territorio andorrano, que, como sociedad receptora, a su vez, generó nuevas memorias. Por otra parte, la posición fronteriza con Francia vinculó el principado directamente con las memorias de la Segunda Guerra Mundial (Benet y Mas, 2004). De esta manera, el siglo XX ha desencadenado en ambos territorios procesos de memoria compartidos y otros divergentes, que han sido escasamente explorado desde la investigación social y educativa, lo que hace de los estudios bilaterales y comparados una necesidad. Sin ir más lejos, los enfoques bilaterales en educación que han sido indicados como formas idóneas para trabajar procesos conflictivos compartidos que promuevan otra historia en las aulas (ver, por ejemplo, el proyecto European Forum for Reconciliation and Cooperation in History and Social Sciences Education<sup>2</sup>).

A su vez, las diferencias en los sistemas educativos catalán y andorrano permiten profundizar en la comprensión de la configuración de la propia memoria histórica en las aulas escolares de cada una de estas realidades. El sistema educativo de Cataluña, alineado con los objetivos nacionales de educación, trabaja desde la implementación de la LOE (Ley Orgánica 2/2006) bajo el enfoque competencial, no obstante, se mantiene, en la práctica un uso intensivo del libro de texto (Gómez Carrasco et al., 2017; Sáez-Rosenkranz et al., 2021; Valcárcel, 2016).

En cambio, en Andorra, se da la coexistencia de tres sistemas educativos: el andorrano, el español (desde 1930) y el francés (desde 1900), con diferentes enfoques competenciales según el sistema. El hecho de contar con tres sistemas educativos supone no solo una singularidad, sino que en un país que durante el siglo XX pasó de ser emisor a receptor de inmigración, el acceso a cualquiera de los sistemas educativos ha supuesto un verdadero elemento integrador y por ende democratizador. El rasgo específico más relevante de la población andorrana radica en la elevada proporción de residentes no nacionales, lo que conlleva un crisol considerable de nacionalidades diferentes en un volumen relativamente reducido de habitantes, dando lugar a una sociedad multicultural. El acceso libre y gratuito, independientemente del origen o clase social, a cualquiera de los tres sistemas educativos supone un elemento vertebrador de la convivencia y la integración de los recién llegados al país. Es remarcable la aportación de los gobiernos español y francés al promover una educación universal y gratuita en un país independiente.

A pesar de esta convivencia, desde 1972, los sistemas foráneos cuentan con un programa de andorranización de la enseñanza llamado “Formación Andorrana”, que permite al estudiantado desde la llamada educación maternal adquirir un conocimiento básico y obligatorio de la cultura andorrana en los sistemas educativos distintos del andorrano, como instrumento integrador y al mismo tiempo para poner en valor y preservar la identidad cultural y las peculiaridades del país.

---

<sup>2</sup> Véase la página web: <http://www.gei.de/flagships/internationale-schulbucharbeit/efrec.html>

El objetivo del programa es capacitar a los alumnos para integrarse libre, consciente y plenamente en la sociedad andorrana de la que forman parte, independientemente de su origen y del sistema educativo de referencia, creándoles plena conciencia de ser miembros activos e integrados (Bastida, 1987). Además, en la línea de las exigencias de Europa y las tendencias globales de educación, el sistema educativo andorrano experimenta una renovación pedagógica que se concibe entorno a dos ejes de actuación, el avance hacia una educación más inclusiva y un enfoque competencial del currículo en qué se pone el foco en el aprendizaje a través de retos movilizando diferentes acciones al mismo tiempo de manera interrelacionada (Zabala y Arnau, 2007) y suprime los libros de texto en su Plan Estratégico de Renovación y Mejora del Sistema Educativo Andorrano (PERMSEA).

En la misma línea, la UdA ha implementado una renovación pedagógica implantando un nuevo modelo educativo basado en el aprendizaje y la evaluación por competencias en el que el estudiantado se enfrenta a situaciones complejas para las que deberá movilizar todo su conocimiento y hallar soluciones factibles vinculadas a los resultados de aprendizaje (Saz et al., 2020).

En este contexto de convergencias y disidencias, tanto de la historia común como de las diferencias educativas entre una y otra realidad, este estudio no sólo contribuye a comprender la experiencia escolar, sino también a poner en perspectiva las posibilidades del tratamiento didáctico de la historia reciente en zonas fronterizas y análogas.

## 2. Marco Teórico

### 2.1. La situación de la enseñanza de la memoria histórica en la historia reciente en España y en Andorra

En el caso de España, hay una extensa línea de investigación e innovación, dentro de la enseñanza de la historia que analiza los episodios históricos del pasado reciente y que tiene como objetivo de recuperar y divulgar la memoria y la historia reciente, generalmente, centrada en el período de la Guerra Civil y el Franquismo (Sáez-Rosenkranz et al., 2021)<sup>3</sup>. Los estudios de esta índole se caracterizan, por un lado, por democratizar el contenido histórico y renovar los lugares de memoria compartida (Español, 2019; Labanyi, 2006; Stucki y López de Abiada, 2004), por trabajar los patrimonios de guerra (Hernández y Rojo, 2012; Santiago, 2015) o los patrimonios conflictivos (Aroyo Mora y Cuenca López, 2021).

No obstante, el trabajo de la memoria histórica en las aulas educativas españolas sigue siendo una temática poco usual (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2018) y se centra en la memoria de la reparación que busca la conciliación entre las dos posiciones ideológicas de la Guerra Civil Española (Carretero y Borrelli, 2008). El estudio preliminar presentado por Sáez-Rosenkranz, Sabido-Codina y Prats Cuevas (2021) muestra como el docente en formación en Cataluña, aun siendo consciente de su importancia, presenta una visión estereotipada de la memoria y centrada en sucesos concretos de la historia reciente española, situación compartida por otras realidades

---

<sup>3</sup> Cabe hacer notar que cuando se habla de memoria histórica en los diversos estudios citados, su gran mayoría en el caso de España, remiten a los mismos procesos que el estudiantado (Guerra Civil y Franquismo, principalmente). Se obvian de manera generalizada otros procesos de memoria histórica, que abren ámbitos de cuestionamiento, incluso sobre la propia investigación de este campo desde el punto de vista didáctico.

españolas (Martínez-Rodríguez y Miguel-Revilla, 2021). Incluso, estudios como el de Valls (2007) identificaron que el 28,5% de los alumnos encuestados (n=68) no estudió en su educación secundaria contenidos relacionados con la II República española, la Guerra Civil Española, el Franquismo o la transición democrática.

De hecho, como sostienen Delgado-Algarra y Estepa-Giménez (2017) hay tres realidades que influyen directamente en el docente a la hora de trabajar temas de memoria en el aula: 1) las complicaciones que pueden generar tratar de temas con elevadas cargas emocionales, 2) la densidad de los currículos españoles y 3) la falta de directrices didácticas para su implementación en el aula.

Si nos centramos en la primera realidad, se ha constatado como el profesorado en activo tiene reticencias a la hora de impartir temas con cargas emocionales elevadas (Delgado-Algarra, 2015). Trabajar la memoria histórica implica, principalmente, abordar temas de conflicto de la historia reciente, muy presentes en la vida cotidiana y que articulan la identidad de un territorio (Sacavino, 2015).

En cuanto a la segunda situación, se ha sostenido que los currículos educativos españoles presentan temarios muy extensos, dando más espacio a una historia memorística que a una historia aplicada. Aunque, como estableció Valls (2007), los docentes también optan por una educación histórica con una visión crítica y aplicada al tiempo presente, distanciándose de la erudición histórica. Este hecho y la poca presencia que tienen los contenidos de memoria histórica en el currículo español hace que los docentes tienda a dejar de lado los temas de memoria (Carretero y Borrelli, 2008).

Ante la tercera realidad, relacionada con la falta de directrices didácticas claras para la enseñanza de la memoria en las aulas españolas, existen propuestas como las de Cuesta (2011), que estableció cinco dimensiones estratégicas para su trabajo: dimensión individual, dimensión social, dimensión histórica, dimensión selectiva y dimensión conflictiva. Éstas fueron sintetizadas por Delgado-Algarra (2015) para la práctica educativa, y adecuadas para la didáctica de la historia por Barriga-Ubed y Sabido-Codina (2020). Esta propuesta juega con los binomios: dimensión selectiva – método científico; dimensión individual – integración; dimensión conflictiva – multidimensionalidad espacio / tiempo; dimensión social – ciudadanía; dimensión histórica – fuentes históricas, que permitirían disponer de perspectivas alternativas para el trabajo de la memoria histórica en el aula.

En Andorra no existe una línea de investigación y de innovación que analice en profundidad cómo se aborda el tema de la memoria histórica en las aulas. En gran parte es debido a las diferencias en la percepción respecto a los conflictos recientes. Mientras en España se trata de un período con una carga emocional importante, con heridas abiertas y situaciones no resueltas; en Andorra corresponde a un período de dinamización de la sociedad andorrana, fruto del impacto humano y económico por la llegada de exiliados (Lluelles, 2018). Este fenómeno se debe a que, a lo largo del siglo XX, Andorra ha pasado de ser un país emisor a receptor de emigrantes, especialmente a partir de la década de los años cincuenta del siglo XX que requirió la incorporación masiva y selectiva de mano de obra del exterior, configurando una nueva realidad demográfica a medida de las necesidades económicas. Las migraciones, por tanto, han jugado un papel capital al haber contribuido a impulsar la modernización del país, a la vez que influyeron en la identidad nacional. Hay que entender que la llegada de refugiados durante la

guerra civil española contribuyó al desarrollo de la sociedad andorrana. Andorra se convirtió en un enclave privilegiado, lejos del conflicto armado que asediaba a España, convirtiéndose en tierra de refugio para perseguidos y desertores catalanes y españoles de cualquier bando. Soriano (2005) calcula que “llegaron unos ochenta refugiados cada día, contando épocas de baja y alta afluencia”, aunque Esteve (2013, p. 118) cuestiona esta cifra al no tener un registro eficaz para poder contrastarla.

Estas dos realidades, tan cercanas y paralelas, pero a la vez tan diferentes en cuanto a las consecuencias derivadas de los conflictos, llevan a diferenciar los procesos históricos más relevantes del siglo XX, que pueden construir la memoria histórica para cada uno de los territorios. Para ambos casos se escogieron los procesos históricos que se sintetizan en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Síntesis de los procesos históricos de la historia reciente en Andorra y Cataluña*

Andorra	Cataluña
<p><i>Fhasa (Forces Hidroelèctriques d'Andorra, SA) (1929) y la revolución del 1933</i></p> <p>Electricidad, construcción de carreteras, primeras huelgas y transformación social y económica. Asedio al Consejo General por la lucha por el sufragio universal masculino.</p>	<p><i>Segunda República (1931-1939)</i></p> <p>Régimen político democrático que se constituyó en el 1931 y perduró hasta el 1939 en España.</p>
<p><i>Periodo entre guerras (1930-1945) (Guerra Civil española, II Guerra Mundial)</i></p> <p>Bases de un desarrollo económico que le permitiría pasar de la pobreza secular a alcanzar al resto de Europa occidental.</p>	<p><i>Guerra Civil española (1936-1939)</i></p> <p>Conflicto armado entre los republicanos y los golpistas, que polarizó la sociedad española.</p>
<p><i>Terciarización de la economía (1930-1950)</i></p> <p>Evolución de una economía preindustrial a una postindustrial.</p>	<p><i>Franquismo (1939-1975)</i></p> <p>Régimen autoritario y dictatorial español, que nació en el 1939 y perduró hasta el 1975.</p>
<p><i>Proceso constituyente (1978-1993)</i></p> <p>Sufragio femenino. Memoria de la reforma institucional (1978). Primer gobierno ejecutivo (1982). Constitución (1993); se reconoce a Andorra internacionalmente como estado de derecho.</p>	<p><i>Transición democrática (1975-1978)</i></p> <p>Período en que España pasó de ser un régimen autoritario y dictatorial a ser un régimen democrático.</p>
<p><i>Proceso de aproximación a Europa (2010-actualidad)</i></p>	<p><i>Democracia Española (1979-actualidad)</i></p> <p>Régimen político instaurado el 20 de noviembre de 1975.</p>

---

Negociaciones para el Acuerdo de Asociación  
con la UE para acceder al mercado interior  
europeo.

---

Fuente: elaboración propia.

En Andorra, la reforma iniciada por PERMSEA, comporta también un cambio de paradigma metodológico en las aulas. Este sistema se halla plenamente implementado en la escuela andorrana y en proceso de implementación en la Formación Andorrana, donde se están ultimando las programaciones por parte de los docentes. En el caso de las Ciencias Sociales y de la Historia, en particular, supone el trabajo en el aula a partir de cuestiones sociales (controversias, cuestiones socialmente vivas, fenómenos o procesos sociales). Es en este sentido que se apuesta por tratar temas que generan debate, teniendo como objetivo final la formación de una conciencia ciudadana democrática. Desde este punto de vista, el currículo renovado trata, desde primaria y hasta bachillerato, la memoria histórica seleccionando recursos destinados a desarrollar el pensamiento histórico y crítico en los alumnos. En todos los niveles educativos existe un bloque de recursos donde se seleccionan contenidos de memoria histórica, ligado a la construcción de la identidad individual y colectiva y al patrimonio. Pero, también, incluye el tratamiento de las historias y memorias del siglo XX, dando protagonismos a los conflictos silenciados, a los marginados, a los invisibles, para forjar en los alumnos un pensamiento social crítico. Dichos contenidos se acompañan en los programas de orientaciones didácticas para su implementación.

Así pues, existen claras directrices para trabajar la memoria histórica, desafortunadamente, a día de hoy no se dispone de investigaciones sobre el impacto de este cambio de currículo en el aula. Sería interesante estudiar cómo el docente toma decisiones a la hora de secuenciar contenidos de memoria histórica; qué temas prioriza para tratar en el aula y por qué, etc.

## **2.2. La memoria histórica y las habilidades docentes**

El trabajo de las Ciencias Sociales en el aula requiere de unas competencias docentes generales y específicas que permitan hacer de la enseñanza de lo social un aprendizaje orientado a la comprensión y actuación en el entorno de forma activa (Gómez Carrasco et al., 2018; Ortuño, Bellatti y Epstein, 2020; Prats Cuevas, 2016). Para ello, es fundamental que el profesorado no sólo domine la dimensión didáctica y sus aprendizajes, sino que debe ser el primero en haberlos adquirido (van Hover y Hicks, 2018). De esta manera, el profesorado de Historia y Ciencias Sociales debe tener incorporados el llamado pensamiento histórico y pensamiento científico, además de disponer de un profundo conocimiento de la materia a enseñar.

La adquisición de estas competencias específicas y dominio de saberes en el campo de lo social deben ser promovidas desde la formación inicial docente. Se ha constatado la profundidad con la que calaron en el futuro profesorado los conocimientos adquiridos en la etapa escolar (Martínez-Rodríguez y Miguel-Revilla, 2021), ya sea en relación con los conceptos de una historia episódica o con las cuestiones metodológicas, basadas en el aprendizaje mediante lecciones magistrales. Ello ha favorecido una reproducción de la enseñanza de lo social bajo un enfoque tradicional, aun cuando experiencias concretas de otra enseñanza de la Historia han contribuido a su superación (Gómez Carrasco et al., 2017). Así, la necesidad de transformar las conceptualizaciones que tiene el futuro profesorado sobre lo social y su enseñanza emergen como un imperativo para la didáctica de las Ciencias Sociales (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez,

2017; Martínez-Rodríguez y Miguel-Revilla, 2021), puesto que sería un punto de partida para transformar las maneras a través de las cuales se enseña la Historia. Más sensible, aún, es el escenario en el que esta enseñanza se remite a procesos conflictivos que polarizan colectivos y tienen escasos consensos a nivel social y educativo, como en el caso de la memoria histórica y los procesos que le dan origen. Estudios diversos han constatado que el profesorado se mantiene reticente a la problematización de un pasado conflictivo (Carretero y Borrelli, 2008; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017; Martínez Rodríguez, 2014), lo cual merma el potencial formativo de abordar procesos de historia sensibles y de memoria histórica.

El amplio componente subjetivo y emocional de la memoria (Martínez Rodríguez, 2014), la dificultad de encontrar consensos en estas historias polarizadas (Rubio, 2007) y la vigencia del conflicto pasado (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017), hacen de la memoria un campo específico de lo social que requiere una aproximación didáctica particular. Kelly (1986), ha señalado que, ante la enseñanza de procesos conflictivos existen cuatro posiciones que puede tomar el profesorado. En primer lugar, se encuentra la postura más habitual, en la cual se eluden las discusiones sensibles en el aula (neutralidad excluyente). Otra posibilidad es que el profesorado presente sólo un punto de vista a la situación conflictiva, omitiendo información o datos para que el mensaje concuerde con la visión presentada (parcialidad excluyente). En tercer lugar, el profesorado puede tomar la postura de no influir de manera alguna en sus estudiantes, puesto que debe mantenerse al margen de los procesos (imparcialidad neutral). Finalmente, existe la posibilidad de no ocultar su punto de vista, pero no trata de imponerlo y promover el análisis y el diálogo (imparcialidad comprometida). Es la imparcialidad comprometida la postura más idónea para trabajar las memorias en el aula, puesto que promueve el diálogo y las habilidades del pensamiento crítico que fomentan la adquisición de un posicionamiento propio. Para conseguirlo, es fundamental que el profesorado conozca con detenimiento los procesos, que haya deconstruido su propia visión de ellos y que haya tomado una postura consciente que le permita generar el diálogo necesario al abordar estas construcciones en el aula. Además, es fundamental que el docente disponga de un conocimiento profundo de la temática y domine estrategias didácticas para su abordaje en las aulas.

Entre las cuestiones que a nivel didáctico se deben considerar para el trabajo de la memoria histórica a nivel didáctica, está la vinculación temporal entre la experiencia histórica presente con los procesos conflictivos del pasado (Rubio, 2007; Sacavino, 2015). Para ello, la mera narración cronológica de lo sucedido (Jelin, 2013), sino que es necesario indagar en las continuidades, diferencias, además de ofrecer contextualizaciones amplias que permitan incluir temas de Derechos Humanos y paz. Además, es necesario aproximarse a la dimensión de la memoria desde un punto de vista crítico, que implique evitar omisiones, reforzar posturas hegemónicas (Jelin, 2013; Sacavino, 2015) y que permita reconstruir las memorias que articulen el conocimiento social. Esto implica dotar de agencia histórica y social a los propios constructores de memoria (profesorado y estudiantes), así como a los diversos sujetos de la historia (Jelin, 2013). También es necesario que un trabajo efectivo, incluya una dimensión valórica que enfatice en los democráticos (Sacavino, 2015; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017), desde el punto de vista histórico. En definitiva, se trata de dar un enfoque en el que la propia historia conflictiva sea aprendida como parte de nuestro presente y que pueda ser leída y reconstruida desde la convivencia, la democracia y sus valores.

De forma específica, entre las habilidades que debe tener el docente, se encuentra la capacidad para conectar el pasado con el presente, la habilidad para seleccionar recursos pertinentes, acompañados de un diseño didáctico que profundice en su lectura comprensiva y, finalmente, la aplicación de las acciones didácticas que otorguen al alumnado la capacidad de identificar en su presente las dimensiones conflictivas con un origen pasado, haciendo propuestas y ejerciendo los valores democráticos de forma consciente.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Objetivo**

El objetivo principal de este trabajo es analizar, de manera comparada, la forma en la que el futuro profesorado de Cataluña y Andorra conceptualiza la memoria histórica y declara recordar haberla trabajado en su experiencia escolar secundaria y así, relacionarla con la percepción que tiene actualmente sobre sus capacidades didácticas para enseñarla.

Para alcanzar dicho objetivo principal se ha definido tres objetivos específicos: 1) Identificar la percepción de memoria que tienen los futuros maestros de Educación Primaria de Cataluña y Andorra; 2) Identificar la percepción de la experiencia escolar en relación con la memoria que tienen los futuros maestros de Educación Primaria de Cataluña y Andorra; 3) Identificar la preparación de los futuros maestros de Educación Primaria de Cataluña y Andorra para impartir temáticas de memoria histórica.

#### **3.2. Perspectiva metodológica**

Con tal de analizar la forma en la que el futuro profesorado declara haber trabajado la Historia escolar, a la vez que esbozar la percepción que tiene sobre su capacidad docente en perspectiva comparada, se ha empleado una metodología mixta con un enfoque comparado.

La posibilidad que ofrecen, tanto los estudios mixtos (Moscó, 2017), como los comparados (Reventós Santamaría, 1983) para explorar de forma profunda y compleja las relaciones que existen dentro de los fenómenos educativos, las sitúan en una propuesta idónea para comprender, de forma contextualizada, el tratamiento didáctico de un tema tan sensible y delicado como la memoria histórica. Así, en la dimensión cuantitativa, nos valemos de un estudio exploratorio que indaga en las declaraciones del profesorado en formación sobre la metodología y temáticas vividas en su experiencia escolar, a la vez que en algunas cuestiones relativas a la percepción sobre su capacidad formativa. En lo que respecta a la dimensión cualitativa, analizamos los discursos indicados por el futuro profesorado sobre el valor que atribuyen a la memoria histórica como temática formativa y cómo la definen. Finalmente, en cuanto a la perspectiva comparada, se exploran dos realidades colindantes (Cataluña y Andorra) con historias compartidas y disímiles que han transitado a lo largo del siglo XX por periodos conflictivos y de construcción democrática. De esta manera es posible esbozar una mirada global que permita identificar puntos de encuentro y desafíos en torno a esta temática.

### 3.3. Instrumento

Para cumplir con las proposiciones de este estudio se creó un cuestionario, exprofeso, mediante la herramienta de *Google forms*, que se estructuró a partir de preguntas abiertas y cerradas de tipo Likert de 4 niveles, aplicado en 2020 y 2021. Este instrumento permitió recoger las evidencias de las y los estudiantes en formación de maestros de ambas universidades UB-UdA para establecer un estudio comparativo.

Las secciones del cuestionario analizado se articularon a partir de tres dimensiones de contenido y una de identificación de los sujetos. De esta manera era posible dar respuesta a nuestros objetivos. En primer lugar, se exploraron las percepciones sobre la memoria histórica intencionalmente en dos niveles. Por una parte, en un nivel amplio que permitiese elaborar conceptualizaciones propias y no mediadas por el propio cuestionario. Por otra parte, un nivel específico, vinculado con algunos hechos y procesos que le dan origen (Tabla 2). En segundo lugar, se indagó en la experiencia escolar relacionada con las metodologías y recursos empleados para el aprendizaje de la memoria (Tabla 3). Por último, se incluyeron preguntas relativas a la percepción sobre las capacidades formativas de las que dispone el futuro profesorado (Tabla 4).

**Tabla 2**

*Dimensión 1. Preguntas analizadas del instrumento en la dimensión percepción sobre la memoria*

Pregunta	Tipo de pregunta
¿Podrías decir, brevemente, qué entiendes por memoria histórica?	Abierta
¿Consideras que es importante trabajar la memoria? ¿Por qué lo crees?	Abierta
¿Sabes algún hecho que se pueda enmarcar en la memoria?	Abierta
¿Cuánto se relaciona la memoria histórica con los siguientes procesos históricos?*	Likert de 4 niveles (1 poco - 4 mucho)
En Cataluña: Segunda República, Guerra Civil, Franquismo, Transición democrática, democracia.	
En Andorra: Fhasa y la revolución del 1933, Periodo entre guerras (Guerra Civil española, II Guerra Mundial), Terciarización de la economía, Proceso constituyente, Proceso de aproximación a Europa.	

\* Pregunta diferente en Andorra y en Cataluña

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3**

**Dimensión 2. Preguntas analizadas del instrumento en la dimensión percepción sobre la experiencia escolar**

Pregunta	Tipo de pregunta
Aprendió sobre memoria a través de:	Likert de 4 niveles
- la explicación del profesor/a	(1 poco - 4 mucho)
- los libros de texto	
- actividades creadas por el profesor/a	
- otras actividades como el visionado de <i>films</i>	
- a través de soportes digitales*	
Empleó para trabajar la memoria:	Likert de 4 niveles
- documentos de época	(1 poco - 4 mucho)
- imágenes	
- audiovisuales	
- mapas	
- itinerarios o museos	

\* Sólo aplicado en la Universidad de Andorra fruto de la remodelación PERMSEA que apuesta por la introducción de las *tablets* como soporte educativo mayoritario.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4**

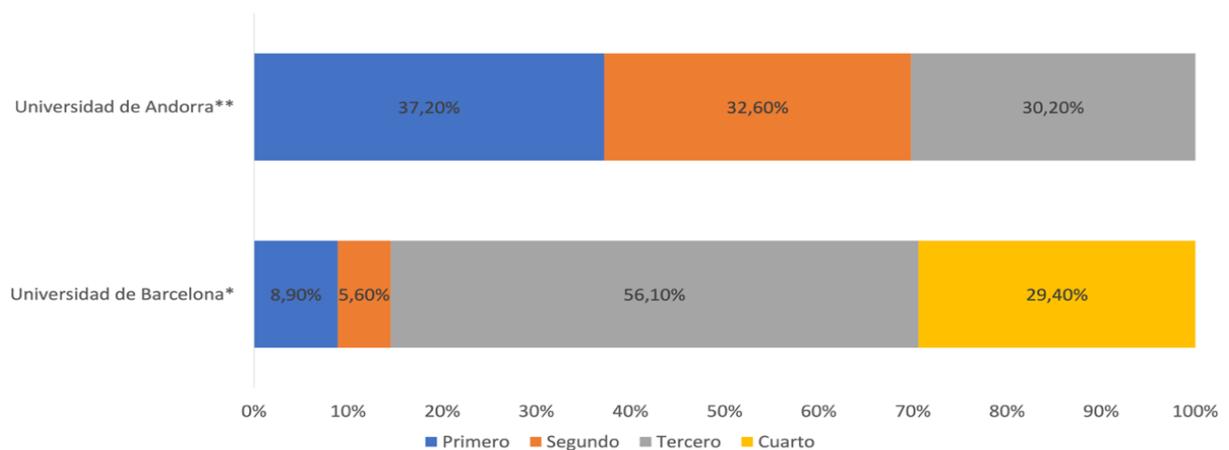
**Dimensión 3. Preguntas analizadas del instrumento en la dimensión preparación sobre el trabajo de la memoria**

Pregunta	Tipo de pregunta
Autopercepción del grado de preparación para trabajar la memoria histórica.	Likert de 4 niveles (1 poco – 4 mucho)
Autopercepción del grado de conocimiento que creen tener sobre recursos para trabajar la memoria histórica.	Likert de 4 niveles (1 poco – 4 mucho)
Grado de acuerdo con que la memoria se ha de trabajar, mejor, en la educación secundaria o segunda enseñanza	Likert de 4 niveles (1 poco – 4 mucho)
Grado de acuerdo con que requiere más formación para trabajar la memoria en el aula	Likert de 4 niveles (1 poco – 4 mucho)

Fuente: elaboración propia.

### 3.4. Población y Muestra

La población referente para este estudio fueron estudiantes de magisterio de las universidades de Barcelona (N=2723) y Andorra (N=47). De esta población, la muestra escogida fue no probabilística e intencionada y estuvo conformada por un total de 223 estudiantes (81,7% mujeres; 16,7% varones y 1,1% sin identificación de género). De ellos, el 80,7% (n=180) corresponden a estudiantes de magisterio la Universidad de Barcelona y el 19,3% (n=43) fueron estudiantes de magisterio de la Universidad de Andorra. La distribución de la muestra se aprecia en la Figura 1. Cabe hacer notar que la presencia residual de alumnado de primer y segundo curso de la Universidad de Barcelona se explica por las titulaciones previas obtenidas que, gracias a la homologación de créditos, le ha permitido cursar asignaturas de cursos superiores. Este grupo de estudiantes no ha sido excluido del análisis debido a que el curso no se ha considerado una variable de interés en el estudio.



\*Grado de 4 años de duración - \*\* Bachelors de 3 años de duración

Figura 1. Distribución de la muestra por curso y universidad. Porcentajes. Fuente: elaboración propia

### 3.5. Procedimiento de análisis

Para realizar el análisis de los datos se han realizado diferentes procedimientos, propios de los estudios mixtos. En lo que respecta a las preguntas cerradas tipo Likert, se ha empleado el software SPSS y la estadística descriptiva y bivalente. A la vez, se verificó la posibilidad estadística de trabajar las respuestas como un solo corpus, que se indica oportunamente en el texto. En estos casos, se presentan respuestas globales para toda la muestra y, cuando los datos lo permitiesen, además se aplicaron índices de correlación adecuados a su naturaleza, diferenciando entre las respuestas dadas por el futuro profesorado andorrano y catalán.

Por su parte, para procesar las preguntas abiertas del cuestionario, se empleó el análisis de coocurrencias a través de los métodos Alceste (Illia, et al. 2014) y Reinert (De Alba, 2004), gracias al uso del software Iramuteq. El análisis se realizó de manera independiente para cada pregunta y realidad con el objeto de tener una visión particular de los elementos explorados y favorecer la comparación. De esta manera, el análisis de palabras clave en contexto con las palabras

lematizadas<sup>4</sup>, permitió explorar los discursos de los distintos campos semánticos ofrecidos por las respuestas de los participantes.

En lo que respecta a la dimensión comparativa del estudio, se aplicaron los pasos propios de este tipo de análisis (Reventós Santamaría, 1983) realizando, primero una observación descriptiva, especialmente en aquellos casos en los que la naturaleza de la pregunta no permite la comparación; la yuxtaposición con tal de desvelar ciertas globalidades y, finalmente, la comparación, que permite establecer tendencias, a la vez que particularidades relacionadas con cada uno de los contextos estudiados. Estos procedimientos adquieren una forma particular en cada una de las dimensiones estudiadas y de acuerdo con la naturaleza de los datos.

## 4. Resultados

### 4.1. Percepciones de la memoria en el futuro profesorado

Las preguntas abiertas analizadas se encuadran en la dimensión perceptiva de la memoria. Una de las primeras cuestiones que se exploraron fueron las definiciones de la memoria (Figura 2). Se observa que, tanto en Cataluña como en Andorra, la palabra “pasado”<sup>5</sup> es el nexo del discurso para definirla. Asimismo, queda en evidencia que en ambos países confluyen las mismas comunidades léxicas que articulan el discurso: “memoria”, “hecho” y “histórico” / “historia”. También, es destacable la presencia de acontecimientos particulares para la configuración del concepto de memoria. Como dato divergente entre las dos zonas es la relación que hay en las narrativas de las y los estudiantes entre las palabras “pasado”, “histórico” y “memoria”. Por un lado, en Cataluña la secuencia lingüística se estructura en torno: “pasado” – “histórico” – “memoria”, mientras que en Andorra lo hace de la siguiente manera: “pasado” – “memoria” – “histórico”. Este dato es significativo, ya que la estructura de la secuencia narrativa marca la concepción que tienen unos y otros estudiantes en lo que respecta al concepto de memoria, donde unos ven que en el pasado histórico se deriva la memoria, mientras que otros conciben la memoria en el pasado, que luego deviene a lo histórico.

---

<sup>4</sup> Proceso lingüístico mediante el cual se encuentra el lema de una forma flexionada.

<sup>5</sup> En el proceso de lematización la palabra “pasado” se consigna como “pasar”.

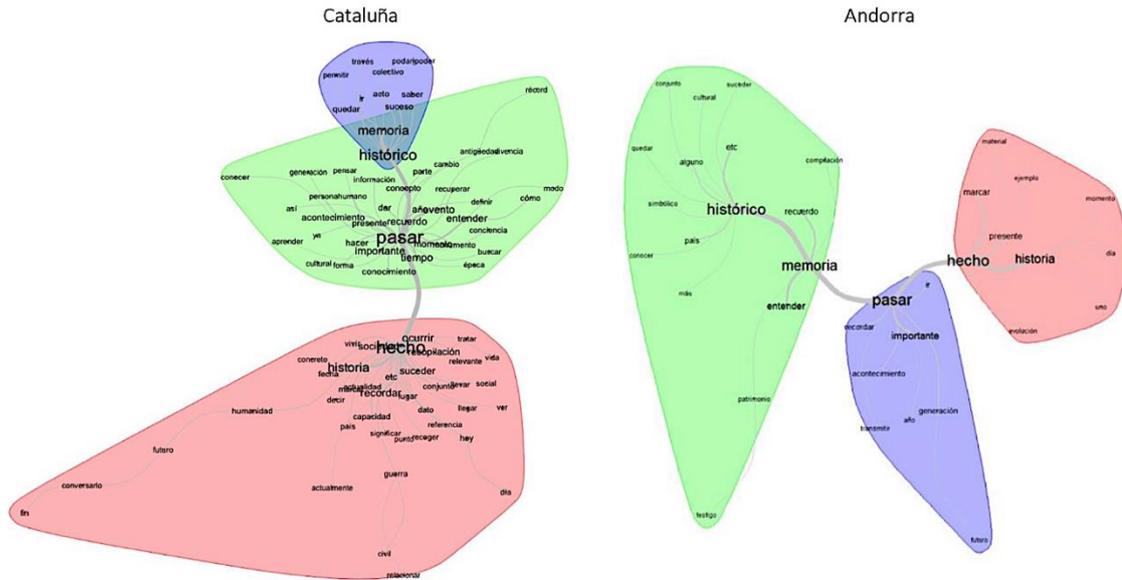


Figura 2. Análisis de Similitud de la conceptualización de la memoria en alumnado de la UB y de la UdA. Fuente: elaboración propia.

Esta cierta similitud entre los dos países cambia ligeramente al indagar en las razones sobre las cuales es importante trabajar la memoria en las escuelas (Figura 3 y Figura 4). El nexos transversal sigue siendo el pasado en ambos territorios, pero en este caso las comunidades de palabras cambian. Por un lado, el estudiantado de la Universidad de Barcelona estructura su discurso en torno a entender el “pasado”, a saber, de donde venimos, a conocer el mundo y remarcan que la importancia de la “memoria” está en entender los “conflictos” del pasado a partir de la “historia”, como se puede observar en el halo verde, rosa y rojo. Por otro lado, en la Universidad de Andorra, el futuro profesorado estructura su discurso, principalmente, a partir de entender el “pasado” para el “futuro” y a conocer el “pasado” para enseñarlo. Asimismo, remarcan la importancia del trabajo de la memoria histórica en la escuela para la sociedad de hoy. Parece ser que, en la Universidad de Barcelona, hay una visión de la memoria que se dirige entorno al pasado-presente, mientras que en Andorra su visión pivota sobre las relaciones pasado-presente-futuro.

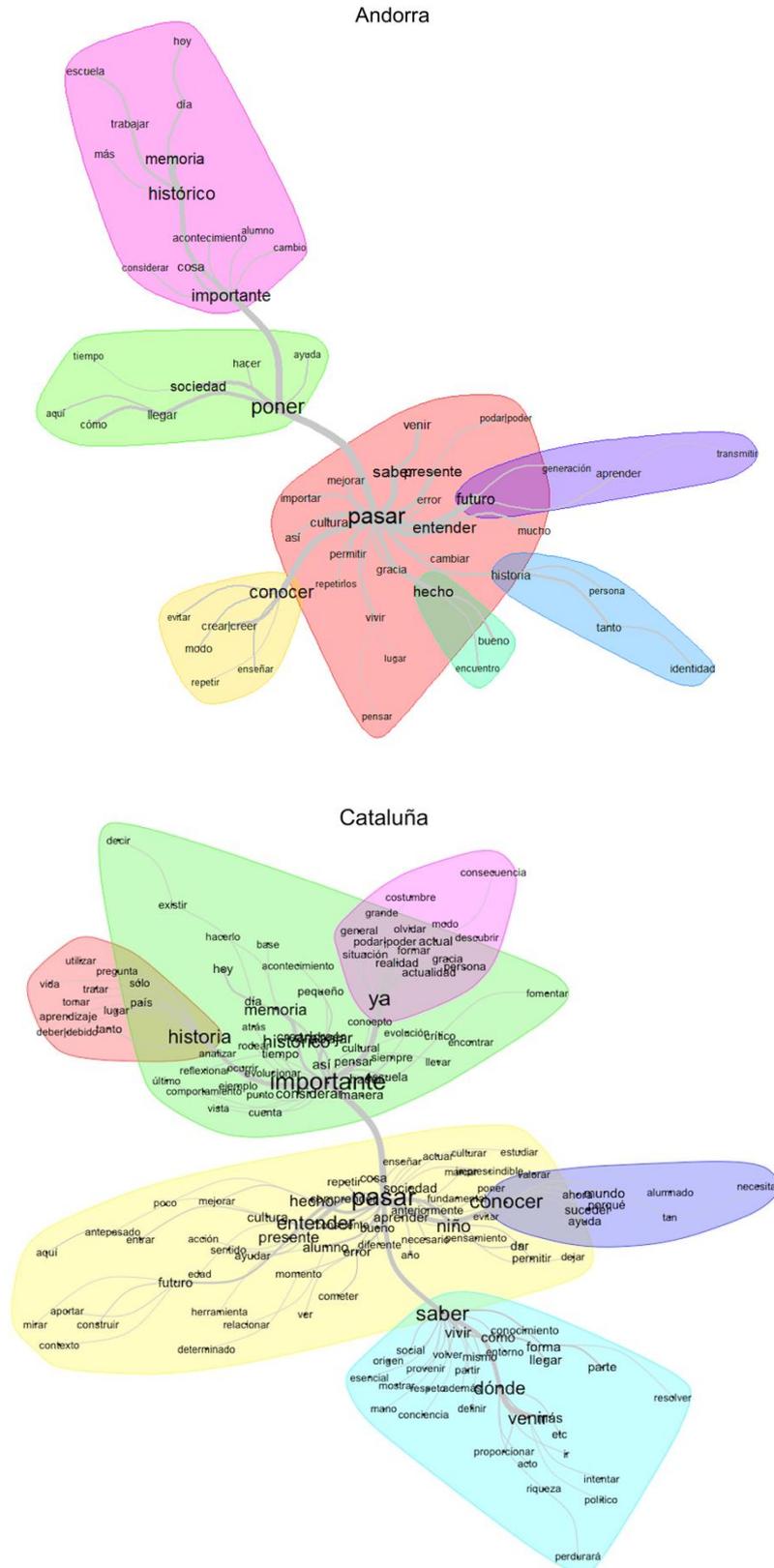


Figura 3. Análisis de Similitud sobre la importancia de trabajar la memoria en la escuela. Fuente: elaboración propia.

Estas concepciones divergentes se ven reflejadas tanto en el concepto de memoria, como en la importancia de trabajar la memoria en el aula. Además, al preguntar al estudiantado si sabían

de algún hecho histórico que se pudiera encuadrar en la memoria (Figura 4) se observan, nuevamente, diferencias entre las dos universidades. El principal hecho histórico que se enmarca en el concepto de memoria en la universidad catalana es la “guerra civil española”, seguido del “franquismo”, mientras que en la universidad andorrana son las “guerras mundiales”, seguido de la “constitución andorrana”.

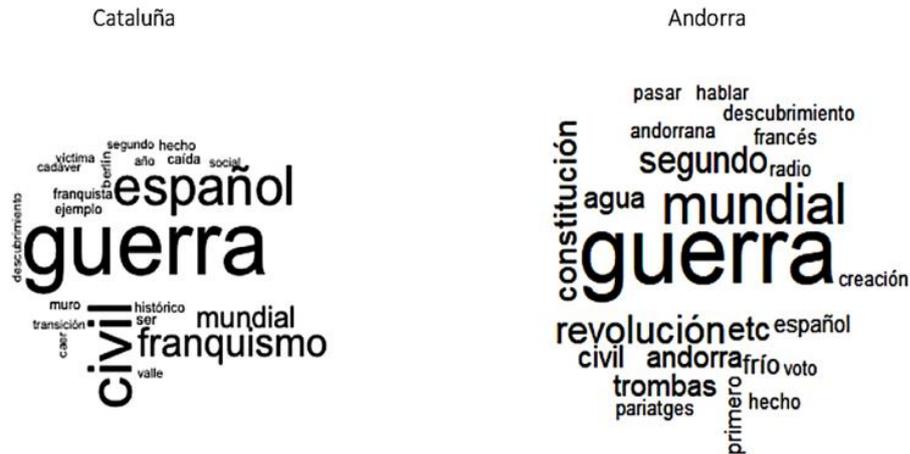


Figura 4. Nubes de palabras sobre los hechos que se enmarcan en la memoria en alumnado de la UB y de la UdA. Fuente: elaboración propia.

Lo anterior es coincidente con los resultados obtenidos al solicitar a alumnado que indicase su grado de acuerdo de la vinculación entre determinados hechos históricos y la memoria (figura 5 y 6).

En el caso de la Universidad de Barcelona (Figura 5), se aprecia que las dos respuestas que tienen la mayor asociación a la memoria son las relativas a la “Guerra Civil” y al “Franquismo” con una media de 3,36 y 3,32 respectivamente. Mientras que la menos asociada es la “Segunda República”.

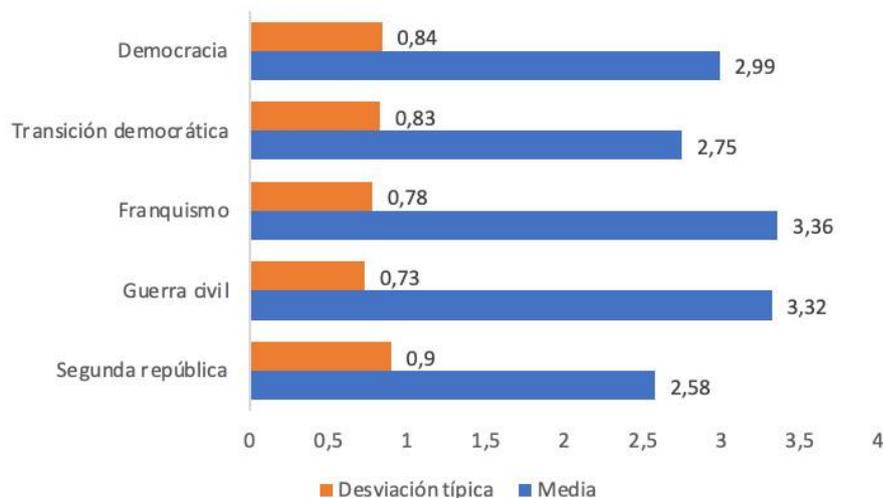


Figura 5. Relación de los procesos históricos de España con la memoria en alumnado de la UB. Fuente: elaboración propia.

En el caso de la Universidad de Andorra (Figura 6), la alternativa con la mayor asociación entre memoria y hecho histórico es la relativa al “Período de entre guerras”, referido al impacto social y económico del período entre la Guerra Civil Española y la Segunda Guerra Mundial, con una media del 3,58. Le sigue el “Proceso constituyente”, con un 3,14, mientras que el hecho histórico menos vinculado es la “Concesión de FHASA y la primera revolución del 1933”.

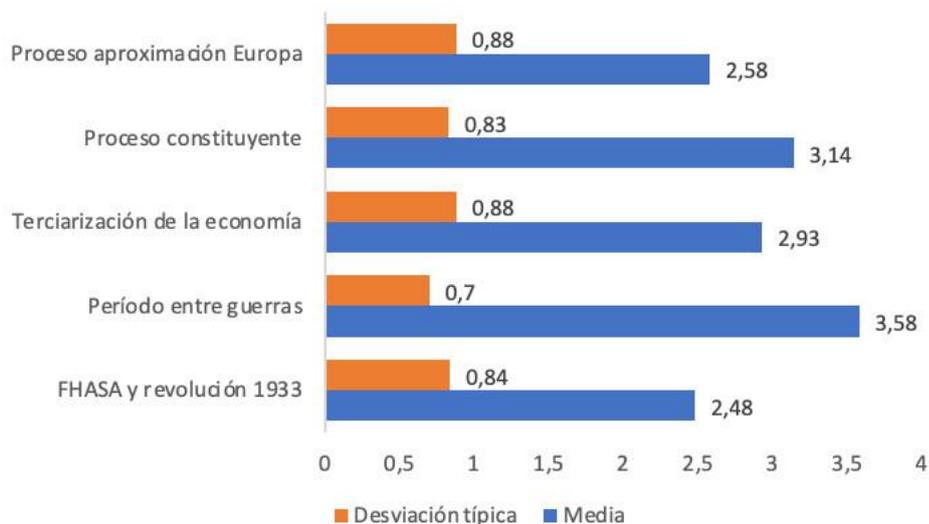


Figura 6. Relación de los procesos históricos de Andorra con la memoria en alumnado de la UdA. Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que en ambas universidades todas las respuestas a nivel global se encuentran en una media por encima de 2, lo que denota una vinculación de la historia reciente con la memoria, al margen de las particularidades señaladas anteriormente.

#### 4.2. Percepciones sobre la experiencia escolar

Al preguntar a las y los estudiantes sobre los medios empleados en su aprendizaje para el trabajo de la memoria en la escuela (Figura 7), a través de la prueba de Chi-Cuadrado ( $p = 0,003$ , significativa al 95%) se encuentran diferencias significativas en las respuestas del estudiantado de ambas universidades. Mientras en Andorra un 95,3% de las personas participantes manifiestan haber aprendido gracias a las explicaciones del profesorado, en Barcelona la proporción llegó a un 77,8%.

Por su parte, el aprendizaje a través del libro de texto no presenta diferencias significativas entre las universidades y es un 68,6% el total del alumnado encuestado consideran haber aprendido a través del libro de texto.

En relación con cómo se produjo el aprendizaje mediante actividades creadas por el profesorado, el análisis indica que existen diferencias entre las dos realidades (Chi-Cuadrado al 95%, la  $p = 0,018$ ). En Andorra, un 62,9% recuerda haber aprendido con actividades creadas por el profesor mientras que en Barcelona ese porcentaje se reduce a un 42,8%.

En lo que se refiere a la experiencia con otras actividades como el visionado de films, los resultados muestran de igual forma, que hay diferencias significativas estadísticamente (Chi-Cuadrado al 99%,  $p = 0,009$ ) entre ambas universidades, donde su uso parece haber sido más frecuente en la experiencia escolar del futuro profesorado andorrano (88,4%) que del catalán (70%).

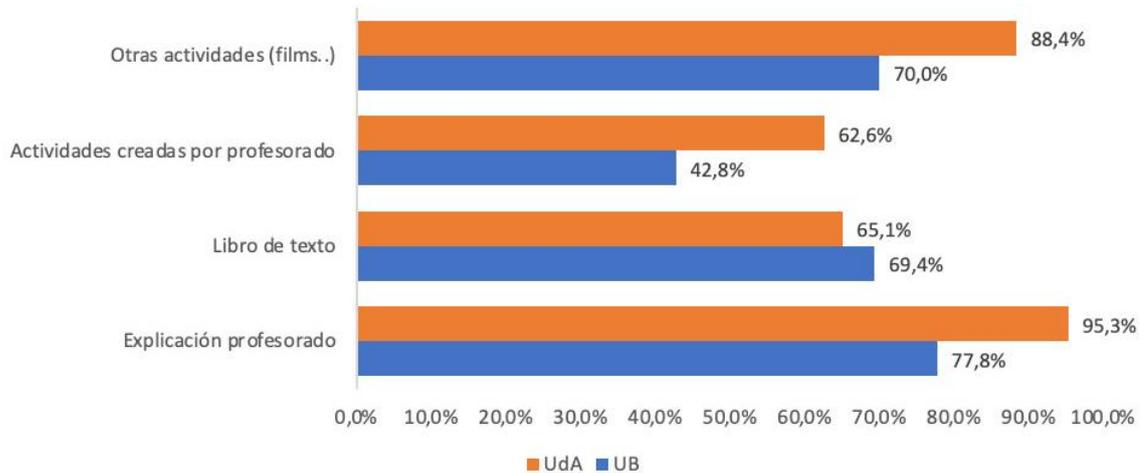


Figura 7. Medios vistos para trabajar la enseñanza-aprendizaje de la memoria histórica en la escuela en alumnado de la UB y de la UdA. Fuente: elaboración propia.

Al explorar, concretamente, los recursos empleados en la escuela para el tratamiento de la memoria en la educación secundaria (Figura 8), la utilización de documentos de época (fuentes primarias) no es predominante en toda la muestra (44%), ni emergen diferencias estadísticas en la comparación entre ambas realidades. Sin embargo, cuando se pregunta sobre el uso de las imágenes como recurso didáctico, sí que surgen diferencias importantes (Chi-Cuadrado al 99%, la  $p < 0,000$ ). Así, el lugar de procedencia es importante para explicar dicha experiencia. Mientras el alumnado de la UdA señaló un uso muy frecuente (97,7%), el de la UB, aun siendo frecuente, es significativamente menor que en el país pirenaico (77,8%).

Una situación similar sucede con los recursos audiovisuales. La prueba de Chi-Cuadrado al 99% nuevamente arroja diferencias estadísticamente significativas ( $p = 0,004$ ) en su uso para el tratamiento de la memoria en la experiencia escolar; el alumnado de la UdA recuerda haberlos usado en un 90,7% de los casos y el de la UB, solo un 71,1%. La tendencia se repite en el uso de los mapas como recurso para trabajar la memoria. En el recuerdo del alumnado encuestado la proveniencia es un factor determinante (Chi-Cuadrado al 99%,  $p = 0,005$ ) y nuevamente con un mayor uso Andorra (83,7%) que Cataluña (62,2%). Finalmente, en lo que se refiere al aprendizaje gracias a itinerarios culturales o museos, sigue siendo determinante la realidad en la que se estudia (Chi-Cuadrado al 95%,  $p = 0,022$ ). El alumnado de Andorra recuerda haberlos usado en un 60,5% de los casos y Barcelona, sólo un 40,1%.

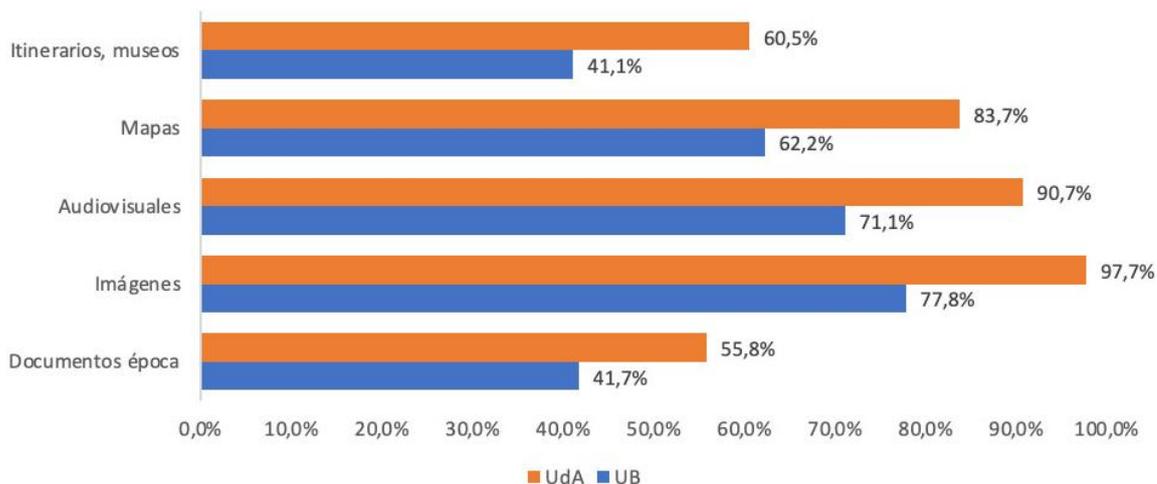


Figura 8. Utilización de los recursos empleados en el aula escolar para el aprendizaje de la memoria histórica en alumnado de la UB y de la UdA. Fuente: elaboración propia.

### 4.3. Percepciones sobre preparación para el trabajo de la memoria

Además de los datos sobre los recuerdos en el aprendizaje de la memoria, en este estudio se exploró la autopercepción de determinadas afirmaciones sobre la capacidad que siente el futuro profesorado para trabajarla. En ambos casos, se observan resultados homólogos comprobados estadísticamente. La prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney<sup>6</sup> permiten no rechazar la hipótesis nula de igualdad entre ambas universidades, por lo que los resultados que se expresan corresponden a toda la muestra, independiente de la proveniencia del alumnado.

En relación con la preparación para trabajar cuestiones de memoria histórica en el aula que sienten los futuros docentes catalanes y andorranos (Figura 9), la media de ambas universidades es de un 2,23, situándose en una banda intermedia sobre 4. Sorprendentemente, y a pesar de manifestarse medianamente preparados, su percepción sobre la necesidad de tener más formación no es alta, como pudiera pensarse (media 2,23), y muestra una cierta polarización, en tanto la desviación típica de esta pregunta es de las más altas de la dimensión (DT: 1,01).

A pesar de lo anterior, el alumnado de manera global considera necesario trabajar la memoria a lo largo de toda la educación escolar, ya que, al preguntarles sobre la viabilidad de solo trabajar el tema en la educación secundaria, se observa un grado de desacuerdo con una media de 1,86. Aun así, la cercanía al nivel medio denotaría una cierta incertidumbre.

El alumnado también manifiesta una valoración positiva respecto a su conocimiento sobre distintos recursos para abordar la memoria histórica (2,36 de media), más allá del libro de texto.

<sup>6</sup> Se ha empleado el estadístico U de Mann-Whitney, debido a que la muestra no sigue una distribución normal.

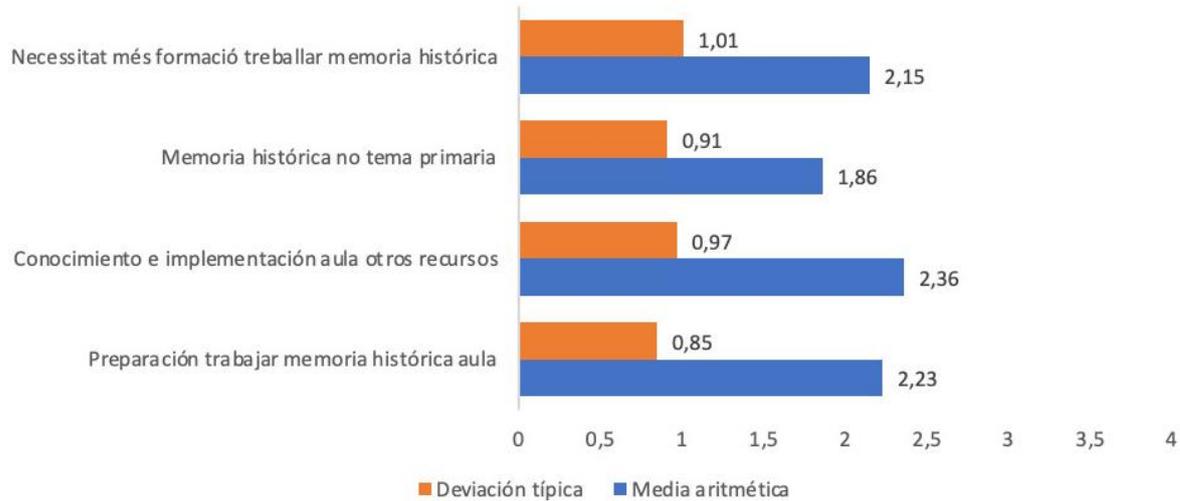


Figura 9. Autopercepción sobre la preparación como futuros docentes para abordar la enseñanza de la memoria histórica en el aula en alumnado de la UB y de la UdA. Fuente: elaboración propia.

## 5. Discusión

Los datos a nivel conceptual han reflejado que para el futuro profesorado la memoria sigue siendo un concepto ligado al pasado, y muy vinculado con hechos históricos identificables, de la misma manera que se ha planteado en otros estudios semejantes (Martínez-Rodríguez y Miguel-Revilla, 2021; Sáez-Rosenkranz et al., 2021). En este estudio, la memoria aparece como objeto de conocimiento, cristalizando en el pasado y donde hay un escaso lugar para vincularla con procesos del presente. Así, el futuro profesorado considera escasamente las continuidades con los procesos de memoria y la necesidad de trabajarla aparece más vinculada con la erudición, que con su valor en la construcción de sociedades democráticas (Jelin, 2013; Rubio, 2007; Sacavino, 2015). Esta situación ya había sido advertida por Jelin (2013) y Sacavino (2015), quienes habían señalado que, independientemente del nivel de reparación social y de consciencia sobre la memoria que haya en cada realidad, sigue imperando una imagen de la memoria estática en el tiempo (cristalizado en el pasado), que excluye otras memorias posibles, diferentes de las hegemónicas.

En la línea de Stella (2019), en nuestro estudio se observa que los hechos históricos de conflicto más estandarizados en las narrativas escolares, como por ejemplo las guerras, generan menos dudas de la pertinencia dentro el concepto de memoria que otras, como los procesos transicionales o los procesos democráticos. Este hecho, alineado con el enfoque de los materiales escolares (Díez Gutiérrez, 2020; Sáez-Rosenkranz et al., 2021) por un lado sugiere la relevancia que tienen los recursos empleados en el proceso enseñanza-aprendizaje (Díez Gutiérrez et al., 2011) y, por otro lado, muestran la influencia que tienen las narrativas oficiales en los relatos de memoria (Montero, 2017). Sin embargo, se observa, también, que en Andorra las conceptualizaciones de memoria son más amplias que en Cataluña, probablemente por las características propias del desarrollo histórico del principado, aun cuando *grosso modo* las tendencias en la conceptualización, son homólogas a la realidad catalana. Con todo, las ideas de memorias compartidas se encuentran prácticamente ausentes de las conceptualizaciones del futuro profesorado.

En cuanto al aprendizaje y la experiencia escolar vemos semejanzas en los dos territorios, a pesar de que estadísticamente el lugar de procedencia puede ser determinante para comprender los resultados del estudio. En ambos contextos es incuestionable el rol del profesor como principal referente para el aprendizaje sobre temas de memorias junto con el libro de texto como uno de los soportes más recurrentes, como ya se ha sostenido en otros lugares (Gómez Carrasco et al., 2017; Sáez-Rosenkranz et al., 2021; Valcárcel, 2016). A pesar de ello y probablemente vinculado al enfoque educativo de cada lugar, el estudiantado andorrano recuerda haber empleado con mayor frecuencia recursos de tipo visual y audiovisual, en la línea competencial de PREMSEA, mientras el catalán arguye que el predominio del uso de libros de texto. Pero, es sabido que, ya que los recursos audiovisuales transmiten estereotipos de memoria (Esteinou, 2010; Sola, 2013; Yeste, 2008), esto podría explicar, de alguna manera, la estereotipación de la memoria que tiene el estudiantado (Martínez-Rodríguez y Miguel-Revilla, 2021), aunque un estudio futuro en profundidad favorecería a una mejor comprensión de este fenómeno.

Como contrapartida, de manera prácticamente homóloga, el alumnado recuerda escasamente haber trabajado con fuentes de tipo primario, lo cual pone de manifiesto que la inclusión de este tipo de recursos es aún un desafío en las aulas. También, los porcentajes de recuerdo de haber trabajado con actividades creadas por el profesorado, es menor que lo deseable y es consistente con el predominio de las estrategias y recursos más presentes en los recuerdos del futuro profesorado. Lo anterior en el caso de la memoria es especialmente sensible, puesto que las tendencias didácticas insisten en el potencial de las fuentes primarias y secundarias, en desmedro del escaso trabajo con ella que aparecen en los libros de texto (Bellatti y Sabido-Codina, 2020; Sáiz, 2014), especialmente cuando de pensamiento crítico y alfabetización audiovisual se trata (Gámez, 2016).

Otra cuestión común observada es que el futuro profesorado de Andorra y de Barcelona recuerda escasamente haber aprendido sobre memoria a través de itinerarios o museos, aun cuando su potencial desde la didáctica ha sido ampliamente defendido por ofrecer visiones matizadas para la comprensión de los procesos sociales (González y Feliu, 2015).

En cuanto a la preparación de los futuros docentes, se observa que el valor que otorga el profesorado en formación al trabajo de la memoria es destacado, pero esta tiene aún importantes desafíos y debe explicitar más enfáticamente la necesidad histórica y social de abordar la memoria (Delgado-Algarra, 2015; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016; González y Santisteban, 2015; Sammler, 2020). Si consideramos el papel fundamental que tienen las competencias en la formación inicial docente, el desarrollo de aquellas orientadas al trabajo con el pasado traumático para el desarrollo de una ciudadanía democrática emerge como un tema fundamental (Sacavino, 2015). En cierta medida es preocupante que de este estudio se deduzca un escaso grado de consciencia por parte del futuro profesorado sobre la vigencia de los procesos de memoria; la explicitación de un escaso dominio de herramientas, recursos o metodologías para abordarla, acompañado de la idea de necesitar poca formación para ello, lo que denota contradicciones entre los discursos sobre la memoria y la percepción sobre las propias capacidades.

## 6. Reflexiones finales

El objetivo principal de este trabajo ha sido analizar, de manera comparada, la forma en la que el futuro profesorado de Cataluña y Andorra ha conceptualizado la memoria y declara recordar haberla trabajado en su experiencia escolar secundaria, así como relacionarla con la percepción que tiene sobre sus competencias didácticas.

Los resultados han constatado que, tanto los futuros maestros de Andorra como de Cataluña, han manifestado una visión estática de la memoria centrada en el pasado, el cual se estructuraba como el núcleo central de las narrativas ofrecidas. Las preguntas abiertas han reflejado diferencias en cuanto a la concepción de memoria y la importancia de enseñarla en el aula; no obstante, estas divergencias no van más lejos de las particularidades de cada uno de los territorios analizados. Además, se ha observado que los hechos de conflicto de más presencia en los libros de texto (Guerra Civil Española, guerras mundiales) son los más recurrentes en las concepciones que tiene el estudiantado.

Lo anterior, es un hecho relevante, dado que los libros de texto fueron el recurso más frecuente para el aprendizaje de la memoria histórica en el contexto escolar, junto a las explicaciones del profesor. Es importante recalcar que estos sucesos históricos se caracterizan por estar sujetos a diversos estereotipos relacionadas con las narrativas hegemónicas de memoria. Por lo tanto, es fácil caer en la reproducción de discursos y concepciones estereotipadas, como la exclusiva vinculación a procesos bélicos y la imagen de las víctimas como sujetos sin agencia histórica, en lugar de que la memoria sirva como una base de conocimiento reflexivo para comprender situaciones presentes y promover valores democráticos (Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, 2021; Jelin, 2013; Sacavino, 2015). De ahí la importancia de formar críticamente a los futuros ciudadanos, ampliando las perspectivas de las memorias. Y aunque, los y las estudiantes se sienten mediamente preparados al impartir dichos contenidos se ha observado cierta polarización en lo que respecta a su formación continua, aun siendo conscientes que es importante trabajarlas en el aula. En definitiva, del presente estudio emerge la necesidad de realizar investigaciones en profundidad para la mayor comprensión de cada una de las realidades y de la incidencia de factores que explican las conceptualizaciones y prácticas sobre el trabajo de la memoria.

Los resultados aquí presentados, podrían estar vinculados con el nivel del trabajo de las memorias en sociedades de post violencia, donde primeramente se promueve la transmisión que sistematiza lo ocurrido (Jelin, 2013; Moron, 2017); para que más tarde se aborden prácticas vinculadas a formación en valores democráticos o lo que ha sido llamado “deber de memoria” (Jelin, 2013; Sacavino, 2015). Los estudios de Moron (2017) y Barreira Mariño (2017), sugieren que las construcciones sociales sobre las memorias se encuentran en una fase inicial, mientras los estudios de la didáctica, como los de Delgado-Algarra y Estepa-Jiménez (2017); Martínez-Rodríguez y Miguel-Revilla (2021) o los de González y Santisteban (2015), entre otros, indican a nivel educativo se está pasando a prácticas sobre el deber de memoria.

## Agradecimientos y financiación

Este artículo es resultado del Proyecto 2018ICIP00010. Edumemories: La memòria als currículums i llibres de text a Catalunya, 1978-2018 financiado por ICIP (Institut Català Internacional per a

la Pau) – AGAUR (Agència de gestió d'ajuts Universitàries i de recerca), investigador principal: Joaquim Prats Cuevas.

## Contribución específica de los autores

Judit Sabido-Codina, recogida y análisis de datos y redacción del artículo. Isidora Sáez-Rosenkranz, diseño del instrumento, interpretación de datos, redacción y revisión del artículo. Cristina Yáñez de Aldecoa, recogida de datos, interpretación de resultados y redacción del artículo. Betlem Sabrià Bernadó, análisis e interpretación de datos y redacción del artículo.

## Bibliografía

- Aróstegui Sánchez, J. (2004). Memoria, memoria histórica e historiografía. Precisión conceptual y uso por el historiador. *Pasado y memoria*, 3, 15-36. <https://doi.org/10.14198/PASADO2004.3.02>
- Arroyo Mora, E., y Cuenca López, J. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.3), 109-128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Barreiro Mariño, M. (2017). La memoria histórica en España y su situación en el ámbito educativo: La necesidad de crear un museo memorial en España. *Revista Historia Autónoma*, 11, 261-278.
- Barriga-Ubed, E. y Sabido-Codina, J. (2020). La didáctica de la memoria histórica en los centros escolares: pautas recomendadas y ejemplos para la educación primaria y secundaria. En I. Sáez-Rosenkranz y J. Prats Cuevas (Eds.). *Memoria histórica y enseñanza de la historia* (pp. 113-134). Trea.
- Bastida, R. (1987). *Cent anys d'ensenyament a Andorra. 1882-1987*. Grafinter.
- Bellatti, I. y Sabido-Codina, J. (2020). L'uso delle fonti storiche come pratica per la formazione degli insegnanti di istruzione primaria dell'Università di Barcellona. *Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, 2(1), 1-25. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11831>
- Benet i Mas, C. (2004). L'Andorra «fosca» i l'Andorra «generosa» durant la Segona Guerra Mundial. *Papers de Recerca Històrica*, 4, 80-86. <https://doi.org/10.2436/20.0110.03.47>
- Bermeo Osorio, J. D. (2017). Reenmarcando la producción social de memoria: La experiencia de docentes y estudiantes en dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Sociología*, 40(1), 65-82. <https://doi.org/10.15446/rcs.v40n1.61953>
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasadas en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y educación*, 20(2), 201-215. <https://doi.org/10.1174/113564008784490415>
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 15-30.

- De Alba, M. (2004). El Método ALCESTE y su aplicación al Estudio de las Representaciones Sociales del Espacio Urbano: El caso de la Ciudad de México. *Papers on Social Representations*, 13, 1–20.
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: Investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y provincia. *Educación XX1*, 20(2), 259-278. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19041>
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 521-534. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>
- Delgado-Algarra, E.J. (2015). Educación Ciudadana y Memoria Histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 97-109. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/303625>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente: La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés.
- Díez Gutiérrez, E. J., García González, R., Salas Rodríguez, A. y Ortiz Osorio, H. M. (2011). *La memoria histórica en los libros de texto escolares*. Foro por la Memoria de León y Ministerio de la Presidencia.
- Esteinou, J. (2010). Los medios de información colectivos y la reproducción de la memoria social. *Polis*, 6(1), 71-95. <https://cutt.ly/mJCilMK>
- Estepa-Giménez, J., y Delgado-Algarra, E. J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: Estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 172-189. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>
- Esteve, J. (2013). El pelegrinatge a Lourdes dels refugiats catalans a Andorra dutnat la Guerra civil Espanyola (1936-1939). *L'emissió de moneda a Andorra, d'uns inicis entrebancats a la consolidació. Papers de recerca històrica*, 7, 117-127. DOI: [10.2436/20.0110.03.61](https://doi.org/10.2436/20.0110.03.61)
- Gámez, V. (2016). La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria. Un estudio exploratorio en torno al currículo escolar, los libros de texto y la concepción del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona] <http://hdl.handle.net/2445/104188>
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. y Miralles Martínez, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje: Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R. A. y Mirete Ruiz, A. B. (2017). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1). <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- González, M. y Feliu, M. (2015). Educación patrimonial e identidad. El papel de los museos en la generación de cohesión social y de vínculos de pertenencia a una comunidad. *Clío: History and History Teaching*, 41, 15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5303978>

- González, G., y Santisteban, A. (2015). El lugar de la Memoria: una investigación sobre la formación del profesorado de Ciencias Sociales. *Educação em foco*, 19(3), 35-59.
- Guevara Fletcher, D. A., Silva Prada, D. F. y Villegas Zambrano, M. O. (2018). Las relaciones entre memoria histórica militar y educación. El caso de las fuerzas militares de Colombia en el posacuerdo. *Reflexión Política*, 20(39), 50-64.
- Guglielmucci, A. y Lopez, L. (2019). Restituir lo político: Los lugares de memoria en Argentina, Chile y Colombia. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 13, 31. <https://doi.org/10.7203/KAM.13.12409>
- Hernández, F. X. y Rojo Ariza, M. D. C. (2012). Arqueología y didáctica del conflicto: el caso de la guerra civil española. *Revista de Didácticas Específicas*, 6, 159-176. <http://hdl.handle.net/2445/32871>
- Herrera, M. y Pertuz Bedoya, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108.
- Illia, L., Sonpar, K. y Bauer, M. W. (2014). Applying Co-occurrence Text Analysis with ALCESTE to Studies of Impression Management. *British Journal of Management*, 25(2), 352-372. DOI: [10.1111/j.1467-8551.2012.00842.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2012.00842.x)
- Jelin, E. (2013). Memoria y democracia. Una relación incierta. *Política*, 51(2), 129-144.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 113-138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1986.10505516>
- Labanyi, J. (2006). Historias de víctimas: la memoria histórica y el testimonio en la España contemporánea. *Iberoamericana*, 6(24), 87-98. <https://www.jstor.org/stable/41661175>
- Lagaralde, M. y Brugaletta, F. (2017). Dossier Pedagogía de la Memoria: Políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina. *Altheia*, 7(14), 1-7.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- López Facal, R. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Lluelles, M. J. (2018). L'impacte dels refugiats de la Guerra Civil espanyola. *L'economia muntanyenca al Pirineu (Andorra)*, Societat Andorrana de Ciències. 14es Trobades Culturals Pirinenques, 101-109 DOI: [10.2436/15.8060.13.9](https://doi.org/10.2436/15.8060.13.9)
- Martínez-Rodríguez, R., y Miguel-Revilla, D. (2021). Memoria Histórica y Formación del Profesorado: Concepciones y creencias de los futuros docentes de educación primaria. En M. del C. Sánchez Fuster, J. M. Campillo Ferrer, y V. Vivas Moreno (Eds.), *La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 313-326). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2919>
- Martínez Rodríguez, R. (2014). Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 13, 41-48.

- Mirón González, R. (2019). *Asistencia y condiciones sociosanitarias en los exiliados españoles en el sur de Francia, 1936-1945*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.
- Montanares-Vargas, E. (2017). Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1237-1250. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1523015072016>
- Montero, M. (2017). La política y la historia. La enseñanza de la historia de España. En J. Prats Cuevas, P. Sanz, J. Molero y D. Rodríguez, (eds.). *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (p. 45- 62). Milenio Editorial.
- Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632–649. DOI: [10.1590/198053143763](https://doi.org/10.1590/198053143763)
- Ortuño, J., Bellatti, I. y Epstein (2020). Enseñanza y aprendizaje de la historia. Justificaciones para un enfoque sociocultural crítico. En J. Prats Cuevas (Coord.), *Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación* (pp. 27-47). Trea.
- Oteiza, T. (2018). Prácticas de la memoria en clases de historia: Construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad*, 12(1), 112-160.
- Prats Cuevas, J. (2016). Combates por la historia en la educación. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 15, 145-153. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2016.15.13>
- Reventós Santamaría, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educar*, 3, 61–75.
- Rolón Collazo, L. (2020). Poder y resistencia después de la guerra civil española: El caso de Teresa/Florencia Pla Messager. En E. Higuera Castañeda, Á. L. López Villaverde, y S. Nieves Chaves (Eds.), *El pasado que no pasa. La Guerra Civil Española a los ochenta años de su finalización* (pp. 461-475). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. [https://doi.org/10.18239/jornadas\\_2020.26.31](https://doi.org/10.18239/jornadas_2020.26.31)
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15.
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 109-135.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, 41, 69-85.
- Sáez-Rosenkranz, I., Sabido-Codina, J. y Prats Cuevas, J. (2021). Memoria histórica e historia enseñada: Construcciones simbólicas del futuro profesorado y su vínculo con la experiencia escolar. *Revista Tempo e Argumento*, 13(33), e0111. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0111>
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.503>
- Sammler, S. (2020). Estudios de memoria y la educación histórica. Una llamada al intercambio fructífero de la investigación a favor de nuevas prácticas educativas. En I. Sáez-Rosenkranz y J. Prats Cuevas. (Eds.). *Memoria histórica y enseñanza de la historia* (pp. 29-43). Trea.

- Santiago, J.M. (2015). Los vestigios de la Guerra Civil Española: Espacios de interés para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didácticas específicas*, 13, 6-16. <http://hdl.handle.net/10486/669158>
- Saz, A; Carrera, B; Gili, S. y Sabrià, B. (2020). El perfil competencial del profesorado universitario. El caso de la Universitat d'Andorra. *Enfoque disciplinario*, 5(2), 39-53. <https://enfoquedisciplinario.org/revista/index.php/enfoque/article/view/28>
- Silveira, C. (2016). Fear and memory politics in Brazil. En J. Guixé (ed.). *Past and power: public policies on memory: debates, from global to local* (pp.152-163). Universitat de Barcelona Edicions.
- Sola, S. (2013). Memoria mediática y construcción de identidades. *Tabula Rasa*, 19, 301-314. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1328>
- Soriano, A. (2005). *Andorra durant la guerra civil espanyola*. Consell General.
- Stella, M. E. (2019). Holocausto y memoria en los tiempos de la globalización. Representaciones en el cine alemán. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 77, 85-94. <https://doi.org/10.18682/cdc.v77i77.1064>
- Stucki, A. y López de Abiada, J. M. (2004). Culturas de la memoria: transición democrática en España y memoria histórica. Una reflexión historiográfica y político-cultural. *Iberoamericana*, 4(15), 103-122. <https://www.jstor.org/stable/41675535>
- van Hover, S., y Hicks, D. (2018). History Teacher Preparation and Professional Development. En S. A. Metzger y L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 391-418). Wiley-Blackwell.
- Valls, 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://www.redalyc.org/pdf/3241/324127626006.pdf>
- Valcárcel, N. M. (2016). El uso del libro de texto de Historia de España e Bachillerato: Entre el aula y la casa. *História da Educação*, 20(50), 69-93. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/62453>
- Vicent, N., Castrillo, J., Ibañez-Etxebarria, A. y Albas, L. (2020). Conflictos armados y su tratamiento en educación. Análisis de la producción científica de los últimos 25 años en la Web of Science. *Panta Rei*, 14(2), 55-91. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445721>
- Yeste, E. (2008). El discurso de la memoria histórica en los medios de comunicación. Investigar la comunicación. Actas y memoria final: Congreso Internacional Fundacional AE-IC, Santiago de Compostela, 30, 31 de enero y 1 de febrero de 2008.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa*, 161, 40-46.



# Concepciones sobre la Historia del Arte en la formación didáctica inicial

## Teachers' Conceptions about History of Art During its Initial Training

Raúl López-Castelló  
Universitat de València  
raul.lopez-castello@uv.es  
 0000-0001-6264-6745

Recibido: 08/02/2022  
Aceptado: 16/06/2022

### Resumen

Este trabajo indaga de forma exploratoria en las concepciones de los/as estudiantes del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria (Geografía e Historia) sobre la Historia del Arte y su enseñanza y aprendizaje. El principal objetivo es analizar dichas concepciones para caracterizar el *conocimiento académico profesional* previo de los/as participantes y ser el referente de partida en el proceso de formación inicial. Para ello, se ha diseñado y aplicado un cuestionario en el momento previo al desarrollo del módulo en la didáctica de esta materia. Los resultados muestran unas concepciones duales que en buena medida se mantienen cercanas a una concepción formalista-teleológica de la disciplina, con una finalidad eminentemente culturalista y con unas estrategias de enseñanza y aprendizaje enmarcadas en la transmisión de contenidos. La formación inicial docente debería partir de estas concepciones para su reestructuración, apostando por la *alfabetización audiovisual crítica* de la ciudadanía.

### Palabras clave

Formación de docentes, Historia del arte, Enseñanza secundaria, Alfabetización visual, Enseñanza.

### Abstract

This paper investigates the conceptions of the students of the master's degree in Secondary Education Teaching (Geography and History) in relation to the History of Art and its teaching and learning process. The main objective is to analyse these conceptions to characterize their previous professional academic knowledge and to be the starting point of reference in the process of initial teacher training. To this end, a questionnaire has been designed and applied in the moments before to the development of the module in the didactics of this subject. The results show dual conceptions that to a significant extent remain close to a formalist conception of the discipline, with an eminently cultural purpose and with teaching and learning strategies framed in the transmission of content. Initial teacher training must start from these conceptions for its restructuring in accordance with the critical audiovisual literacy of citizens.

### Keywords

Teacher education, Art history, Secondary education, Visual literacy, Teaching.

**Para citar este artículo:** López-Castelló, R. (2022). Concepciones sobre la Historia del Arte en la formación didáctica inicial. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 191-215. DOI: 10.6018/pantarei.496851

## 1. Introducción

La imagen, reproducida de forma ilimitada en la cultura audiovisual contemporánea, es una de las herramientas más potentes a la hora de generar y perpetuar realidades sociales. Como han señalado algunos autores atendiendo al caso específico de las ficciones históricas, en la actualidad los medios audiovisuales adquieren un destacado protagonismo a la hora de conformar el conocimiento histórico de gran parte de la población, entrando en sería competencia con el mismo conocimiento escolar. Estos medios, a través de sus discursos, difunden unas determinadas formas (y no otras) de entender el pasado del que se ocupan, mediando la construcción social de la memoria colectiva y contribuyendo al desarrollo de ciertas identidades e ideologías entre la ciudadanía (Peris, 2016; Rueda y Coronado, 2016; Sáiz y Parra, 2017).

Ante semejante escenario icónico, la Historia del Arte escolar es uno de los espacios curriculares idóneos para conseguir el desarrollo de una *alfabetización audiovisual crítica* mediante el trabajo de competencias histórico-artísticas propias de una sociedad democrática (Bel et al., 2019; La Follette, 2017; Lundy y Stephens, 2015; Martínez, 2014; Trepát, 2003a). Lamentablemente, como señalaron Caballero (2002) y Cuesta (1997) desde el contexto español, o Chanda (1998), Freedman (1992) o Trafi-Prats (2009) en el plano internacional, esta materia y su discurso se ancló en la explicación de la evolución de determinados estilos artísticos, privilegiando los análisis de carácter biográfico-formal. Por su parte, Belting (2007) añadía que el discurso del arte rehúye aquellas imágenes que se encuentran en el exterior de los museos, esquivando así las preguntas sobre la imagen.

En consonancia con los presupuestos de los *cultural studies* o *visual culture studies*, creemos que la Historia del Arte debe insertarse en un discurso y parámetro sociocultural mucho más amplio. Debe ser un marco que permita no solo desentrañar los mecanismos y procesos que posibilitan la creación de sentidos icónicos y su funcionamiento, sino también cuestionar, de forma previa y en paralelo, los discursos educativos tradicionales sobre la materia que aún hoy son reproducidos de forma acrítica en el aula (Belting, 2007; García-Varas, 2011; Gondra et al., 2014; Ruíz y Ledezma, 2017; Silva, 2001). Debemos repensar, desde el plano educativo, los fundamentos mismos que estructuran la disciplina histórico-artística en consonancia con lo realizado por Jenkins (2009) para el caso de la Historia, siendo conscientes de la interdisciplinariedad que supone la comprensión del fenómeno artístico (Juanola, 2006).

Para conseguir la renovación didáctica-epistemológica-disciplinar por la que se apuesta deberemos atender, en primer lugar, al profesorado, pieza clave en la consecución de la innovación educativa. En concreto, partiendo de la premisa según la cual las representaciones condicionan la praxis docente, nuestro objetivo aquí es profundizar en las concepciones que tiene el profesorado de Historia del Arte en formación sobre esta materia, su enseñanza y aprendizaje. Esta caracterización es clave para valorar las posibilidades de renovación y trazar las estrategias docentes encargadas de reestructurar dichas concepciones de acuerdo con modelos educativos sociocríticos (Giroux, 2001; Parra y Morote, 2020; Sánchez et al., 2018; Silva, 2001).

De este modo, las dos preguntas que guían este estudio son: 1) ¿Cuáles son las concepciones del profesorado en formación, de Geografía e Historia, sobre la Historia del Arte y su enseñanza y aprendizaje al iniciar la formación didáctica inicial? 2) ¿En qué medida pueden caminar hacia un conocimiento profesional académico más deseable? En concreto, nos centramos en tres aspectos

de dichas concepciones, a saber: a) los enfoques epistemológicos; b) las finalidades otorgadas; y c) la metodología didáctica que hay detrás de las percepciones declaradas.

El presente estudio se concibe como un trabajo exploratorio que inicia una línea de investigación en distintas fases y cuyas conclusiones servirán para continuar explorando el problema planteado.

## **2. Concepciones docentes, formación del profesorado y renovación de la Historia del Arte escolar**

Las concepciones docentes han sido ampliamente estudiadas en la investigación educativa desde diferentes ámbitos y perspectivas (Cheng et al., 2009; Cuberos et al., 2019; Donoso et al., 2016; Medina y Navío-Gàmez, 2018; Ortuño-Molina y Alvéñ 2021; Pastor-Quiles y Mateo-Corredor, 2019; Rausell-Guillot, 2020). En el contexto de la formación del profesorado, Adler (2008) señaló la indagación en torno a las creencias y las actitudes de los/as futuros/as docentes de Ciencias Sociales como un ámbito preferente, uniéndolo a la reorganización de las concepciones durante la formación inicial. En este sentido, Pagès (1999) resaltó la especificidad de esta línea al definirla como una conjunción entre el pensamiento del profesorado y las investigaciones sobre las ideas previas del profesorado en formación.

Precisamente, una de las líneas más exploradas dentro de la Didáctica de la Historia del Arte ha sido el pensamiento del profesorado. Aquí, destacan los trabajos de Alonso (1998) y Llobet (2000) en el contexto de la enseñanza Primaria; los de Ávila (2001) y Ávila y Estepa (1997) en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria; y el de Santamaría y Asensio (2003) en el Bachillerato. En el plano internacional es interesante el trabajo exploratorio de Stroud (2006), el cual analiza la praxis docente de un profesor de Historia del Arte en relación con el peso de sus concepciones sobre esta materia y su alumnado. No obstante, conviene destacar que la mayoría de estas investigaciones se han realizado preferentemente sobre profesorado en activo, por lo que se hace necesario proponer incursiones que profundicen en las concepciones de los/as docentes en formación, para tratar de concluir orientaciones concretas en este terreno.

En las concepciones descansan multitud de conocimientos de forma, tipo y grado diversos. Este saber estructurado y sistematizado, a menudo portador del sentido común y casi siempre implícito es la lente interpretativa con la que el profesorado, y en especial el/la profesor/a novel, da sentido y significado a su experiencia docente; y es la fuente, entre otras, a la que -en un futuro inmediato- recurrirá para responder al *qué* y al *cómo* ante una determinada situación educativa o al *para qué* y *por qué* del diseño curricular (Arancibia et al., 2010; Arbeláez, 2004; Buriticá y Bernal, 2017; Pagès, 2011). De este modo, las concepciones del profesorado sobre la materia impartida y su enseñanza y aprendizaje influyen sobre su praxis docente y por ello pueden contribuir a la perpetuación del código disciplinar, en nuestro caso, de la Historia del Arte escolar (Cuesta, 1997).

Las concepciones del profesorado han sido analizadas desde esta perspectiva en estudios recientes como los de Parra (2019), Parra y Morote (2020) o Molina-Puche et al. (2021), dentro del marco de las Ciencias Sociales. También por autores/as como Tutiaux-Guillon (2008), Lebrun y Tutiaux-Guillon (2016), VanSledright y Reddy (2014) y Virta (2001). En ellas se pone especial foco en la mediación que ejercen los recuerdos y las lógicas sociales sobre dichas concepciones, como aspectos clave a la hora de pensar la reproducción y anclaje del código disciplinar de las

materias escolares. No en vano, Licerias (2004) recogía que la razón por la que buena parte del profesorado no queda capacitada para desempeñar su función al finalizar sus estudios didácticos iniciales es, precisamente, la persistencia de una concepción tradicional sobre la profesión. Un hecho también constatado en estudios del ámbito de las Ciencias Experimentales (Solís et al., 2013).

En buena medida, las concepciones docentes se erigen a partir de la interpretación de la experiencia y el recuerdo de las situaciones vividas en las diferentes etapas y ámbitos del contexto educativo. Igualmente, la acción sociocultural del marco familiar, el influjo de los medios de comunicación y el mismo contexto institucional donde se enmarca la actividad docente tienen, también, un papel relevante en su configuración. Todos estos entornos dialogan y sedimentan hasta crear una imagen en el pensamiento docente de lo que significa enseñar y aprender, de los contenidos y de la forma y las finalidades con las que se enseña y se aprende. Ello da lugar y va forjando un determinado pensamiento y competencia profesional que incide en la práctica docente (Pagès, 1999 y 2011; Ruíz, 2012).

En efecto, tal y como han constatado Arancibia et al. (2018), las concepciones serían uno de los elementos a los que los/as docentes recurren cuando plantean el uso de ciertos recursos educativos para conseguir unas determinadas finalidades en el aula. Estos/as investigadores/as vinculan así la importancia del estudio de las concepciones con la relevancia que adquiere la figura docente en la praxis. De este modo, Barton (2010), en su estudio de síntesis en torno a las investigaciones sobre las ideas de los/as estudiantes acerca de la Historia, señalaba que, dado que la intencionalidad docente interfiere sobre los resultados de aprendizaje logrados, es necesario que los/as propios/as docentes repiensen los objetivos con los que enseñan la materia. Igualmente, Van Hover y Yeager (2007) apuntaron la necesidad de tener en cuenta los propósitos con los que se enseña en relación con la influencia que estos tienen sobre las decisiones en la práctica de enseñanza.

Con todo, autores/as como Cuenca y Estepa (2006) y Solís et al. (2012) subrayaban la importancia de examinar las concepciones científicas, didácticas y curriculares del profesorado para caracterizar su conocimiento profesional y ser el referente a partir del cual iniciar el proceso de formación docente. De este modo, siguiendo a Ávila (2001), Ávila y Duarte (2017), Cuenca y Estepa (2006), Duarte y Ávila (2015), Pagès (2011) y Pagès y Pacievitch (2011), las concepciones pueden ser el punto de partida del desarrollo profesional, entendido como una evolución -no lineal- de estas hacia modelos didácticos más complejos. En el plano internacional, las citadas investigaciones de VanSledright y Reddy (2014) o Virta (2001) perseguían el estudio de las concepciones epistémicas sobre la Historia, precisamente, para mejorar la formación del futuro profesorado en línea con el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico. En este sentido, entendían también el proceso de formación como espacio de reestructuración.

Para el caso concreto de la Historia del Arte, Ávila (2001) se centró en delimitar las concepciones del profesorado en torno a los *saberes académicos*. Estos constituyen una fuente específica del conocimiento profesional que se gesta básicamente durante el proceso de formación inicial docente. Por esta razón, en ellos se centra esta aportación. Concretamente, los saberes relacionados con: a) la materia a enseñar (Historia del Arte); b) la enseñanza en general (saberes didácticos y curriculares); y c) un conocimiento didáctico y curricular específico (didáctica de la Historia del Arte).

Los resultados ya alcanzados por investigaciones pretéritas han señalado que buena parte del profesorado de Historia del Arte se sitúa en enfoques biográfico-formalistas (Ávila, 2001; Santamaría y Asensio, 2003), atribuyendo unas finalidades para la enseñanza de la materia eminentemente culturalistas, encerradas en la transmisión misma de los contenidos (Alonso, 1998; Stroud, 2006). En línea con ello, se ha detectado una concepción metodológica que mantiene incoherencias con la elección de contenidos y el tipo de evaluación planteada (Alonso, 1998; Ávila, 2001), con un marcado carácter descriptivo-tradicional y la práctica ausencia de recursos y salidas escolares, todo lo cual derivaría en un aprendizaje básicamente memorístico-reproductivo (Llobet, 2000; Stroud, 2006).

Sin duda, esta caracterización alejaría a la materia de un enfoque que apueste por el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico-artístico (La Follette, 2017; también Gómez y Sáiz, 2017; Sáiz y López-Facal, 2015; o Sáiz y Parra, 2017 desde la Historia escolar), esto es, una perspectiva que gire sobre la centralidad de la imagen -y el resto de los documentos históricos- como fuente a partir de la cual se construyen los relatos histórico-artísticos. Un enfoque que, consciente de la importancia del contacto directo con la obra de arte, contribuya a la revalorización del patrimonio cultural en el aula a través de salidas escolares problematizadas (Molina y Muñoz, 2016; Morales et al., 2014). Todo ello desde la importancia de la fundamentación epistemológica crítica de los contenidos a impartir (Belting, 2007; García-Varas, 2011; Silva, 2001).

### 3. Metodología

El presente trabajo exploratorio se sitúa dentro del paradigma interpretativo. Concretamente, se inserta en la investigación cualitativa orientada a la comprensión y se relacionaría con el marco fenomenológico al entender este a los individuos como constructores de conocimiento con base en lo que subjetivamente perciben. Unas percepciones cuyo significado se pretende aquí describir y descodificar (Dorio et al., 2014; Flick, 2004; McMillan y Schumacher, 2005).

De este modo, conviene señalar que, como apuntaba Denzin (2017), cuando apostamos por la investigación cualitativa debemos trabajar con los conceptos de conocimiento, ciencia y calidad surgidos en la idiosincrasia de este enfoque. Es por ello por lo que, en este caso, aquello que fundamenta la validez y rigor del estudio no es el tamaño muestral, sino la forma desde la que se ha diseñado, analizado e interpretado los resultados (Fernández y Postigo, 2020). En este sentido, para asegurar el rigor y la validez de los resultados alcanzados se ha procedido a la validación de los instrumentos y la selección de los/as informantes de acuerdo con los criterios de *pertenencia, adecuación y suficiencia* de datos (Álvarez y San Fabián, 2012; Massot et al, 2014).

#### 3.1. Preguntas y objetivos

El estudio trata de responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las concepciones del profesorado en formación, de Geografía e Historia, sobre la Historia del Arte en relación con los enfoques epistemológicos, las finalidades otorgadas y la metodología didáctica al iniciar la formación didáctica inicial en Historia del Arte?

2. ¿En qué medida se puede caminar hacia un *conocimiento profesional académico* más deseable a través de lo explicitado en dichas concepciones?

En consonancia con ellas, los objetivos perseguidos son:

1. Caracterizar las concepciones iniciales de los/as profesores/as de Educación Secundaria en formación, de Geografía e Historia, sobre la Historia del Arte y su enseñanza y aprendizaje, atendiendo a los enfoques, finalidades y metodología didáctica. En este sentido, será interesante apuntar si existen diferencias considerando los estudios de acceso de los/as participantes.
2. Apuntar el sentido de la posible reestructuración de dichas concepciones hacia un conocimiento profesional más deseable centrado en la consecución de la alfabetización audiovisual del futuro alumnado.

### 3.2. Contexto y participantes

La muestra de la investigación la constituyen 65 estudiantes pertenecientes a la especialidad de Geografía e Historia del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria de la Universitat de València durante el curso 2018-2019. Los/as participantes respondieron al cuestionario de forma voluntaria y anónima.

En lo que respecta a la caracterización de la muestra, un total de 44 estudiantes han cursado Historia del Arte en segundo de Bachillerato (o equivalentes) y 21 no lo han hecho. Atendiendo al Grado disciplinar que da acceso al Máster (o equivalentes), la amplia mayoría ha accedido desde el Grado en Historia (42). Le siguen Historia del Arte (16), Geografía y Medio Ambiente (2) y otras ciencias sociales (5). En todo caso, 59 individuos sí han tenido algún contacto con la Historia del Arte en la universidad, ya sea en forma de asignaturas obligatorias u optativas, mientras que 6 no poseen ninguna aproximación a la materia ni en Bachillerato ni en la universidad (Tabla 1).

Tabla 1

*Datos y codificación de los/as participantes del cuestionario inicial en relación con sus estudios en Historia del Arte (HA)*

Grado (o equivalentes)	Asignaturas HA en el Grado	Asignatura HA 2º Bachillerato	Número personas	Codificación cuestionarios
Historia del Arte	Sí	Sí	14	MAES_1-MAES_14
		No	2	MAES_15-MAES_16
Historia	Sí	Sí	30	MAES_17-MAES_46
		No	12	MAES_47-MAES_58
Geografía	Sí	No	1	MAES_59
	No		1	MAES_60
Otras CCSS	No	No	5	MAES_61-MAES_65

Fuente: elaboración propia.

Como ya se ha apuntado, la implementación del cuestionario se realizó con anterioridad al desarrollo de los contenidos referentes a la Didáctica de la Historia del Arte del Máster. No obstante, los/as alumnos/as ya habían cursado parcialmente asignaturas con un mismo propósito para los casos de Historia y Geografía (16 créditos). Igualmente, habían estudiado la materia de *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad* (4 créditos), vinculada con los conocimientos psicopedagógicos y habían asistido a una parte de las asignaturas de *Procesos y Contextos Educativos* (8 créditos) e *Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa* (6 créditos), relacionadas con una aproximación al mundo escolar y a la promoción de la innovación docente, respectivamente.

### 3.3. Instrumentos

Para llevar a cabo la recolección de datos se elaboró un cuestionario que fue administrado a los/as estudiantes del Máster de Secundaria en el momento previo al inicio del módulo en didáctica de la Historia del Arte. El cuestionario es de tipo mixto, es decir, combina preguntas abiertas y cerradas/dicotómicas (Corral, 2010; Torrado, 2014). Al ser un instrumento diseñado para la investigación se procedió a su validación previa con expertos/as en los ámbitos de la Didáctica de las Ciencias Sociales y las representaciones sociales. Los comentarios y sugerencias permitieron introducir las correcciones oportunas y así afinar las preguntas, reduciendo las posibles confusiones e incrementando la relación para con el problema de investigación. Tanto la distribución como las preguntas realizadas son consecuentes con los enfoques adoptados en investigaciones previas y posteriores radicadas en la Didáctica de la Historia, la Geografía y la Historia del Arte (Alonso, 1998; Ávila, 2001; Llobet, 2000; Parra, 2019; Parra y Morote, 2020; Santamaría y Asensio, 2003; Virta, 2001).

El cuestionario (Tabla 2) cuenta con un total de cuatro preguntas abiertas y una dicotómica (sí/no). Las dos primeras, relacionadas con la epistemología disciplinar, solicitaban una definición de Historia del Arte y las finalidades que, bajo su opinión, le adscribían. La tercera y cuarta, vinculadas al plano didáctico, les demandaban un posicionamiento en torno a qué era, a su juicio, enseñar y aprender Historia del Arte y los recursos que creían indispensables para llevar a cabo una clase de esta materia. Finalmente, para poder perfilar la naturaleza de sus concepciones se les preguntaba si habían tenido algún contacto previo con la Didáctica de la Historia del Arte.

#### Tabla 2

##### *Preguntas del cuestionario previo*

---

1. ¿Qué es, para ti, la Historia del Arte?
  2. ¿Cuál es, según tú, su finalidad? ¿Para qué crees que sirve?
  3. ¿Qué es, a tu juicio, enseñar y aprender sobre Historia del Arte?
  4. ¿Qué recursos consideras imprescindibles para impartir una clase de Historia del Arte?
  5. ¿Conocías algo de didáctica de la Historia del Arte antes de entrar en el MAES? Sí/No En caso afirmativo, ¿qué conocías?
- 

Fuente: elaboración propia.

### 3.4. Procedimiento de recogida y análisis de los datos

El cuestionario fue administrado a los/as estudiantes del Máster de Secundaria en el momento previo al inicio del módulo en didáctica de la Historia del Arte. Dada la diferente naturaleza tipológica de las respuestas que incluye el cuestionario (cerradas/dicotómicas y abiertas) se han llevado a cabo dos procedimientos para interpretar y dar sentido a la información proporcionada. Por una parte, en el caso de la pregunta dicotómica se ha realizado un conteo de las respuestas. Por otra, en lo que respecta a las respuestas abiertas se ha precisado de una posterior codificación y categorización. En relación con este último caso, inicialmente se practicó la codificación inductiva o abierta, segmentando la información de la que iban surgiendo los códigos y las categorías. Sin embargo, las preguntas e instrumentos de investigación, las categorías establecidas por otros/as autores/as y los propios conocimientos previos también son fuentes que sirven para organizar datos y clasificar sistemas más allá de los datos mismos. En consecuencia, el investigador se ha acercado a los datos con algunas categorías predeterminadas que han sido confirmadas o redefinidas durante el análisis. De este modo, en un primer momento se procedió con la lectura de las respuestas. Posteriormente, se segmentó el texto en unidades de significado y se procedió a la asignación de códigos y la inclusión de estos en categorías. Insistimos en la recurrencia de este proceso, entendido de forma inductiva-deductiva (Cohen et al., 2011; McMillan y Schumacher, 2005; Tójar, 2006).

Estas fases han permitido organizar la información en torno a tres grandes categorías, a saber, la *concepción disciplinar*, las *finalidades* y la *concepción sobre la enseñanza y aprendizaje* (Tabla 3). Los diferentes códigos que estas tres conceptualizaciones incluyen refieren, en el primer caso, a las alusiones que estarían relacionadas con los diferentes paradigmas histórico-artísticos. Para la construcción de estos códigos se siguen las síntesis realizadas sobre los enfoques dentro de la Historia del Arte en obras como las de Ávila (2001), García-Varas (2011), Santamaría y Asensio (2003) y Trepát (2003b). En segundo lugar, para la construcción de los códigos referentes a la categoría de finalidades, recogemos lo apuntado por los/as citados/as autores/as, a los que sumamos las aportaciones de Caballero (2002) y Freedman (1992) centradas en la Historia del Arte, así como Gómez y Sáiz (2017), Lebrun y Tutiaux-Guillon (2016), Parra (2019), Parra y Morote (2020), Sáiz y López-Facal (2015) y Tutiaux-Guillon (2008) dentro de la didáctica de la Historia, la Geografía o las Ciencias Sociales en el plano general. Por lo que respecta a los códigos que engloba la tercera categoría, sobre enseñanza y aprendizaje, en su construcción han sido de utilidad igualmente las obras específicas enmarcadas concretamente en la Historia del Arte, así como las también citadas de Molina y Muñoz (2016), Parra (2019) y Parra y Morote (2020).

Conviene añadir que las diferentes unidades de significado por códigos y categorías también han sido objeto de conteo para poder realizar comparaciones simples según los estudios disciplinares base de los/as participantes.

**Tabla 3**  
**Categorías y códigos**

Categorías	Códigos
Concepción disciplinar	Biografía Formalismo Iconografía-Iconología-Simbología Historia Social del Arte Giro Cultural Visión arte Confusión objeto-disciplina
Finalidades	Culturalista Comprender significado obra Pensar históricamente el arte Comprender el presente Crear individuos críticos Adquirir sensibilidad patrimonio
Enseñanza y aprendizaje	Estrategias metodológicas Recursos Actividades

Fuente: elaboración propia.

## 4. Resultados

En correspondencia con los códigos extraídos, el presente apartado se ocupa de analizar la concepción disciplinar, las finalidades y los posicionamientos en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje declarados por los/as participantes de la muestra antes de cursar el módulo en Didáctica de la Historia del Arte del Máster de Secundaria.

### 4.1. Concepción disciplinar

La concepción disciplinar se define por adscripción de respuestas de los/as participantes a los diferentes enfoques de la Historia del Arte. Como podemos apreciar en la Figura 1, hay un claro predominio de referencias a tres paradigmas no necesariamente excluyentes: el Formalismo (38 de 65), la Historia Social del Arte (46 de 65) y las aproximaciones desde el Giro Cultural (21 de 65). Otros, como el método biográfico (8 de 65) o la Iconografía-Iconología (7 de 65), se mantienen en un plano más residual.

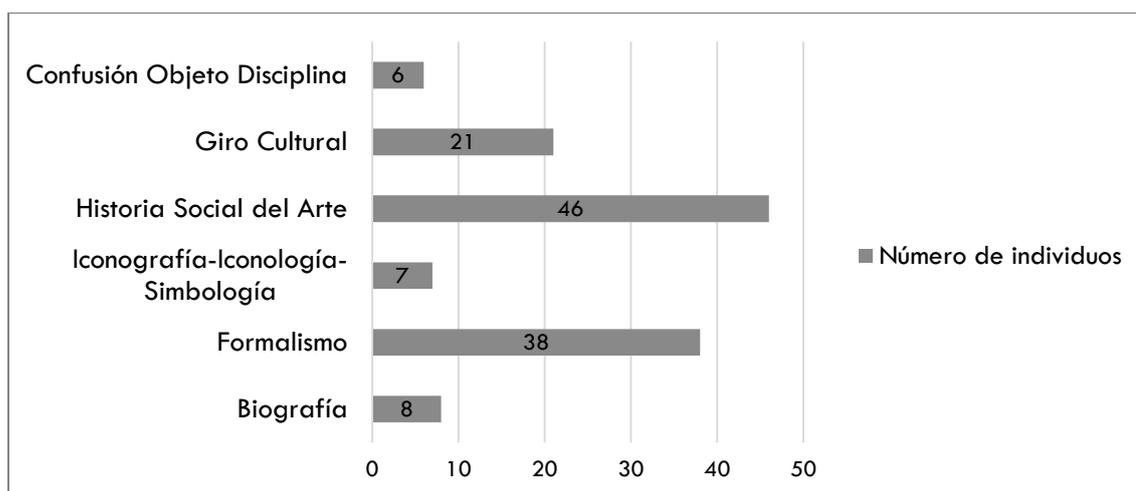


Figura 1. Enfoques de la Historia del Arte a los que se adscriben las respuestas. Fuente: elaboración propia.

Un primer elemento que detectamos a nivel general, especialmente asociado a las posturas formalistas de la muestra, es una predominante visión teleológica de la Historia del Arte, cuestión ya señalada por Parra (2019) o Virta (2001) para el caso de la Historia escolar. Mayoritariamente, el alumnado la define como una disciplina encargada de estudiar los estilos, tendencias, movimientos, corrientes o etapas artísticas y sus características a lo largo del tiempo.

[MAES\_1] La Historia del Arte es una disciplina que estudia la evolución de los cambios artísticos desde el pasado hasta la actualidad.

[MAES\_15] Es una disciplina que tiene como objeto de estudio el arte, su desarrollo y evolución a lo largo de la historia de la humanidad.

[MAES\_33] Una disciplina encargada del estudio de las diferentes manifestaciones artísticas a lo largo del tiempo

[MAES\_39] La educación de la expresión humana en su historia, haciendo hincapié en cronología, estilos, características y otros aspectos que pueden ayudar a estructurar la disciplina.

Otras referencias reconocen la vertiente más formalista y van más allá hacia un enfoque social o, directamente, se sitúan dentro de lo que podríamos llamar una Historia Social del Arte. En este terreno algunos/as solo se limitan a enunciar un “arte en su contexto”, mientras que otros/as aluden más ricamente a la integración arte-sociedad como realidades recíprocas que permiten el estudio de las mentalidades de una determinada época.

[MAES\_62] Rama de conocimiento que estudia los movimientos artísticos y el contexto histórico en el que tienen lugar.

[MAES\_46] La disciplina encargada de estudiar las diferentes manifestaciones culturales y artísticas que se han dado a lo largo de la humanidad y de entender su relación con los cambios políticos, sociales y económicos que se daban en la sociedad coetánea.

Por su parte, en la adscripción al Giro Cultural se consideran las alusiones a los procesos que desvelan la función y el sentido de las imágenes. Sobresalen algunos términos que podríamos

vincular más o menos de forma directa con el Giro Cultural, tales como “propaganda”, “crítica subversiva” o “Cultura Visual”. También se incluyen dentro de este enfoque las visiones no “realistas” del conocimiento. Esto es, el hecho de ser conscientes de que la Historia del Arte, en consonancia con la definición que ofrecía Jenkins (2009) de la disciplina histórica o el mismo Freedman (1992) para el caso de la Historia del Arte, es un discurso, una construcción e interpretación sobre los restos del pasado, siempre sujeta a revisión. Este es un aspecto importante, ya que persiste en el trasfondo de muchas referencias, como en las de los/as participantes de los ya citados estudios de Parra (2019) o Virta (2001) para el caso de la Historia, la posibilidad de abarcar la totalidad de los hechos histórico-artísticos del pasado y reconstruirlos en el presente tal y como sucedieron.

[MAES\_17] Aprender sobre el lenguaje simbólico, cómo los patrones y los símbolos según que épocas manifiestan y cambian en función de las necesidades de los artistas y el poder establecido. [...]. Cómo la humanidad ha expresado su imaginación y creatividad, de manera libre o espontánea en unos casos, y en otros sujeta a una cultura y poder determinado, convertida en propaganda o en críticas subversivas contra la opresión.

[MAES\_25] Es la interpretación (o interpretaciones) que hacen los/as historiadores/as del arte alrededor de las manifestaciones artísticas creadas durante la historia.

En relación con este último aspecto, es especialmente preocupante que algunos individuos, entre ellos/as graduados/as en Historia del Arte, al definir esta disciplina, enuncien sus respuestas confundiendo su objeto con la disciplina en sí, lo que, desde una visión culturalista y positivista, reduce la materia a un catálogo de obras a ser transmitidas. Del mismo modo, también preocupa la visión que tienen del arte algunos/as participantes. Si bien, generalmente, los/as estudiantes con Grado en Historia del Arte reflejan una visión compleja del objeto de la disciplina, aludiendo a las cuestiones estéticas y valorativas del lenguaje artístico, buena parte de los/as estudiantes con Grado en Historia refieren únicamente la división entre arquitectura, pintura y escultura. Una visión limitada del hecho artístico que, en cierto sentido, podría ser similar a la apuntada por Llobet (2000) en su estudio centrado en docentes de Educación Primaria.

[MAES\_7] La composición de toda una serie de obras de todo tipo de naturaleza que transmiten y explican el contexto de una época, personaje, movimiento, etc.

[MAES\_10] A lo largo de los años ha ido evolucionando este concepto pues pasó del puro goce de la experiencia estética a entenderlo como una herramienta fundamental de comprensión social y cultural.

[MAES\_34] La Historia del Arte en todo su amplio aspecto: escultura, pintura, edificios, etc.

Con todo, observamos que inicialmente el alumnado se adscribe, en una proporción no menor, a visiones formalistas o contextuales de la Historia del Arte, mientras que un número más reducido alcanzaría un enfoque social más serio y riguroso, así como aspectos relacionados con las propuestas del Giro Cultural. Si partimos de la diferenciación según los estudios de acceso al máster de los/as participantes, no encontramos entre los/as estudiantes de Historia y los/as de Historia del Arte diferencias substanciales sobre el porcentaje total de cada subgrupo en cuanto a las referencias relacionadas con la Historia Social del Arte (HA=11 / 68,8 %; H=29 / 69 %), el método biográfico (HA=2 / 12,5 %; H=4 / 9,5 %) o el Giro Cultural (HA=5 / 31,3 %; H=15

/35,7 %). En cambio, sí que se percibe una diferencia en cuanto a las alusiones al formalismo, las cuales esconden a menudo una visión teleológica de la materia (HA=8 /50 %; H=26 / 61,9 %).

## 4.2. Finalidades

Las finalidades que los/as docentes en formación atribuyen a la disciplina que impartirán es un elemento clave para perfilar su posicionamiento epistemológico, ya que traslucen el valor y el potencial formativo que le conceden. En nuestro caso, como se observa en la Figura 2, destacan tres de ellas.

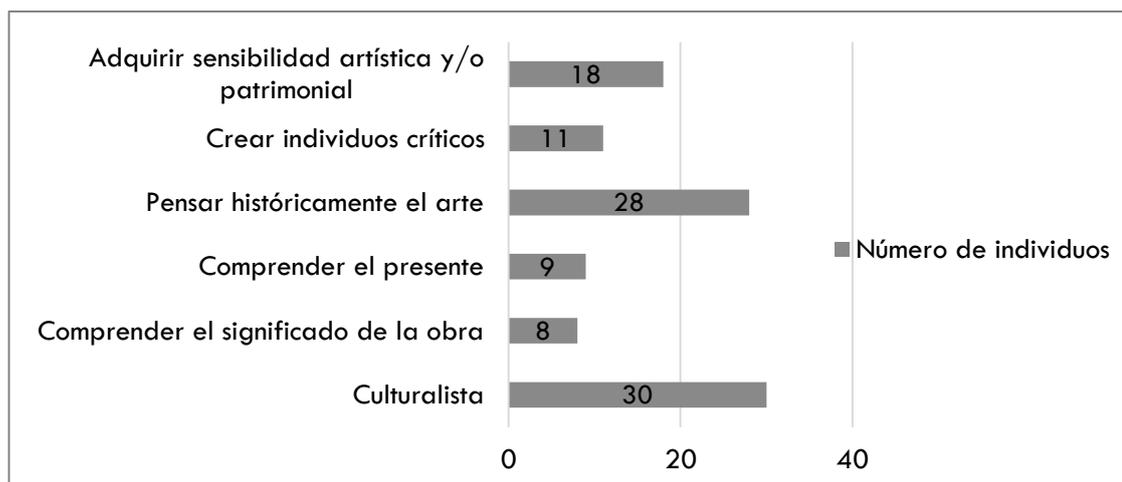


Figura 2. Finalidades atribuidas a la Historia del Arte por los/as participantes. Fuente: elaboración propia.

Entendemos que la finalidad culturalista (30 de 65) implica aquellas concepciones que ven como uno de sus objetivos o el objetivo último de la materia el conocer o comprender mejor las creaciones artísticas, las sociedades o los contextos pretéritos (o presentes) en busca de un aumento de la cultura general. Esta dimensión se asocia a una concepción un tanto cerrada del conocimiento al presuponer una supuesta verdad que podemos transmitir y aprehender. Existe en ella una asunción acrítica de los contenidos sin ninguna reflexión sobre su propia selección. Igualmente, se moverían en esta línea las referencias a entender el significado intrínseco de las obras (8 de 65) al no preguntarse después para qué queremos comprenderlo. A este respecto, ya Alonso (1998) identificó también finalidades culturalistas entre los/as docentes de su muestra al sobrevalorar la adquisición de conocimientos. También Stroud (2006) cuando el docente analizado en su estudio otorgaba una perspectiva elitista a la enseñanza y aprendizaje de la Historia del Arte en consonancia con lo apuntado en términos sociohistóricos por autoras como Caballero (2002) para el contexto español. Este es, según los estudios de Tutiaux-Guillon (2008) o Lebrun y Tutiaux-Guillon (2016), un elemento clave en la explicación de la resistencia al cambio en el interior de las materias escolares, pues a menudo, consciente o inconscientemente, se enseñan los contenidos sin ninguna finalidad extrínseca a estos. Sería entonces cuando los enfoques epistemológico-didácticos más tradicionales se reproducen acríticamente por herencia de la experiencia escolar o la representación social que prefigura la materia.

[MAES\_19] Entender la cultura de sociedades pasadas, sus creencias, costumbres, etc. Sirve, por tanto, para estudiar y entender sociedades pasadas.

[MAES\_50] Su finalidad es estudiar en su contexto las producciones artísticas elaboradas desde el inicio de la humanidad, para conocerlos y comprenderlos mejor.

Contrariamente, destacan el número de referencias que vinculan la Historia del Arte con las finalidades de pensar históricamente el arte (28 de 65) comprender el presente (9 de 65), crear individuos críticos (11 de 65) y adquirir una sensibilidad respecto al arte y el patrimonio (18 de 65). Estas cuatro finalidades remiten a una concepción distinta del conocimiento, la utilidad y la importancia de la disciplina, guardando estrecha relación con lo trabajado en las materias del máster *Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa y Aprendizaje y enseñanza de la Geografía y la Historia*, así como con los contenidos específicos en didáctica del patrimonio. Estas referencias conectan con los postulados defendidos por La Follette (2017), Sáiz y López-Facal (2015), Gómez y Sáiz (2017) o Sáiz y Parra (2017) sobre el desarrollo del pensamiento histórico crítico del alumnado, al aludir a cuestiones como el trabajo con fuentes, la búsqueda de causas y consecuencias o aspectos ligados a los ejercicios de empatía histórica. Igualmente, pueden suponer un síntoma de cambio, aumento y renovación en el uso del patrimonio en las clases de Ciencias Sociales en las líneas apuntadas por Molina y Muñoz (2016).

[MAES\_6] La finalidad de la historia del arte es proporcionarnos una fuente histórica que nos ayude a comprender la mentalidad, la idiosincrasia y la influencia de los acontecimientos históricos en la sociedad humana.

[MAES\_13] A mi juicio enseñar a través de la Historia del Arte es enseñar a ver el mundo a través de las artes visuales y audiovisuales [...]. Para proporcionar una educación visual crítica a los estudiantes, así como para entender las diferentes culturas y formarte una identidad en la tuya.

[MAES\_35] Tratar que los alumnos sepan apreciar el patrimonio que les rodea logrando así respetarlo.

[MAES\_37] En mi opinión, tendría distintas finalidades como, por ejemplo, hacer pensar a quien la estudia sobre el pensamiento de los individuos en otros contextos históricos y transmitir ese conocimiento en el lenguaje del arte. [...]. Enseñar a tener una mirada crítica, aprender a mirar o percibir.

[MAES\_57] El análisis del arte como herramienta para conocer los cambios y continuidades [...]. Un proceso [...] necesario para la formación de una sociedad justa e igualitaria.

Así, las finalidades declaradas podrían encuadrarse igualmente en dos ámbitos: los/as que piensan que sirve para aumentar el conocimiento de una forma erudita-elitista y los/as que consideran su utilidad para desarrollar las competencias del pensamiento histórico-artístico, comprendiendo el presente, desarrollando una sensibilidad artística y de respeto al patrimonio y, en definitiva, contribuyendo a la creación de individuos críticos. Una siempre relativa y matizable dualidad que se asemejaría a la presentada por Ávila (2001) en torno a las concepciones del profesorado de Historia del Arte en activo. En este sentido, vemos aquí que la finalidad culturalista está ampliamente extendida entre los/as participantes, llegando a alcanzar casi la mitad de la totalidad de la muestra.

De nuevo, es interesante comprobar que, atendiendo al total de cada subgrupo, las referencias que podemos relacionar con la finalidad culturalista están más presentes entre los/as historiadores/as que entre los/as historiadores/as del arte (HA= 6 / 37,5 %; H=23 / 54,8 %). De la misma forma, también encontramos diferencias significativas en las menciones a comprender

el presente (HA=5 / 31,3 %; H=4 / 9,5 %), adquirir sensibilidad artística y/o patrimonial (HA=6 / 37,5 %; H=10 / 23,8 %) y crear individuos críticos (HA=6 / 37,5 %; H=3 / 7,1 %). Nuevamente, pensamos que ello podría estar relacionado con la importancia de los conocimientos disciplinares como requisito para el reconocimiento del potencial que tiene la materia en cuestión.

### 4.3. Enseñanza y aprendizaje

Un primer elemento que considerar dentro de las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje son las estrategias metodológicas. Como podemos observar en la Figura 3, 24 de 65 individuos se posicionan en una visión transmisiva-receptiva de la función docente y del rol discente. Esto es, entienden la enseñanza y aprendizaje como un proceso unidireccional en el que el profesorado transmite una serie de conocimientos cerrados que el alumnado asimila y repite.

[MAES\_5] Enseñar considero que es una forma de transmitir [...]. Además, se transmiten [...]. Aprender supongo que sería asimilar lo mencionado anteriormente.

[MAES\_23] Enseñar es transmitir los conocimientos necesarios para que se consigan aprender y entender los diferentes aspectos de la Historia del Arte y aprender adquirir estos conceptos.

[MAES\_50] Enseñar y aprender historia del arte es transmitir y adquirir, respectivamente, conocimientos.

[MAES\_54] Enseñar sobre ella sería transmitir una serie de conocimientos y valores [...] al respecto y, aprender, adquirirlos y como en cualquier disciplina, habría unos códigos propios y únicos para lograrlo.

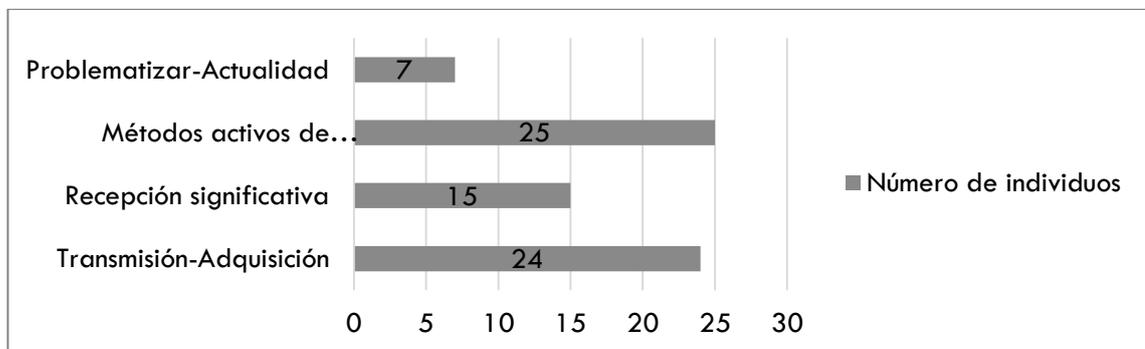


Figura 3. Estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la Historia del Arte. Fuente: elaboración propia.

Dentro de este marco de la transmisión de conocimientos por parte del profesorado podríamos reconocer una variante, la recepción significativa de los contenidos (15 de 65), en la que los/as futuros/as docentes se sitúan no en la mera adquisición, que puede remitir a un simple ejercicio memorístico de reproducción, sino en su comprensión.

[MAES\_13] En relación con ello considero que aprender sobre la Historia del Arte es intentar comprender [...] a través de las imágenes y la cultura y sus manifestaciones.

[MAES\_36] Respecto a aprender historia del arte, [...] para mí sería [...] no citar de memoria [...] sin comprenderlo.

Trascendiendo estos modelos más o menos transmisivos-comprensivos, hay una parte muy considerable de la muestra que menciona, aunque de forma poco desarrollada, lo que podríamos denominar metodologías activas de aprendizaje. En ellas cabe, y se presupone, la participación protagónica del alumnado, así como la imagen de un/a docente que no solo transmite, sino que también elabora. Estas metodologías implicarían plantear la autonomía, la reflexión, la construcción, la interdisciplinariedad y la bidireccionalidad en el aprendizaje. En estos casos, por lo declarativo y conciso de las respuestas, conviene ser prudentes y no asociar directamente todas las referencias a un posicionamiento educativo crítico, ya que en algunos casos el papel activo del alumnado no se asocia con finalidades afines a la pedagogía crítica (Sánchez et al., 2018).

[MAES\_15] Enseñar historia para mí no es enseñar conceptos y transmitir conocimientos cerrados sino enseñar a pensar y a construir un discurso personal. Aprender a construir ese discurso a partir de fuentes textuales e icónicas.

[MAES\_21] Creo que lo fundamental es encontrar la manera de conseguir la participación activa del alumnado.

[MAES\_42] Enseñar y aprender en base a un modelo crítico que vaya más allá de lo formal. Dando contextos y perspectiva, así como capacidad analítica cuya utilidad se extiende al día a día.

[MAES\_63] Algo que involucrara más al estudiante que una simple exposición.

Un paso más en la referida intención crítica son las alusiones explícitas a la problematización de los contenidos y/o la conexión con la actualidad, así como a la importancia de seleccionar y estructurar las temáticas con base en unos objetivos didácticos coherentes (7 de 65).

[MAES\_3] Y alterar el orden cronológico basado en los estilos como si fueran etapas históricas cerradas.

[MAES\_33] Problematizar los contenidos y que no sea solo una serie de artistas y fichas de obras.

En lo que respecta a los recursos que incluirían en sus estrategias docentes (Figura 4), 17 de 65 estudiantes aluden al uso del manual o apuntes. También refieren el uso de fuentes icónicas y/o textuales (29 de 65), el proyector (20 de 65) y los audiovisuales (18 de 65). Destacan también las menciones al uso de las TIC (15 de 65), pero predomina, por su simple citación, una alusión más decorativa que significativa. Siguiendo a Gardner y David (2014), la formación inicial debería fomentar un uso crítico de la tecnología que ayude a concebirla como un medio y no como un fin en sí mismo. Además, cabe destacar que los/as estudiantes no mencionan en sus respuestas usos concretos de las fuentes que permitan deducir a nivel declarativo una intención interrogativa o interpretativa en el aula.

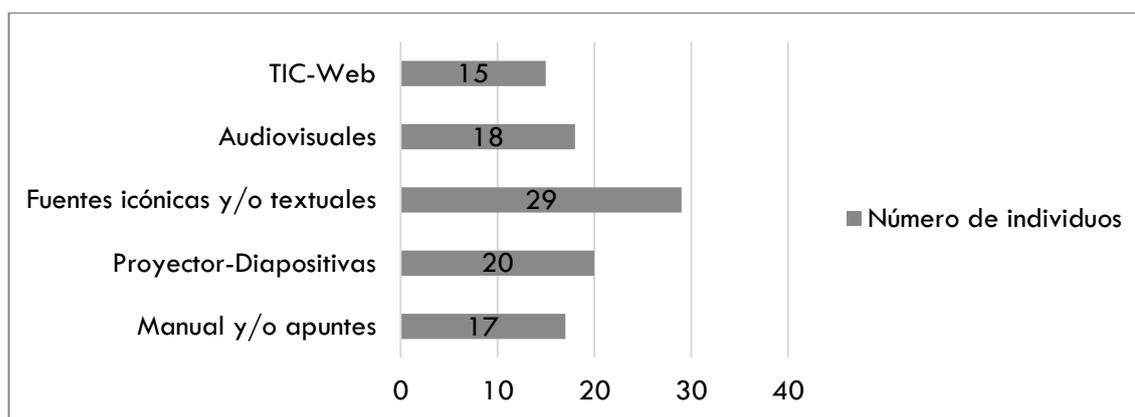


Figura 4. Recursos que los/as docentes en formación utilizarían en su futura práctica profesional. Fuente: elaboración propia.

Las actividades son, en general, escasamente mencionadas (26 de 65) y, cuando se alude a ellas, 20 refieren las salidas para poder estar en contacto con las obras (Figura 5). Un dato, este último, que deberíamos relacionar con el trabajo del patrimonio y que podría suponer un incremento numérico y un cambio epistemológico en el planteamiento de las salidas escolares (Alonso, 1998; Morales et al., 2014). En todo caso, los resultados en este punto podrían estar influenciados por el trabajo del patrimonio en el Máster, lo cual nos hace ver los datos con cierta cautela. Ello porque, más allá de estas salidas, son minoritarias (6) las menciones a actividades como el debate o las exposiciones que, en cierto sentido, podrían suponer perspectivas innovadoras si se vincularan a la capacidad de análisis y reflexión.

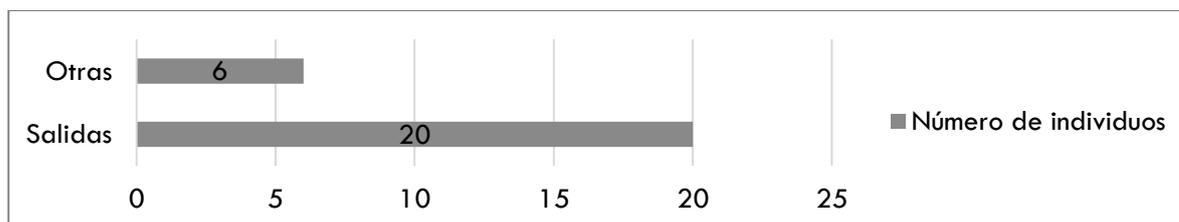


Figura 5. Actividades planteadas por los/as docentes en formación. Fuente: elaboración propia.

De este modo, los posicionamientos respecto a la enseñanza y aprendizaje en los momentos iniciales se dividen entre algunas voluntades -en apariencia- más innovadoras y visiones simples, técnicas y mecanicistas que también se extienden en la mitad de la muestra. Es una situación preocupante, ya que esta visión técnica-tradicional se asocia a la mera transmisión de contenidos sustanciales, excluyendo las correspondientes competencias del pensamiento histórico-artístico crítico encargadas de su significación. Además, rehúye la dimensión crítica y problematizadora que debería guiar la interpretación del currículum (La Follette, 2017; Sáiz y López-Facal, 2015).

En lo que respecta a la comparación entre los subgrupos disciplinares, en este caso observamos que hay diferencias en cuanto al porcentaje por total de subgrupo en las referencias relacionadas con las estrategias de problematizar los contenidos y relación con la actualidad (HA=4 / 25 %; H=3 / 7,1 %), así como con las vinculadas con los métodos activos de aprendizaje (HA=8 / 50 %; H=15 / 35,7 %). El hecho de tener un mayor conocimiento disciplinar podría explicar que los/as estudiantes con Grado (o equivalentes) en Historia del Arte, al tener un mayor dominio de los contenidos, fuesen más conscientes de las posibilidades de problematización del contenido histórico-artístico, su conexión con la actualidad y las opciones a la hora de plantear su enseñanza y aprendizaje desde una visión activa.

## 5. Discusión

Los resultados expuestos muestran que en el momento previo al inicio del módulo en didáctica de la Historia del Arte del Máster de Secundaria los/as estudiantes presentan unas concepciones declarativas que, en buena medida, aún reproducen visiones tradicionales de lo que es la Historia del Arte, sus finalidades y su enseñanza y aprendizaje.

Respecto a los enfoques, no es menor el número de estudiantes que se adscriben al paradigma formalista (38 de 65) o incluso histórico-social en un sentido contextual-teleológico del discurso histórico-artístico. En lo referente a las finalidades, prevalece el culturalismo en el sentido de un aumento de la cultura general (30 de 65) o el hecho de asimilar un contenido encerrado en sí mismo (8 de 65). Del mismo modo, sigue habiendo un elevado número de referencias a la simple transmisión-adquisición de contenidos como estrategia preferente en la enseñanza y aprendizaje de esta materia (24 de 65), lo cual mantiene cierta coherencia con los resultados de las otras dos categorías. Todo ello indica que el peso de la representación tradicional de la materia señalada por autores/as como Ávila (2001), Caballero (2002), Chanda (1998), Cuesta (1997), Freedman (1992) o Trafí-Prats (2009) persiste en las concepciones de los/as futuros/as profesores/as.

Uno de los mecanismos explicativos de esta pervivencia podría ser la propia experiencia escolar con la materia. Recordemos que 44 de 65 estudiantes han cursado la materia de Historia del Arte en Bachillerato y 59 de 65 han tenido contacto con la materia en la universidad, siendo quizás el referente escolar-académico más directo y prolongado que han tenido con la asignatura. Este sería, pues, el referente más cercano a la práctica que constituiría, mediando las concepciones, el punto de partida desde el que un/a profesor/a encara su formación inicial (Llobet, 2000; Molina-Puche et al., 2021; Pagès, 1999 y 2011; Parra, 2019; Solís et al., 2012).

En este sentido, debemos ser precavidos en lo que respecta a las adscripciones iniciales que muestran unas concepciones en apariencia más innovadoras. En lo relativo a las adscripciones paradigmáticas en torno a la Historia del Arte y las finalidades que se le atribuyen, Santamaría y Asensio (2003) afirmaban que, aunque a nivel declarativo suele haber más variedad e igualdad entre los posicionamientos sociológico y formalista, este último predomina conforme nos acercamos a la realidad del aula. Además, en nuestro análisis debemos recordar que los/as estudiantes ya habían cursado algunas materias del Máster que sin duda también influyen sobre los resultados. Ello no es incongruente con el planteamiento del estudio, dado que se ha pretendido analizar el punto de partida conceptual de los/as estudiantes en el momento previo al inicio del módulo en didáctica de la Historia del Arte. No obstante, sí que debe ser recordado para la correcta interpretación de los datos. Igualmente, también debemos tener en cuenta las traslaciones que pueden darse en las respuestas entre el conocimiento histórico y el histórico-artístico.

En todo caso, el retrato de las concepciones declarativas resultantes en el marco de este estudio evidenciaría la necesidad de una formación específica en Didáctica de la Historia del Arte por parte de los/as participantes. Una formación que parta de dichas concepciones y se encamine a su reestructuración -no lineal- en conexión con lo planteado en trabajos ya citados como los de Ávila (2001), Ávila y Duarte (2017), Cuenca y Estepa (2006), Duarte y Ávila (2015), Pagès y Pacievitch (2011), VanSledright y Reddy (2014) o Virta (2001).

En este punto es importante destacar la diferente especialización disciplinar de los/as estudiantes de la muestra. Ello es sin duda un obstáculo a la hora de plantear el módulo en Didáctica de la Historia del Arte del Máster, ya que este debe proporcionar las competencias (iniciales) necesarias para llevar a cabo la labor docente partiendo de la base de un desigual manejo conceptual y metodológico en la materia. En cierto sentido, esto no es ya un problema del Máster de Secundaria en sí, sino de la organización general de la formación de un/a profesor/a de esta etapa educativa. A la terrible descompensación entre los conocimientos epistemológicos y didácticos se suma la misma especialización en el conocimiento disciplinar, cuestión que no se ajusta a la realidad conjunta (Ciencias Sociales) que se da -o se debería dar- en el entorno escolar, con las correspondientes carencias que ello provoca a unos/as y otros/as en las distintas materias que engloba el área.

En nuestro caso, debemos tener en cuenta que solo 16 de 65 estudiantes cuentan con el Grado en Historia del Arte, por lo que encontramos unas carencias disciplinares específicas entre buena parte de los/as integrantes de la muestra. Una formación disciplinar sólida es necesaria para dotar de sentido y significado cualquier propuesta de renovación en la praxis. Recordemos que hay alumnos/as que solo han cursado algunas asignaturas en el Grado (43 de 65) y otros/as que nunca han estudiado esta materia, ni tan siquiera en Bachillerato (6 de 65). Una situación que ya denunciaba Alonso (1998) para los/as maestros/as de Educación Básica en el área de Ciencias Sociales y, más recientemente, Parra y Morote (2020) quienes, centrados en la educación geográfica e histórica del profesorado en formación, reivindican la importancia del dominio disciplinar como condición necesaria para romper con las continuidades que lastran las innovaciones educativas en la enseñanza y aprendizaje de estas materias. También los resultados de los estudios de VanSledright y Reddy (2014) o Virta (2001) han mostrado esta tendencia, ya que las concepciones epistemológicas más complejas sobre la Historia y su enseñanza y aprendizaje suelen estar relacionadas con una mayor formación disciplinar de los/as sujetos, especialmente formación en historiografía y métodos historiográficos.

No obstante, lejos de la resignación, la sección dedicada a la Didáctica de la Historia del Arte del Máster debe tener en cuenta todas estas casuísticas e intentar la progresión hacia modelos más deseables de todos/as los/as estudiantes. A tenor de los resultados expuestos y las citadas características de la muestra, es necesario que dicho bloque no descuide la fundamentación disciplinar de la propia materia, profundizando en los enfoques histórico-artísticos y las finalidades de su enseñanza. Sin duda esto es clave para evitar una concepción encerrada de los contenidos y un entendimiento teleológico del relato histórico-artístico ausente de perspectivas problematizadas o conectadas con fines sociales. Este es uno de los elementos que permitirá concienciar sobre el potencial educativo de la Historia del Arte, abriendo las posibilidades a nuevos discursos que cuestionen las metanarrativas del relato histórico-artístico tradicional (Ruiz y Ledezma, 2017). Como han subrayado los trabajos de Parra (2019), Parra y Morote (2020), Tutiaux-Guillon (2008) y Lebrun y Tutiaux-Guillon (2016), repensar las finalidades otorgadas a la enseñanza de una materia es esencial para romper con la perpetuación de rutinas que, en el caso de las disciplinas humanísticas, se asocian al mero memorismo y la ausencia del pensamiento crítico.

Desde este planteamiento se deben potenciar las estrategias metodológicas que impliquen problematizar los contenidos histórico-artísticos a partir de métodos activos de aprendizaje. A nuestro juicio, esto debe relacionarse con el desarrollo de las competencias y capacidades que

entraña la alfabetización audiovisual crítica, tales como el trabajo con fuentes, la extracción de causas y consecuencias, la elaboración propia de relatos histórico-artísticos, el debate, la interpretación, el razonamiento o la reflexión (Gómez y Sáiz, 2017; La Follette, 2017; Sáiz y López-Facal, 2015; Sáiz y Parra, 2017). Los/as estudiantes necesitan materializar el cambio de concepción epistemológica sobre estrategias y recursos didácticos concretos que permitan *hacer ver* el cambio como una posibilidad tangible y, por lo tanto, *factible*.

Conviene subrayar que la práctica totalidad de la muestra (62 de 65) ha admitido no conocer nada de didáctica de la Historia del Arte previo contacto con el Máster. Además, la alusión explícita a recursos y actividades es débil. Como apuntamos, esta descompensación didáctica-disciplinar debe atajarse con estrategias concretas dentro de la didáctica de la Historia del Arte (trabajo con fuentes, talleres, realización de debates...) que ejemplifiquen los cauces por los que puede ocurrir y a partir de los cuales se pueden desarrollar y trabajar los contenidos en el aula, así como las finalidades con las que se implementan. Esta ejemplificación es defendida por autores/as como VanSledright y Reddy (2014) en su trabajo dedicado a evaluar el cambio de las concepciones epistémicas del profesorado en formación y su impacto real en las aulas.

Con todo, debemos insistir en la necesidad de un cambio en el modelo de formación docente que facilite la reestructuración de las concepciones y su evolución hacia perspectivas más deseables. Un aspecto clave en este sentido es la ruptura de la especialización disciplinar universitaria fragmentada en el ámbito de las Ciencias Sociales. Del mismo modo, la formación didáctica inicial requeriría de un mayor peso curricular. Como han señalado Molina-Puche et al. (2021), se hace necesario reformular la formación inicial apostando por el cambio de un modelo consecutivo a otro de tipo simultáneo con la finalidad de mejorar la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

## 6. Reflexiones finales

Como subrayamos en la introducción, este estudio examina las concepciones iniciales del profesorado en formación de un modo exploratorio. Así, debemos reconocer los límites declarativos con los que se deben leer los resultados alcanzados. No obstante, creemos que se inicia un camino del que surgen nuevas preguntas de investigación con las que complementar y fortalecer las conclusiones alcanzadas.

En este sentido, será del todo oportuno profundizar en la relación existente entre las concepciones y la formación disciplinar base. Igualmente, se hace necesario incluir, dentro del instrumento de investigación, estrategias o ejercicios con los que poder comprobar el alcance de las concepciones sobre un caso práctico hipotético. También, y aunque en este caso se ha querido caracterizar el momento “real” previo al inicio del módulo en didáctica de la Historia del Arte, sería interesante explorar las concepciones al inicio de la totalidad de la formación didáctica inicial, lo cual permitiría afinar el estudio de las influencias que se dan sobre las concepciones de la disciplina y el papel que desempeña la trayectoria vital.

## Agradecimientos y financiación

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes” (PGC2018-094491-B-C32), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE. Además, el autor es beneficiario de una Ayuda del Subprograma de Formación de Profesorado Universitario (FPU), referenciada FPU18/03756, con financiación del Ministerio de Universidades (Gobierno de España)

## Bibliografía

- Adler, S. A. (2008). The Education of Social Studies Teachers. En L. S. Levstik y C. A. Tyson (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-350). Routledge.
- Alonso, A. M. (1998). *El profesorado asturiano ante la enseñanza de la Historia del Arte*. Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Álvarez, C. y San Fabián, L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). [10.30827/Digibug.20644](https://doi.org/10.30827/Digibug.20644).
- Arancibia, M., Badia, A., Soto, C. P. y Lee, A. (2018). The impact of secondary history teachers' teaching conceptions on the classroom use of computers. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(1), 101-114. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1412342>
- Arancibia, M., Soto, C. P. y Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 23-51. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100001>
- Arbeláez, R. (2004). *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. <http://roderic.uv.es/handle/10550/15414>
- Ávila, R. M. (2001). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Díada.
- Ávila, R. M. y Duarte, O. (2017). Las unidades didácticas como eje de integración del conocimiento práctico profesional en la educación patrimonial. Cambios epistemológicos del profesorado en formación. En R. Martínez, R. García-Moris y C. R. García (eds.). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 25-33). Universidad de Córdoba y AUPDCS. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6131915>
- Ávila, R. M. y Estepa, J. (1997). El conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte de Bachillerato. Una propuesta metodológica. En A. Santisteban (coord.). *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 87-94). Diada Editora.
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 9, 97-113. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362>
- Bel, J. C., Colomer, J. C. y Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1*, 22(1), 353-374. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20008>
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Katz.

- Buriticá, D. A. y Bernal, J. D. (2017). Concepciones y representaciones sociales sobre el recreo escolar: prácticas que lo configuran en un escenario para la construcción de paz con niños y niñas desde la escuela. *Ideales*, 6, 141-153. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1730>
- Caballero, M. R. (2002). *Inicios de la Historia del Arte en España: La Institución Libre de Enseñanza (1876-1936)*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.).
- Chanda, J. (1998). Art History Inquiry Methods: Three Options for Art Education Practice. *Art Education*, 51(5), 17-24. <https://doi.org/10.2307/3193717>
- Cheng, M., Chan, K., Tang, S. y Cheng, A. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.018>
- Cohen, L. Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 36, 152-168. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/index.htm>
- Cuberos, M., Santamaría, A., Prados, M. y Arias, S. (2019). Concepciones del aprendizaje de estudiantes en proceso de formación como docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 453-471. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11238>
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2006). Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, 61, 85-98.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor.
- Denzin, N. K. (2017). Critical Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 8-16. <https://doi.org/10.1177/1077800416681864>
- Donoso, P., Rico, N. y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(2), 76-97. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/52092>
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). La Muralla.
- Duarte, O. y Ávila, R. M. (2015). El modelo didáctico de investigación para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado. *Cabás*, 13, 135-150. <http://revista.muesca.es/articulos13/334-el-modelo-didactico-de-investigacion>
- Fernández, M. y Postigo, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en educación. ¿Nueva guerra de paradigmas? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Freedman, K. (1992). La enseñanza del tiempo y del espacio. Comprensión de la Historia del Arte y de la herencia artística. *Revista de Educación*, 298, 81-88.

- García-Varas, A. (2011). *Filosofía de la imagen*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Paidós.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.
- Gómez, C. J. y Sáiz, J. (2017). Narrative Inquiry and Historical Skills. A Study in Teacher Training. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 19-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.910>
- Gondra, A., De Angelis, M. G., López, G. y Vives-Ferrándiz, L. (2014). *Cuando despertó, el elefante todavía estaba ahí. La imagen del rey en la Cultura Visual 2.0*. Sans Soleil Ediciones.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia*. Siglo XXI.
- Juanola, R. (2006). Lo que no es nuevo puede ser actual: hacia distintos puntos de mira de la didáctica del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 26-37.
- La Follette, L. (2017). Bloom's Taxonomy for Art History. Blending A Skills-Based Approach into The Traditional Introductory Survey. *Art History Pedagogy & Practice*, 2(1). <https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol2/iss1/3>
- Lebrun, J. y Tutiaux-Guillon, N. (2016). Des disciplines scolaires en mutation: Regards croisés France, Québec... et ailleurs. *Spirale- Revue de recherches en éducation*, 58, 3-7. <https://doi.org/10.3917/spir.058.0003>
- Liceras, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las Ciencias Sociales. *Profesorado, revista del currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-22. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42103>
- Llobet, C. (2000). Los conocimientos de Historia del Arte de los alumnos de formación inicial del profesorado de Educación Primaria: un estudio de caso. En J. Pagès, J. Estepa, y G. Travé (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 413-424). Universidad de Huelva.
- Lundy, A. D. y Stephens, A. E. (2015). Beyond the literal: Teaching visual literacy in the 21st century classroom. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 174, 1057-1060. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.794>
- Martínez, S. (2014). Cultura Visual y educación de la mirada: imágenes y alfabetización. *Revista Digital do LAV*, 7(3), 3-18. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734816201>
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2014). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Medina, J. P. y Navío-Gàmez, A. (2018). Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 71-90. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8395>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Molina, S. y Muñoz, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso.

Revista Complutense de Educación, 27(2), 863-880.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.48411](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411)

- Molina-Puche, S., Ortuño-Molina, J. y Sánchez-Agustí, M. (2021). Nuevas leyes, mismos problemas: la enseñanza de la historia en España a partir de los recuerdos de los futuros profesores de Educación Secundaria. *El Futuro del Pasado*, 12, 61-89.  
<https://doi.org/10.14201/fdp2021126189>
- Morales, A., Caurín, C., Sendra, C. y Parra, D. (2014). Aprendiendo a plantear problemas en el medio. Análisis de una experiencia con estudiantes del Máster en Investigación en Didácticas Específicas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, 65-81.  
<https://doi.org/10.7203/DCES.28.3848>
- Ortuño-Molina, J. y Alvé, F. (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*, 15, 161-184.  
<https://doi.org/10.6018/pantarei.485481>
- Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 161-178.  
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/23928>
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, 40, 67-81. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/276>
- Pagès, J. y Pacievitch, C. (2011). Instrumentos para la evaluación de las representaciones sobre la profesión de profesor de ciencias sociales, de geografía e historia del alumnado del máster de secundaria. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban. (coords.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 379-389). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3779818>
- Parra, D. (2019). Representación de la historia escolar y crítica del consenso del sentido común. En D. Parra y C. Fuertes (Coords). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 73-98). Tirant Humanidades.
- Parra, D. y Morote, A. (2020). Memoria escolar y conocimientos didáctico-diciplinarios en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 11-32.  
<https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.82028>
- Pastor-Quiles, M. y Mateo-Corredor, D. (2019). Trabajo y roles de género durante la Prehistoria. Un estudio sobre su percepción en el alumnado de Historia. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 13, 37-53. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2019/2>
- Peris, A. (2016). Imaginar la nació a través de la ficció televisiva: memòria, proximitat i vida diària. *Debats*, 130(1), 31-47. <https://doi.org/10.28939/iam.debats.130-1.4>
- Rausell-Guillot, H. (2020). ¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del Máster de Profesor/Profesora en Educación Secundaria. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(1), 185-203. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444781>

- Rueda, J. C. y Coronado, C. (2016). Historical science fiction: from television memory to transmedia memory in *El Ministerio del Tiempo*. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 17(1), 87-101. <https://doi.org/10.1080/14636204.2015.1135601>
- Ruíz, A. (2012). Escritura en el primer ciclo: entre concepciones y representaciones sociales. *Enunciación*, 17(2), 90-102. <https://doi.org/10.14483/22486798.4428>
- Ruíz, M. y Ledezma, L. (2017). ¿Y dónde están las mujeres? Las artistas en la Historia del Arte. *Contextos. Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 37, 187-194. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1272>
- 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. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Sáiz, J. y Parra, D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 95-109. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284931>
- Sánchez, N., Sandoval, E., Goyeneche, R., Gallego, E. y Aristizabal, L. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Espacios*, 39(10). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/18391041.html>
- Santamaría, J. y Asensio, M. (2003). Paradigmas utilizados por el profesorado de bachillerato en historia del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 18-29.
- Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Solís, E., Martín, R., Rivero, A. y Porlán, R. (2013). Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias. *Revista Euskera sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 496-513. <http://dx.doi.org/10.25267/Rev Eureka ensen divulg cienc.2013.v10.iextra.02>
- Solís, E., Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (2012). Las concepciones de los profesores de ciencias de secundaria en formación inicial sobre metodología de enseñanza. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 495-514. <https://revistadepedagogia.org/volume/lxx/no-253/>
- Stroud, E. J. (2006). *Opening the door to meaning-making in Secondary Art History instruction* [Thesis for the Degree of Master of Arts, University of North Texas]. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5244/m1/1/>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Torrado, M. (2014). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 231-257). La Muralla.
- Trafi-Prats, L. (2009) Art Historical Appropriation in a Visual Culture-Based Art Education. *Studies in Art Education*, 50(2), 152-166. <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2009.11518763>
- Trepat, C. A. (2003a). Didácticas de la historia del arte. Criterios para una fundamentación teórica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 7-17.
- Trepat, C. A. (2003b). *El taller de la mirada. Una didáctica de la història de l'art*. Pagès Editors.

- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: l'histoire-géographie dans le secondaire français. En F. Audigier y N. Tutiaux-Guillon (dirs). *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (pp. 117-146). De Boeck.
- Van Hover, S. y Yeager, E. (2007). "I want to use my subject matter to...": the role of purpose in one U.S. secondary history teacher's instructional decision making. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 670-690.
- VanSledright, B. y Reddy, K. (2014). Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teacher. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 28-68. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014028>
- Virta, A. (2001). Student Teachers' Conceptions of History. *History Education Research Journal*, 2(1). 10.18546/HERJ.02.1.06



# Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio

## Primary Education Teachers' Conceptions About Role Playing as a Tool for Heritage Teaching

Sergio Sampedro-Martín  
Centro de investigación COIDESO  
Universidad de Huelva  
sergio.sampedro@ddi.uhu.es  
 0000-0002-7776-4522

Jesús Estepa-Giménez  
Centro de investigación COIDESO  
Universidad de Huelva  
jestepa@ddcc.uhu.es  
 0000-0002-6381-8331

Recibido: 27/01/2022

Aceptado: 11/07/2022

### Resumen

Esta investigación es una primera aproximación al estudio de concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio. Para ello se ha procedido a aplicar un cuestionario a los docentes de Huelva capital con el fin de identificar modelos didácticos en relación con la enseñanza del patrimonio a través de los juegos de rol. Después, profundizamos en sus concepciones y prácticas a través de una entrevista a docentes con perfiles didácticos diferentes. Finalmente, analizamos los datos obtenidos, apoyándonos en los descriptores de nuestro sistema de categorías y siguiendo nuestra hipótesis de progresión. Entre los principales resultados de este estudio destacamos que los docentes valoran la educación patrimonial y la relevancia del uso del juego de rol como herramienta significativa para la enseñanza del patrimonio, a pesar de que no lo utilicen en la práctica de aula.

### Palabras clave

Ciencias sociales, Juego de rol, Educación patrimonial, Educación primaria.

### Abstract

This research is a first approach to the study of the conceptions that primary school teachers in Huelva have about role play when teaching about heritage. For doing this, a questionnaire has been carried on teachers in Huelva, in order to establish didactic models in relation to the teaching of heritage through role-playing games. Afterwards, we have deepened their conceptions and practices through an interview with teachers with different didactic profiles. Finally, we have analyzed the data obtained, relying on the descriptors of our category system, and following our progression hypothesis. Among the main results of this study, we highlight that teachers value heritage education and the relevance of the use of role-playing as a significant tool for teaching the heritage, despite the fact that they do not use it in the practice of their teaching.

### Keywords

Social sciences, Role playing, Heritage education, Primary education.

**Para citar este artículo:** Sampedro-Martín, S. y Estepa-Giménez, J. (2022). Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 217-240. DOI: 10.6018/pantarei.508811



## 1. Introducción

La educación patrimonial ha cobrado importancia en los últimos años y continúa en pleno crecimiento y desarrollo en la investigación educativa. Siguiendo esta línea, vemos absolutamente necesario profundizar en nuevas vías de enseñanza del patrimonio, más innovadoras y que tengan que ver, en nuestro caso, con el juego de rol. Hemos creído oportuno investigar sobre los juegos porque se trata de una herramienta didáctica innovadora que fomenta especialmente la empatía, un valor fundamental en el establecimiento de vínculos patrimoniales. Además, al ser un concepto abstracto, el patrimonio en Primaria se aborda desde la transversalidad o coincidiendo con algunas efemérides, con lo que los docentes pueden llegar a obviar su importancia y no dedicar estrategias que permitan acercar el patrimonio al alumnado de una manera significativa, por lo que consideramos de interés para la investigación en educación patrimonial conocer cuáles son las concepciones que el profesorado maneja al respecto.

Este estudio se realiza a través de cuestionarios y entrevistas a docentes de todos los colegios de Educación Primaria de Huelva capital, de los que seleccionamos a los del tercer ciclo con diferentes perfiles por las relaciones entre sus modelos didácticos y la consideración que tienen sobre el juego de rol para la enseñanza del patrimonio. Nos centramos en las concepciones docentes como una primera aproximación al conocimiento profesional del profesorado de este nivel educativo sobre esta temática. Hemos elegido el tercer ciclo de Educación Primaria porque es el más cercano a la etapa de Secundaria, donde en Huelva capital sí que existen centros adscritos al Programa “Vivir y Sentir el Patrimonio” desarrollado por la Junta de Andalucía, con proyectos de educación patrimonial. No obstante, no desarrollamos nuestra investigación en esta etapa educativa porque, según los estudios de Grande y Abella (2010), el juego de rol pierde su efecto educativo, mientras que en el marco de la Educación Primaria está más extendido, veremos si para el desarrollo de la educación patrimonial inclusiva.

## 2. Marco Teórico

### 2.1. Hacia una definición del patrimonio

Según Martín-Cáceres (2012), el patrimonio se percibe como:

[...] un único hecho sociocultural constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales, que permitan desarrollar visiones interculturales en la sociedad (p. 105).

Esta visión holística e integradora del patrimonio es definida según distintos niveles de complejidad que podemos encontrar en la construcción progresiva del concepto. Estos niveles nacen del desarrollo de la categorización del concepto de patrimonio elaborada por Cuenca (2002), quien establece, en función a una mayor o menor capacidad interpretativa y/o visión sistémica de sus componentes, una hipótesis de gradación desde el nivel más básico de desarrollo conceptual (perspectiva fetichista) hasta alcanzar el nivel evolutivo deseable respecto a la construcción del concepto de patrimonio (perspectiva simbólico-identitaria). Es importante aclarar que el patrimonio es un constructo social, por tanto, solo es patrimonio aquello que las personas,

la legislación, las comunidades, etc., consideran como tal (Estepa y Cuenca, 2006). Por eso es un concepto cambiante en el tiempo. El vínculo entre las personas y los elementos patrimoniales es el que le otorga su valor real, con lo que podemos concluir que el patrimonio posee un condicionante fuertemente empático. En definitiva, para superar las distintas tipologías patrimoniales que existen dependiendo del criterio de clasificación que queramos elegir, y con el objetivo de llegar a una visión integradora, sistémica y holística, como defiende Martín-Cáceres (2012), se establece la existencia de un solo patrimonio que integra cinco grandes tipos, tanto materiales como inmateriales: natural, histórico, artístico, etnológico y científico-tecnológico.

## **2.2. Enseñanza del patrimonio: concepciones y modelos didácticos**

Para que se generen procesos de conocimiento, puesta en valor y sensibilización hacia el patrimonio, se necesitan estrategias que permitan al alumnado conocer y comprender el patrimonio (Carrión, 2015). En este sentido, la escuela es la principal institución socializadora, la cual ayuda a configurar la identidad de los sujetos y desempeña un papel fundamental en la dinámica general de nuestras sociedades. Por este motivo, resulta esencial llevar a cabo investigaciones sobre el tratamiento y uso del patrimonio en la escuela (Ferrerías, 2015). La relevancia social que el patrimonio tiene para su inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje se justifica desde su definición. La visión integradora y holística hace que sirva como hilo conductor de cualquier materia sin importar su especificidad; así pues, dentro de la Educación Primaria, cualquier contenido podría trabajarse a través de la didáctica del patrimonio. Teniendo en cuenta esta premisa, el patrimonio debe orientarse principalmente a desarrollar el conocimiento y valoración del entorno natural, social y cultural, y el uso y reconocimiento de diferentes formas de representación y expresión artística. Para Cuenca et al. (2016):

[...] con estos objetivos podemos abordar gran cantidad de propuestas relacionadas con el acercamiento a la cultura y la sociedad en relación con el medio ambiente, el reconocimiento de sus características identitarias, el respeto intercultural, el conocimiento de diferentes manifestaciones artísticas, su entronque sociohistórico y el aprendizaje y práctica de técnicas de representación y expresión relacionadas con el arte y la cultura (p. 64).

Una concepción es aquella construcción mental que se relaciona con las experiencias vividas de sujetos en sus contextos, por tanto, las concepciones que el profesorado mantiene acerca de sus procesos de enseñanza conforman uno de los factores influyentes sobre su propia práctica docente (Ferrerías et al., 2020). Su estudio en nuestro grupo de investigación ha constituido una prioridad porque a través de su exploración y análisis podemos acercarnos al conocimiento profesional del profesorado e intervenir en su construcción deseable para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en nuestro caso (Estepa, 2000). Con este enfoque, la primera investigación que realizamos en relación con la enseñanza del patrimonio fue la de Cuenca (2002), quien se centra en el análisis de concepciones de futuros profesores respecto a la enseñanza del patrimonio en tres ámbitos: el currículum oficial, los materiales curriculares de Educación Primaria y Secundaria, y los docentes en formación inicial. Con posterioridad, hemos desarrollado varios estudios en esta línea en relación con el profesorado de Educación Primaria y Secundaria, gestores patrimoniales y libros de texto (Estepa, 2013; Estepa et al., 2008; Estepa y Cuenca, 2009; Ferrerías, 2015; Jiménez-Pérez et al., 2010), en los que nos hemos basado para llevar a cabo la presente investigación. Sin embargo, debemos tener muy en cuenta que este tipo de investigaciones poseen ciertas

limitaciones que las caracterizan. La más notoria se encuentra en relación con las concepciones declaradas por parte del docente, ya que, como destaca Bromme (1988), pueden llegar a dar “falsas informaciones involuntarias, debidas al deseo de proceder de modo racionalmente fundamentado” (p. 27), es decir, la transmisión de sus concepciones a veces obedece más “al deseo” de actuar de forma racional conforme a sus consideraciones teóricas (Estepa et al., 2007), que a lo que realmente realizan en su actividad como docente.

Siguiendo los trabajos más recientes desarrollados por algunos miembros de nuestro equipo de investigación (Ferrerías et al., 2020; Raposo y Gómez-Hurtado, 2021), el presente estudio tiene entre sus objetivos analizar las concepciones del profesorado sobre el patrimonio, en nuestro caso con el fin de identificar modelos didácticos en relación con la enseñanza del patrimonio a través de los juegos de rol. Así, partiendo de la gradación realizada desde el Proyecto IRES (Porlán y Rivero, 1998; Porlán et al., 1998), en cuanto a la construcción del conocimiento profesional deseable desde perspectivas más simplificadoras, reduccionistas, estáticas y acríticas hacia otras más coherentes con modelos alternativos de carácter constructivista e investigativo, hemos agrupado en tres los modelos didácticos personales: tradicional, tecnológico-espontaneísta y alternativo-investigativo. Se trata de disponer de un marco de referencia para el análisis de las concepciones de los docentes, así como para detectar dificultades y obstáculos a superar con las estrategias formativas pertinentes.

Para enlazar estos modelos didácticos con la enseñanza del patrimonio necesitamos detectar, en primer lugar, las posibles finalidades que el docente quiere alcanzar. Tomamos como referencia la hipótesis de progresión del desarrollo profesional respecto a la enseñanza del patrimonio que realiza Cuenca (2002), donde encontramos una finalidad cultural, en la que la educación patrimonial pretende facilitar al alumnado hechos e informaciones acerca del patrimonio como elemento cultural y se obvia la necesidad de actuar para su conservación, que caracterizaría al modelo didáctico tradicional; una finalidad práctica, donde se considera el interés por conservar el patrimonio sin desarrollar actitudes críticas ni comprometidas; y una finalidad crítica, donde se fomentan actuaciones comprometidas con la conservación y defensa del patrimonio. En lo que se refiere a la metodología didáctica, consideramos la investigación escolar como la más adecuada para propiciar aprendizajes de carácter significativo, funcional y globalizado (Cuenca et al., 2017). En este sentido, entre las actividades que pueden ser más relevantes para trabajar el patrimonio se encuentran el desarrollo de trabajos de campo y de dinámicas de grupos, como los juegos de rol y simulación (Cuenca et al., 2016).

### **2.3. Una estrategia innovadora: juego de rol**

No se encuentran precedentes que enlacen de forma directa la incidencia de un tipo de estrategia metodológica específica, como el juego de rol, con la enseñanza del patrimonio. Como defendemos la implementación de este recurso didáctico por los innumerables beneficios que aporta a la enseñanza (Ortiz et al., 2010; Pons y De Soto, 2020; Wesselow y Stoll, 2018), nos interesa investigar esa aportación en el campo de la educación patrimonial. Siguiendo a Brell (2006), “los juegos de rol los podemos definir como aquellas actividades lúdicas en que los participantes interpretan modelos de comportamiento que no son los suyos” (p. 105). Este mismo autor establece la diferencia entre juego de rol y juego de simulación: en el primero se interpreta un personaje, una forma de ser, mientras que en el segundo se simula una escena, pero sin tener que asumir ningún rol. Estos juegos de interpretación se realizan de forma colectiva, donde la

representación está compuesta por participantes que adoptan roles y un narrador que sitúa a los participantes en la historia. Estas recreaciones pueden tener un poder elevado si se contextualizan adecuadamente, pudiendo así acercar al alumnado al patrimonio de una forma innovadora mediante la interpretación y el juego. Los juegos de rol sirven para contar y protagonizar historias. Colocan a los personajes en distintas situaciones en las que es fundamental, según Vedovelli (2019), “el ingrediente que define una aventura: el conflicto” (p. 6). Es a partir de la selección de un elemento patrimonial representativo de un conflicto (Domínguez y López-Facal, 2017) o que suscita controversia por diversas causas (Martín-Cáceres et al., 2021) desde donde podemos despertar el pensamiento crítico de los participantes, llevándolos a tomar decisiones y a reflexionar sobre lo acontecido. Entre otros beneficios, el juego de rol en la enseñanza patrimonial aporta el desarrollo de habilidades interpersonales, estimula la asunción de riesgos y la motivación, y permite explorar roles de gestores y dinámicas en pequeños grupos (Ortiz et al., 2010).

Según Brell (2006), existen dos modalidades de juegos de rol: en mesa y en vivo. En ambos casos los jugadores deben imaginar qué haría un personaje concreto, según los valores y vivencias que tenga. El hecho de jugar en primera persona hace que los juegos de rol sean muy empáticos, por eso debemos delimitar de forma explícita dónde están los límites del juego tanto en espacio como en tiempo. A estas dos modalidades, Roda (2010) añade las del videojuego de rol y el juego de rol por escrito. También establece una clasificación de las ambientaciones, según el mundo de juego que podría condicionar las aptitudes desarrolladas por el juego de rol en concreto: mundo real, mundo real alterado, mundos de ficción de obras previas y mundos de ficción del juego. Como vemos, los recursos que nos ofrecen los juegos de rol son muy amplios y variados, puesto que si quisiéramos trabajar la historia podríamos utilizar una ambientación real, la literatura mediante la recreación de obras previas, o la imaginación en los mundos ficticios (Cook, 2014; Shih et al., 2010). Todo un sinfín de posibilidades, las mismas que un patrimonio holístico, integrador y sistémico (Barghi et al., 2017; Cuenca et al., 2017) nos puede ofrecer. ¿Por qué no maridarlos?

Los juegos de rol son muy útiles para fomentar en los niños y niñas valores como la cooperación, la tolerancia y la empatía. Cuando los situamos en el juego, los ponemos en la piel de otro haciendo que convivan, cooperen o interpreten otras culturas y etnias (Rodela et al., 2017). Por otra parte, el papel relevante del juego de rol en el estímulo de la lectura y la expresión oral aumenta de manera considerable el vocabulario y las capacidades expresivas de los participantes (Guerrero et al., 2012). El juego de rol se muestra, por tanto, como una herramienta que sobre todo permite desarrollar las capacidades de lectura, interacción social, escritura e imaginación (Roda, 2010). Los juegos de rol en vivo tienen un claro interés didáctico, especialmente en el campo de las actitudes y valores (Grande y Abella, 2010). De acuerdo con Ortiz et al. (2010), en los juegos de rol podemos encontrar una serie de inconvenientes, entre los que destacamos aquellos que más impacto tienen sobre la práctica, como la disfunción de papeles, conflicto y ambigüedad de roles, o la disconformidad y ansiedad entre el alumnado. Si bien, estos inconvenientes pueden parecer insignificantes si los comparamos con las ventajas que aporta el juego de rol a la educación, entre las que destacamos: el desarrollo de habilidades interpersonales y de comunicación, el fomento de la investigación, la resolución de conflictos, la estimulación de la asunción de riesgo, la motivación, la aceleración del aprendizaje, o el desarrollo de la empatía.

Las investigaciones realizadas en el ámbito de los juegos de rol muestran referencias positivas sobre su influencia y efectos educativos (Grande y Abella, 2010). Según estos mismos autores los juegos de rol constituyen una estrategia interesante que debe aportar la escuela para llegar a convertir en conocimiento los datos y la información, de modo que el alumnado aprenda a adaptarse a un entorno en constante cambio y con sobredosis de información. Por tanto, hemos decidido realizar esta investigación en el marco de la Educación Primaria, para ver si el profesorado piensa que estos juegos son eficaces para la enseñanza del patrimonio.

Varios antecedentes como los estudios de Fernández-Gavira et al. (2018) o Guerrero et al. (2012), entre otros, inciden sobre el poder que tiene una herramienta como el juego de rol en esta etapa. Además, hemos encontrado que su valía como estrategia de enseñanza va hasta la formación universitaria o formación del profesorado (Abella y Grande, 2010; Lucas et al., 2017; Ortiz et al., 2010), e incluso se encuentran precedentes en la educación no formal (Rodríguez-Santana, 2016). Veremos si para los procesos de enseñanza del patrimonio los docentes son conscientes de su potencialidad.

### **3. Metodología**

El paradigma por el que se rige esta investigación es interpretativo, lo que se pretende es describir una realidad. La metodología de investigación empleada es cualitativa, relacionada con el enfoque de las investigaciones realizadas en el campo de las Ciencias Sociales, si bien uno de los instrumentos utilizados pueda llevar consigo un tratamiento cuantitativo de los datos. Sin embargo, en nuestro estudio no podemos hablar de una metodología mixta, ya que buscamos describir una realidad para tratar de comprenderla desde un enfoque interpretativo (Bisquerra, 2009; Flick, 2018).

#### **3.1. Objetivos**

Este estudio busca conocer, comprender y describir la importancia que le otorgan los docentes al juego de rol en los procesos de enseñanza del patrimonio. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las concepciones docentes sobre patrimonio y sobre juego de rol.
2. Identificar los distintos modelos didácticos para la enseñanza del patrimonio de los docentes.
3. Describir la visión del profesorado sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio y establecer relaciones entre esta visión y sus modelos didácticos.

#### **3.2. Contexto y participantes**

En un primer momento, para la realización del estudio se buscó la participación de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria de los 39 centros educativos ubicados en Huelva capital, siendo 23 de ellos colegios públicos y 16 concertados. Al ser una muestra muy amplia y por las circunstancias causadas por la COVID-19, se vio considerablemente reducida. Entonces, recogimos los datos de manera que proporcionalmente fueran coherentes con el total de la muestra. De esos 39 centros educativos, hemos recibido la respuesta de 20 (12 públicos y 8 concertados). De una

previsión del total de la participación de unos aproximadamente 150 docentes (60% de colegios públicos y 40% de concertados), pasamos a una selección de 24, a razón de 13 docentes de colegios públicos y 11 de concertados.

### 3.3. Instrumentos

Los instrumentos de recogida de información empleados son un cuestionario y una entrevista semiestructurada. Según Albert (2007), el cuestionario es una técnica que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas, en nuestro caso cerradas y abiertas, con una o más variables a medir. La entrevista es una de las estrategias más utilizadas en la investigación social, nos permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, que de otra manera no estarían al alcance del investigador (Aguilar y Barroso, 2015). Decidimos combinar ambos con el fin de ir seleccionando aquellos casos concretos de interés que fuesen representativos de la muestra inicial para profundizar en esa selección estableciendo relaciones con el resto.

Estos instrumentos mantienen una estrecha relación con nuestro instrumento de análisis de la información (Gibbs, 2012): un sistema de categorías que parte de los trabajos desarrollados en el proyecto EPITEC<sup>1</sup> (Tablas 1-3).

**Tabla 1**

*Sistema de categorías: Categoría I. Concepto y tipología patrimonial*

Subcategorías	Indicadores
1. Perspectivas patrimoniales	Fetichista-excepcionalista Monumentalista Estética Histórica Simbólico-identitaria
2. Tipos de patrimonio	Natural-histórico-artístico Etnológico Científico-tecnológico Holístico

Fuente: elaboración propia, a partir de los instrumentos del proyecto de investigación EPITEC.

**Tabla 2**

*Sistema de categorías: Categoría II. Enseñanza del patrimonio*

Subcategorías	Indicadores
3. Usos del patrimonio	Sin interés socioeducativo

<sup>1</sup> Proyecto I+D+i “Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía. Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria” (EDU2015-67953-P). Entidad financiadora: Ministerio de Economía y Competitividad. 2016-2020. <http://www.proyectoepitec.es>

	Utilización anecdótica
	Recurso didáctico
	Integración plena
4. Recursos y estrategias empleadas	Clases magistrales
	Materiales específicos
	Charlas-coloquios
	Visitas
	Experiencias-simulaciones
	Unidades didácticas integradoras
5. Finalidad de la enseñanza del patrimonio	Academicista
	Práctica-conservacionista
	Crítica

Fuente: elaboración propia, a partir de los instrumentos del proyecto de investigación EPITEC.

### Tabla 3

#### *Sistema de categorías: Categoría III. Juegos de rol en la enseñanza patrimonial*

Subcategorías	Indicadores
6. Tipos de juegos de rol	Juegos de rol por escrito
	Videojuegos de rol
	Juegos de rol de mesa
	Juegos de rol en vivo
7. Escenarios o ambientaciones	Mundos de ficción del juego
	Mundos de ficción de obras
	Mundo real alterado
	Mundo real
8. Utilidad del juego de rol para la enseñanza del patrimonio	Sin interés socioeducativo
	Desconocimiento del uso
	Recurso didáctico aséptico
	Estrategia innovadora

Fuente: elaboración propia, a partir de los instrumentos del proyecto de investigación EPITEC.

Los descriptores de este sistema de categorías los delimita la hipótesis de progresión del desarrollo profesional del profesorado respecto a las concepciones sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio, a partir de los diferentes modelos didácticos de los docentes -

presentada en la comunicación de Sampedro-Martín (2021) que incluye un avance de resultados de este estudio-, adaptada teniendo como referencia la realizada por Cuenca (2002), y la clasificación de los modelos didácticos establecida por Porlán et al. (1998), que comentamos en el marco teórico.

Todos los instrumentos han seguido varios procesos de validación para otorgarle el máximo rigor, precisión, fundamentación y validez (Flick, 2018). Uno de ellos consistió en un juicio de expertos, para el cual hemos contado con la ayuda de 4 profesores de la Universidad de Huelva con bastante experiencia en la investigación educativa, incluyendo a expertos en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales y en educación patrimonial. Además, iniciamos un pilotaje previo al cuestionario aplicándolo a dos maestros de Educación Primaria de Huelva capital, uno de un colegio público y otro de uno concertado. Para triangular nuestra validación, decidimos aplicar los instrumentos a un grupo de 9 futuros docentes en formación. Los resultados de este proceso de triangulación permitieron poner de relevancia la utilidad del cuestionario y la entrevista para nuestra investigación, puesto que obtuvimos perfiles diferenciados en los docentes que pudimos adscribir, según sus respuestas, a los modelos didácticos que hemos establecido como marco de referencia.

### **3.4. Fases de la investigación**

El diseño de la investigación consta de 5 fases. En primer lugar, hemos recogido una lista con todos los centros educativos, públicos y concertados de Educación Primaria de Huelva capital, organizando los datos de contacto mediante los cuales pudiésemos llevar a cabo nuestra investigación.

En una segunda fase, hemos elaborado un cuestionario, a través de la plataforma Google Formularios, de 15 preguntas abiertas y cerradas tomando como referencia algunos ya validados como los creados por Cuenca (2003), Estepa et al. (2007), Jiménez-Palacios y Cuenca (2015) o Jiménez-Pérez et al. (2010), estudios centrados en concepciones docentes. El valor del cuestionario para esta investigación es el de servir para establecer o delimitar modelos de profesor en relación con la enseñanza del patrimonio a través de los juegos de rol, porque después profundizamos en sus concepciones y prácticas a través de una entrevista, que se elabora a partir de los resultados obtenidos en dicho cuestionario.

Como tercera fase, a la luz de los resultados obtenidos por las respuestas a este cuestionario, hemos escogido a aquellos docentes de perfiles diferentes, apoyándonos en nuestro sistema de categorías y la hipótesis de progresión, para los que hemos establecido una relación entre las preguntas y las variables a las que se refieren. Todos ellos han sido clasificados según el modelo didáctico personal con el que se identifican en relación con la enseñanza del patrimonio a través del juego de rol. Para esta clasificación llevamos a cabo un análisis de las respuestas de los docentes para el que, debido a la reducción de la muestra, no utilizamos ningún programa sino que elaboramos unas tablas de análisis cualitativo (Figura 1) que recogían los niveles inicial, intermedio y referencial de la hipótesis de progresión del desarrollo profesional del profesorado respecto a las concepciones sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio, siguiendo trabajos precedentes en relación a la educación patrimonial (Cuenca, 2003; Estepa et al., 2008; Sampedro-Martín, 2021).

## Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio

SUJETO 13	CATEGORÍA I	CATEGORÍA II	CATEGORÍA III
	Concepciones sobre el patrimonio	Concepciones sobre la enseñanza del patrimonio	Concepciones sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio
NIVEL INICIAL (Modelo didáctico tradicional)			
NIVEL INTERMEDIO (Modelo didáctico tecnológico-espontaneísta)			<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajo de patrimonio ficticio o literario.</li> </ul>
NIVEL REFERENCIAL (Modelo didáctico alternativo-investigativo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concepción del patrimonio desde perspectivas simbólico-identitarias.</li> <li>Visión integradora de las manifestaciones patrimoniales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tratamiento del patrimonio totalmente integrado en los procesos educativos, como recurso, objeto y contenido de enseñanza.</li> <li>Diseño de propuestas didácticas innovadoras de carácter social e investigativo.</li> <li>Finalidad crítica en la enseñanza del patrimonio.</li> <li>Fomento de actuaciones comprometidas con la conservación del patrimonio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propone un trabajo cooperativo.</li> <li>Interacción e integración total del patrimonio y el juego de rol.</li> <li>Se utiliza el juego de rol como estrategia en la enseñanza del patrimonio y se considera positivamente su utilidad para el desarrollo integral del alumnado.</li> </ul>
	REFERENCIAL	REFERENCIAL	REFERENCIAL

SUJETO 17	CATEGORÍA I	CATEGORÍA II	CATEGORÍA III
	Concepciones sobre el patrimonio	Concepciones sobre la enseñanza del patrimonio	Concepciones sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio
NIVEL INICIAL (Modelo didáctico tradicional)		<ul style="list-style-type: none"> <li>Características de una metodología tradicional.</li> <li>Finalidad académica de la enseñanza del patrimonio.</li> <li>Se obvia la necesidad de actuar para la conservación del patrimonio.</li> </ul>	
NIVEL INTERMEDIO (Modelo didáctico tecnológico-espontaneísta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concepción del patrimonio en función a criterios estéticos e históricos.</li> <li>Consideración de todos los referentes patrimoniales desde una perspectiva disciplinar y sin interrelación entre ellos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tratamiento didáctico del patrimonio como fuente del conocimiento sociohistórico y científico-natural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propone un trabajo individual y grupal.</li> <li>Se interesa por la aplicación educativa de los juegos de rol, pero sin sacarle el máximo partido.</li> </ul>
NIVEL REFERENCIAL (Modelo didáctico alternativo-investigativo)			<ul style="list-style-type: none"> <li>Interacción e integración total del patrimonio y el juego de rol.</li> <li>Trabajo de patrimonio real o con modificaciones.</li> </ul>
	INTERMEDIO	INICIAL	INTERMEDIO

SUJETO 18	CATEGORÍA I	CATEGORÍA II	CATEGORÍA III
	Concepciones sobre el patrimonio	Concepciones sobre la enseñanza del patrimonio	Concepciones sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio
NIVEL INICIAL (Modelo didáctico tradicional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nula interacción entre manifestaciones patrimoniales.</li> <li>No se considera el patrimonio etnológico y tecnológico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No se muestra interés didáctico por el patrimonio, y su integración en los procesos de enseñanza es de carácter anecdótico.</li> <li>Características de una metodología tradicional.</li> <li>Finalidad académica de la enseñanza del patrimonio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propone un trabajo individual.</li> <li>No conecta el juego de rol con el patrimonio.</li> <li>No tiene interés en la aplicación educativa de los juegos de rol.</li> </ul>
NIVEL INTERMEDIO (Modelo didáctico tecnológico-espontaneísta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concepción del patrimonio en función a criterios estéticos e históricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se considera el interés por la conservación del patrimonio sin desarrollar actitudes críticas o comprometidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajo de patrimonio ficticio o literario.</li> </ul>
NIVEL REFERENCIAL (Modelo didáctico alternativo-investigativo)			
	INICIAL	INICIAL	INICIAL

Figura 1. Ejemplos de tablas de análisis cualitativo para la clasificación de modelos didácticos en función a la hipótesis de progresión. Fuente: elaboración propia.

Con los casos ya seleccionados, hemos procedido a la cuarta fase, en la que realizamos entrevistas semiestructuradas individuales para conocer con mayor profundidad aquello que estamos investigando acerca de la influencia del juego de rol en los procesos de enseñanza del patrimonio. Así como con el cuestionario, también hemos establecido para la entrevista una relación entre preguntas y variables a las que se refieren. El instrumento consta de un guion de 17 preguntas preestablecidas con posibilidad de cambio con base en las respuestas de los sujetos. Los docentes entrevistados han sido: 2 de perfiles más cercanos a un modelo didáctico tradicional, 2 tecnológicos-espontaneístas y otros 2 alternativos-investigativos, para hacer un total de 6.

Finalmente, en la quinta fase hemos analizado los datos obtenidos a partir de las respuestas que los docentes nos han facilitado en las entrevistas, apoyándonos en los descriptores de nuestro sistema de categorías. Para este análisis hemos establecido una codificación de las respuestas de los sujetos a las preguntas de la entrevista (Rapley, 2014), con el objetivo de poder citar textualmente aquello que los docentes entrevistados han querido expresar (Ej.: Sujeto 1 = S1. Pregunta 5 = P5 // Código = S1P5).

## 4. Resultados

### 4.1. Cuestionario

En términos de participación, de los 39 centros educativos que constituyen la muestra, hemos recibido la respuesta de 20, de los cuales 12 son públicos y el resto concertados. Los 24 docentes encuestados atienden a las siguientes características, en función de la adscripción a las respuestas del cuestionario a los modelos didácticos que hemos establecido (Tabla 4):

**Tabla 4**  
*Características de los docentes encuestados*

	Frecuencia	Porcentaje	Relación con modelos didácticos					
			Tradicional		Tecnológico-espontaneísta		Alternativo-investigativo	
			N=12	%	N=8	%	N=4	%
<b>Sexo</b>								
Hombre	13	54,2%	9	75,0	2	25,0	1	25,0
Mujer	11	45,8%	3	25,0	6	75,0	3	75,0
<b>Centro educativo</b>								
Público	13	54,2%	5	41,7	5	62,5	3	75,0
Concertado	11	45,8%	7	58,3	3	37,5	1	25,0
<b>Experiencia</b>								
Menos de 5 años	7	29,2%	3	25,0	2	25,0	2	50,0
De 5 a 15 años	9	37,5%	4	33,3	4	50,0	1	25,0
Más de 15 años	8	33,3%	5	41,7	2	25,0	1	25,0

Fuente: elaboración propia.

En síntesis: un total de 12 docentes (3 mujeres y 9 hombres) los adscribimos al modelo didáctico tradicional; un total de 8 docentes (6 mujeres y 2 hombres) los consideramos en el modelo didáctico tecnológico-espontaneísta; y un total de 4 docentes (3 mujeres y 1 hombre) los adscribimos por sus respuestas al modelo didáctico alternativo-investigativo.

### 4.2. Entrevista

Para realizar las entrevistas semiestructuradas individualizadas hemos escogido a 6 de los 24 docentes encuestados. Los elegidos (Figura 2) son: el sujeto 1, una mujer novel de un colegio público que se corresponde con el modelo didáctico tecnológico-espontaneísta; el sujeto 4, una mujer veterana de un colegio concertado que se corresponde con el modelo didáctico tradicional; el sujeto 6, una mujer veterana de un colegio público que se corresponde con el modelo didáctico alternativo-investigativo; el sujeto 22, una mujer novel de un colegio concertado que se corresponde con el modelo didáctico alternativo-investigativo; el sujeto 23, un hombre veterano

de un colegio público que se corresponde con el modelo didáctico tecnológico-espontaneísta; y el sujeto 24, un hombre veterano de un colegio público que se corresponde con el modelo didáctico tradicional.

	CATEGORÍA I		CATEGORÍA II			CATEGORÍA III		
	Perspectiva patrimonial	Tipos de patrimonio	Usos del patrimonio	Recursos y estrategias empleadas	Finalidad de la enseñanza del patrimonio	Tipos de juegos de rol	Escenarios o ambientaciones	Utilidad del juego de rol para la enseñanza del patrimonio
SUJETO 1	Histórica	Histórico-Artístico	Utilización anecdótica	Materiales específicos	Práctica	Juegos de rol en vivo	Mundo real	Desconocimiento del uso
SUJETO 4	Fetichista-Excepcionalista	Histórico-Artístico	Utilización anecdótica	Materiales específicos	Práctica	Juegos de rol por escrito	Mundo real	Desconocimiento del uso
SUJETO 6	Simbólico-identitaria	Científico-Tecnológico	Integración plena	Unidades didácticas integradoras	Práctica	Juegos de rol en vivo	Mundo real alterado	Estrategia innovadora
SUJETO 22	Simbólico-identitaria	Holístico	Integración plena	Unidades didácticas integradoras	Crítica	Juegos de rol en vivo	Mundo real alterado	Desconocimiento del uso
SUJETO 23	Histórica	Etnológico	Recurso didáctico	Visitas	Crítica	Videojuegos de rol	Mundo real	Desconocimiento del uso
SUJETO 24	Simbólico-identitaria	Holístico	Utilización anecdótica	Materiales específicos	Práctica	Videojuegos de rol	Mundo real alterado	Desconocimiento del uso

Figura 2. Indicadores de las respuestas de los encuestados seleccionados en el cuestionario. Nota: Modelos didácticos clasificados por colores (tradicional = naranja; tecnológico-espontaneísta = verde; alternativo-investigativo = azul). Fuente: elaboración propia.

A continuación, exponemos los resultados de uno de los docentes identificados con el modelo didáctico tradicional y de otro del alternativo-investigativo, puesto que son quienes se sitúan en un nivel inicial y referencial, respectivamente. De este modo queremos hacer ver las diferencias existentes entre los perfiles docentes de ambos extremos, aunque comentaremos en las conclusiones todos los aspectos más relevantes del resto de entrevistas.

#### a. Sujeto 24 (modelo didáctico tradicional)

El sujeto 24 entiende el patrimonio como:

[S24P1] todo aquello que contribuye al bienestar de la persona, todo aquello que han ido haciendo todos los que nos han antecedido a nosotros a lo largo de toda la historia para ir mejorando este mundo, tanto a nivel cultural como histórico o natural.

Al hablar de patrimonio lo hace a escala de comunidad autónoma, considerando patrimonio todo lo que se encuentra en esos límites de manera holística. Dice usarlo para la asignatura de Conocimiento del Medio a nivel histórico, natural, etnológico, científico, tecnológico y artístico, pero después asegura que le da poca importancia por su complicada adaptación. Con lo que conoce perfectamente el concepto de patrimonio, pero no lo integra en su práctica docente. No concreta su forma de trabajar, señalando que su metodología didáctica es un trabajo de equipo y que hace lo que la mayoría le impone, también justifica ser un maestro tradicional por el comportamiento y las actitudes de los niños y niñas. Los recursos que emplea son las visitas, las diapositivas, los videos, las proyecciones, pero todos explicados desde una óptica de apoyo a clases expositivas por parte del profesor. Además, en su centro utilizan el libro de texto como recurso principal para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la finalidad de la enseñanza del patrimonio, afirma que sirve para:

[S24P1] conocer la historia, la podamos conservar, la podamos transmitir a las personas que vendrán detrás de nosotros y enriquecernos cultural e históricamente, [S24P4] aportar el respeto hacia lo que vayamos a trabajar y enseñar contenidos relacionados con Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, etc.

En cuanto a las concepciones sobre el juego de rol, cree que:

[S24P9] sería ponerse en el lugar de lo que realmente estamos haciendo, ser activos.

Cita los videojuegos de rol representados en las gafas de realidad aumentada para un trabajo de patrimonio a través del rol virtual, mediante actividades de recreación de hechos sociohistóricos, pero no indica que lleve a cabo este tipo de actividades. Pone ejemplos de actividades innovadoras y asociadas a las TIC, porque tiene un buen concepto del juego de rol y sus tipos los conoce, pero no lo incluye en su propuesta docente. Su nivel de conceptualización sobre el patrimonio se acerca al de referencia, pero culpa a la rigidez de la enseñanza de la no integración del juego de rol y el patrimonio. Piensa que el juego de rol tiene mucho futuro, pero hay que conocerlo bien para trabajarlo en el aula; no obstante, lo ve más adecuado con niños más pequeños para tener más control sobre la clase.

### ***b. Sujeto 6 (modelo didáctico alternativo-investigativo)***

El sujeto 6 tiene una concepción del patrimonio como aquellos bienes históricos, culturales, naturales que comparte una comunidad, que se transmiten de generación en generación, y que hay que conservar, cuidar y salvaguardar. Habla de un patrimonio de carácter histórico, artístico, natural, etnológico y científico-tecnológico, y asegura que a partir de ese patrimonio se pueden trabajar todas las áreas y sacarle así más provecho al alumnado porque es más significativo para ellos. Aboga por un uso del patrimonio integrado como centro de interés o proyecto, como contenido y recurso, pero se queja por la falta de tiempo y la rigidez del currículum que dificulta este proceso, por ello piensa que se trabaja más en la etapa de Educación Infantil, aunque él lo trabaje en el tercer ciclo de Educación Primaria. Los recursos y estrategias que emplea son característicos de una metodología innovadora, y critica a aquellos docentes que dicen seguir:

[S6P8] una metodología ideal, que es la que te viene en los libros de texto escrita por las editoriales, pero que luego en realidad no la llevan a la práctica.

En cuanto a la finalidad de la enseñanza del patrimonio, afirma que:

[S6P4] es una manera mejor de motivar al alumnado porque es de su interés, a partir del patrimonio enganchamos todas las demás asignaturas, es una manera de globalizar, de hacerlo más atractivo, más lúdico, más significativo.

En cuanto a las concepciones sobre el juego de rol, nos da una definición completa:

[S6P9] son juegos donde el niño adopta y desempeña un determinado papel, en definitiva, una forma lúdica y divertida de conocer y aprender, desarrollar la imaginación, la creatividad, la expresión oral, haciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje mucho más significativo para el alumnado.

Ella utiliza juegos de rol en vivo, en primera persona, recreando batallas, celebraciones, banquetes, justas, como en un proyecto que realizó sobre los castillos a partir del Castillo de Niebla, conectándolo así significativamente con el patrimonio. Lo trabaja como estrategia innovadora y motivante. Tiene una visión holística e integradora del juego de rol para trabajar el patrimonio favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos para el alumnado. Para ella, el juego de rol:

[S6P11] cumple con todas las funciones de la enseñanza: contenidos, socialización, actividad lúdica, emociones, creatividad, imaginación, todas las áreas.

Lo considera una herramienta muy potente para trabajar tanto el patrimonio como cualquier tipo de contenido. Nuestra informante asegura que el juego de rol es magnífico para su curso y añade que sería ideal llevarlo a cabo siempre, aunque sabe que:

[S6P22] no se utiliza todo lo que se debiera porque supone muchísimo trabajo y está mal visto en algunas comunidades educativas.

### 4.3. Comparación cuestionario-entrevista

Con la mayor riqueza y profundidad de información que proporciona la entrevista, vemos cómo se produce un cambio significativo en la caracterización de las concepciones de la mayoría de los entrevistados. Así, al sujeto 1 lo situamos ahora en el modelo didáctico tradicional, puesto que al analizar sus respuestas observamos que su concepción acerca de la finalidad de la enseñanza del patrimonio era más academicista que práctica y el resto de sus concepciones no eran significativas de otra clasificación que no fuese el modelo didáctico tradicional. Por su parte, el sujeto 4, también caracterizado en el modelo tradicional, especifica en su entrevista que concibe la finalidad de la enseñanza del patrimonio como conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y centrado en aspectos anecdóticos, por lo que cambiamos su adscripción de una finalidad práctica a una más academicista. Por otra parte, los dos informantes clasificados por sus respuestas en el cuestionario como docentes con un modelo didáctico alternativo-investigativo, y situados en el que consideramos nivel referencial o deseable en cuanto a las concepciones sobre la enseñanza del patrimonio a través del juego de rol, experimentan ligeros cambios de gran relevancia. El sujeto 6 mostró una concepción de la finalidad de la enseñanza del patrimonio más crítica que conservacionista. El sujeto 22, que aseguraba en el cuestionario no utilizar en su actividad como docente el juego de rol, a pesar de pensar que es una herramienta fantástica y significativa para el alumnado, reflexionaba en la entrevista que sí que la utilizaba, pero que quizás no fuese del todo consciente de ello, y que incluso se aprovechaba de los beneficios de esta estrategia para su proceso de enseñanza de elementos patrimoniales de interés. Finalmente, apreciamos cambios en los sujetos 23 y 24. En cuanto al primero, su concepción de la finalidad de la enseñanza del patrimonio era más práctica que crítica. El segundo, clasificado en un modelo más tradicional, se situó en un nivel inicial en todas las variables de las categorías II y III (a diferencia del cuestionario), aquellas directamente relacionadas con la enseñanza del patrimonio y el uso del juego de rol para el mismo fin. Destacamos sus clases magistrales y el escaso interés educativo en la utilidad del juego de rol para la enseñanza del patrimonio.

## 5. Discusión y conclusiones

Al ser un estudio exploratorio, no encontramos antecedentes que relacionen los conceptos que estudiamos tal y como lo establecemos en nuestra investigación. No obstante, podemos empezar comparando los resultados obtenidos en cuanto a las dos primeras categorías de nuestro análisis con otros trabajos realizados en el marco de las concepciones docentes sobre el patrimonio, su enseñanza y difusión. También podemos discutir los resultados obtenidos en nuestra tercera categoría, comparándolos con los de otras investigaciones sobre concepciones del juego de rol como herramienta educativa para la enseñanza en general.

## 5.1. ¿Cuáles son las concepciones docentes sobre el patrimonio y su enseñanza?

En primer lugar, en cuanto a las perspectivas patrimoniales y los tipos de patrimonio, podemos observar que en un porcentaje más bajo los encuestados tienen una concepción del patrimonio que alude a criterios estéticos e históricos, y la consideración de todos los referentes patrimoniales desde posturas que no llegan a articularse como una visión holística (25%), al contrario que en la investigación sobre concepciones del profesorado en formación que realiza Cuenca (2003). El resto de la muestra (75%) se debate entre la no consideración de muchos de los tipos de patrimonio ni su interacción, siendo los más citados la “trilogía clásica” patrimonial: patrimonio histórico, natural y artístico (Cuenca et al., 2017); y la concepción del patrimonio desde perspectivas simbólico-identitarias y la visión integradora de las manifestaciones patrimoniales. Varios de los trabajos realizados en torno a concepciones docentes sobre el patrimonio y tipologías no coinciden con estos resultados, si bien es cierto que en ellos se encuentra una población mayor (Estepa et al., 2007), o bien son estudios realizados en Educación Secundaria, donde la formación sobre contenidos patrimoniales, al menos entre el profesorado de Geografía e Historia, hemos constatado (Estepa et al., 2008) que es superior que en Educación Primaria en cuanto a la complejidad del concepto de patrimonio.

En segundo lugar, respecto a los usos del patrimonio, los resultados coinciden con lo expuesto por Cuenca et al. (2017), quienes indican que el papel que se le otorga al patrimonio en los procesos educativos es de recurso didáctico, mayoritariamente. El papel del patrimonio se ve reflejado, en cierta medida, en las respuestas a la pregunta 3 de nuestro cuestionario, donde nuestros resultados coinciden relativamente en términos porcentuales con el trabajo de Estepa et al. (2007), puesto que nuestros encuestados también aseguran utilizar a veces los elementos patrimoniales en la enseñanza en cerca de un 42%; un 54,1% indica que *casi siempre* o *siempre*, superando los datos obtenidos por estos autores (sobre el 43%); sin embargo, solamente un 4,2% lo utiliza *excepcionalmente* o *nunca*, estableciendo una clara diferencia con respecto al estudio anteriormente citado (un 21,4%). En la investigación de Cuenca (2003), resulta anecdótica la presencia de propuestas de intervención educativa donde el patrimonio se presente integrado de forma significativa en los diseños didácticos, por el contrario, tanto en nuestro cuestionario como en la entrevista, un tercio de la muestra afirma trabajar el patrimonio a partir de unidades didácticas integradoras, con propuestas innovadoras y significativas para el alumnado. En cuanto a la finalidad de la enseñanza del patrimonio, en el estudio de concepciones destaca la finalidad práctica-conservacionista, que pretende la conservación del patrimonio a veces por el mero hecho de conservar (Cuenca et al., 2017), aunque también encontramos a partes iguales concepciones con una finalidad más crítica, relacionadas con el nivel referencial, y otras más academicistas en nuestro cuestionario. En el caso de la entrevista, algunos docentes que pensamos tenían una finalidad práctica de la enseñanza del patrimonio, pasaron a ser catalogados en el nivel inicial, coincidiendo con una finalidad academicista, ergo la concepción que predomina es esta última precisamente (45,8%), en detrimento de la finalidad práctica, que cae hasta el 20,8%.

Las concepciones en cuanto al patrimonio y su enseñanza que se recogen en este estudio revelan cierto inmovilismo docente para aplicar dinámicas novedosas, más motivadoras y enriquecedoras en las que integren elementos patrimoniales como centros de interés del alumnado. Esto lo podemos comprobar en que una gran parte de los docentes encuestados apenas conoce el concepto de patrimonio como una herramienta holística e integradora, y la otra gran parte que

dice conocerlo no lo integra en su práctica docente como sería deseable, siendo una representación minoritaria la que sí aboga por su integración plena y utiliza estrategias para ello. Por esta razón, en nuestra clasificación de los modelos didácticos podemos encontrar a varios docentes que adscribimos al nivel referencial o deseable en cuanto a sus concepciones sobre el patrimonio, pero que hemos identificado con el modelo didáctico tradicional, porque, a pesar de sus conocimientos, los hemos ubicado en un nivel inferior en cuanto a los usos, la finalidad y los recursos y estrategias empleados para la enseñanza del patrimonio.

## 5.2. ¿Cuáles son las concepciones docentes sobre el juego de rol y su aplicación?

En relación con la categoría del juego de rol en la enseñanza del patrimonio, no existen trabajos con los que realizar una discusión profunda de los resultados obtenidos en nuestra investigación. Lo que sí podemos hacer es comentar los tipos de juegos de rol o los escenarios y ambientaciones con otros trabajos que se enfoquen en esta estrategia innovadora. Los resultados de nuestro estudio han mostrado que un 62,5% de los encuestados no han jugado a juegos de rol, por debajo del 75% que Abella y Grande (2010) recogen en su investigación sobre las percepciones de los docentes en formación y estudiantes de secundaria en cuanto al juego de rol como estrategia educativa. Siguiendo a Zelaieta et al. (2019), una de las conclusiones que extraen, según las visiones analizadas del profesorado en formación participante, data que el desarrollo del pensamiento crítico es mayor cuando rol simulado y pensamiento real no coinciden, sin embargo, en nuestro estudio el *juego de rol en vivo* y el *mundo real*, con o sin alteraciones, resulta básico para propiciar la construcción de aprendizajes significativos según nuestra muestra. Esta disparidad de resultados puede deberse a que nuestra investigación se centra en los docentes de Educación Primaria en ejercicio, y la de los autores, anteriormente citados, en el profesorado en formación inicial. A pesar de que el estudio de Abella y Grande (2010) asegura que solamente un 24% de sus encuestados poseen una opinión buena o muy buena de los juegos de rol, casi un 80% de nuestra muestra tiene una consideración muy positiva del juego de rol como estrategia innovadora para la enseñanza de múltiples aspectos y el fomento de habilidades sociales, incluyendo relaciones con el patrimonio. Solamente el 20% no tiene interés educativo en la estrategia. Por último, destacamos que, a pesar de la buena valoración que se tiene sobre el juego de rol, sólo un 20% afirma haber utilizado alguna vez el juego de rol en su práctica docente, y un 16,7% ha trabajado relacionando juegos de rol y patrimonio, datos que no se pueden contrastar con otras investigaciones puesto que no se encuentran antecedentes, como venimos comentando.

Los resultados del cuestionario ponen en relevancia la existencia de un desconocimiento generalizado sobre el juego de rol y su utilidad. Tan solo una ínfima parte de los docentes lo emplean como estrategia innovadora en el desarrollo de su actividad, relacionándolo con la enseñanza del patrimonio y considerando positivamente su uso. Por otro lado, encontramos algunos docentes que consideran el juego de rol como una herramienta disruptiva, inadecuada o, en mayor medida, sobre la que no tienen suficientes conocimientos. A pesar de este desconocimiento, la gran mayoría coincide en que puede ser una estrategia potencialmente motivadora y adecuada para los alumnos y alumnas de Primaria. Otras valoraciones que se han tenido en cuenta sobre el juego de rol se refieren a los aspectos positivos que ocasiona en el desarrollo de habilidades sociales, siendo la expresión verbal y el lenguaje, la empatía, la autonomía e iniciativa personal, las habilidades organizativas y colaborativas, la capacidad

para comprender a los demás y, sobre todo, las habilidades de búsqueda de información las que los docentes destacan como más beneficiosas para tal fin, y que también son fomentadas desde la enseñanza del patrimonio.

### **5.3. ¿Qué modelos didácticos en cuanto a la enseñanza del patrimonio a través de los juegos de rol predominan en los docentes?**

Respecto al tratamiento cuantitativo del cuestionario, podemos sacar distintas conclusiones con base en las características de los encuestados. La mayoría de los docentes enmarcados en un modelo didáctico tradicional son hombres, tanto noveles como expertos o veteranos, sobre todo de colegios concertados. Las mujeres, por su parte, monopolizan los modelos didácticos tecnológico-espontaneísta y alternativo-investigativo, con una clara relación en cuanto a años de servicio, puesto que suelen ser noveles o expertas. De los docentes clasificados en estos dos últimos modelos didácticos, la mayoría pertenecen a colegios públicos. Con todo ello, podemos concluir que tanto la edad como el sexo o el centro educativo en el que se realiza la actividad docente influyen directamente en los resultados sobre el modelo didáctico personal con el que el profesorado de Huelva capital se identifica y, por tanto, también en sus concepciones sobre el patrimonio, los juegos de rol y su importancia en la enseñanza del patrimonio. Nos llama especialmente la atención que la relación edad-modelo didáctico siga patrones diferentes cuando la triangulamos con el sexo, es decir, mientras que las mujeres noveles se decantan claramente por modelos didácticos más innovadores, los hombres más jóvenes se estancan en modelos didácticos tradicionales o convencionales. La clasificación de los docentes encuestados en los diferentes modelos didácticos de enseñanza del patrimonio a través de los juegos de rol muestra que el modelo didáctico tradicional continúa imperando sobre el tecnológico-espontaneísta y el alternativo-investigativo, como se evidencia en todas las investigaciones educativas que se realizan con este enfoque.

### **5.4. ¿Qué importancia le otorgan los docentes al juego de rol en los procesos de enseñanza del patrimonio?**

En todas estas conclusiones debemos tener en cuenta que en la mayoría de los casos la información que los encuestados transmiten responde más a lo que creen que deberían hacer o contestar que a sus propias opiniones y prácticas docentes (Estepa, 2000). Con la entrevista pretendemos paliar estos sesgos, aportando una información más completa y pormenorizada de sus concepciones y prácticas en relación con la educación patrimonial a través del juego de rol, pero siempre se trata de una aproximación porque se recoge información sobre concepciones declaradas.

Los datos obtenidos en las entrevistas reafirman los datos del cuestionario. En su mayoría, los docentes presentan buena estima sobre la enseñanza del patrimonio y el juego de rol, pero no los utilizan en el aula. Razones como la falta de tiempo, la rigidez del currículum, las dificultades en la coordinación con los equipos docentes, el peso de las editoriales, la presión de los padres, la influencia de la línea metodológica del centro, etc., se señalan por los docentes para justificar su escasa utilización. Pese a que el profesorado declara diseñar propuestas didácticas de carácter social e investigativo donde integra el patrimonio, en la mayoría de las entrevistas no encontramos evidencias que nos lleven a concluir que se desarrollan en la práctica de aula. Excluyendo los casos de ambos sujetos enmarcados en un modelo didáctico alternativo-investigativo, la diferencia la encontramos en que el resto de los docentes entrevistados habla de

estrategias y recursos de una manera teórica, como propósito, más que como algo que lleven a su propia práctica. Varios de los sujetos afirman no tener la formación suficiente en cuanto a patrimonio y su enseñanza, y en mayor medida respecto a los juegos de rol. Sin embargo, los sujetos 6 y 22 tienen amplios conocimientos de ambos conceptos, por lo que consideramos que dentro de sus respectivos claustros podrían ejercer de dinamizadores para la formación en patrimonio, enseñanza patrimonial y juego de rol, poder aplicar estos conocimientos en sus actividades docentes y, de esta manera, implicar al resto de compañeros. La mayoría de los entrevistados ve necesaria la formación del profesorado en estos conocimientos disciplinares y didácticos, porque los consideran importantes, pero nunca los han trabajado al nivel requerido como para introducirlos en su práctica docente. Coincidimos con Cuenca (2003), en que nos parece fundamental profundizar en el diseño y la experimentación de programas de formación con los docentes en ejercicio para que la integración de este patrimonio en las unidades didácticas, proyectos de trabajo y programaciones educativas, se haga de forma realista desde la práctica y para la práctica.

Entre las conclusiones obtenidas a partir de la entrevista, observamos que la gran mayoría de los docentes relaciona el posible uso de los juegos de rol con el patrimonio histórico. Estas concepciones de las recreaciones de hechos o acontecimientos sociohistóricos coinciden con lo expuesto por Carbó y Pérez (2010), quienes aseguran que “la historia constituye una fuente importante para la elaboración de los juegos de rol, que se basan de un modo u otro en el mundo real, pasado o presente” (p. 158). Así mismo, la mayoría de entrevistados destacaron algunas de las ventajas que el juego de rol proporciona a la enseñanza. Según exponen Ortiz et al. (2010), estos beneficios son el desarrollo de habilidades interpersonales y de comunicación, la resolución de conflictos y la motivación del alumnado. También podemos citar los inconvenientes que según estos autores conlleva el uso del juego de rol, relacionándolo directamente con las causas que permiten explicar por qué esta herramienta no se utiliza en la misma medida en que se valora. Estas causas o inconvenientes son el desconocimiento en la variedad de roles y modos de usarlos de una manera efectiva, la falta de compromiso, el tiempo de preparación o la inexperiencia del docente para realimentar al alumnado; todas ellas recogidas en las respuestas obtenidas en las entrevistas a los docentes. Además, según Rodríguez-Santana (2016), “el apego a la enseñanza tradicional presente en los libros de texto lleva al docente a emplear grandes dosis de su tiempo libre, su energía y su creatividad si quiere implementar esta estrategia en el aula” (p. 124).

Finalmente, contrastando los resultados de los cuestionarios con los de las entrevistas y enfrentando los datos obtenidos desde distintos puntos de vista, observamos que la predisposición hacia una inclusión del juego de rol en la enseñanza del patrimonio, en términos generales, es positiva en los docentes, sean cuales sean los modelos didácticos a los que los adscribimos. Sin embargo, gracias al tratamiento pormenorizado y preciso de las entrevistas, podemos concluir que esta predisposición no siempre parece ser real, puesto que cuando el docente se enfrenta al proceso de enseñanza, en la mayoría de los casos, recurre a métodos más convencionales y de menor dificultad en su elaboración para su práctica docente, excluyendo así al juego de rol. Ésta supone la gran diferencia entre las respuestas al cuestionario, más teóricas y sin experiencias reales docentes que enriquezcan el discurso, y las respuestas de las entrevistas. No obstante, un instrumento nos sirve para reafirmar lo recogido en el anterior, como por ejemplo que los juegos de rol en vivo son la opción preferida de los docentes, a pesar de que no conozcan en profundidad el tipo de juego de rol que llevarían a cabo.

## 6. Limitaciones e implicaciones didácticas

Este estudio fue realizado en un contexto totalmente excepcional y novedoso al que todos hemos tenido que ir adaptándonos con el paso del tiempo. La pandemia originada a causa del SARS-CoV-2 nos ha llevado a tener que superar una serie de limitaciones no previstas antes de comenzar la investigación. El cambio en la planificación de los tiempos de la investigación, la frialdad del entorno virtual, el aumento del índice de mortandad de la muestra, o el nivel de saturación de los docentes, fueron consecuencias directas que ha impuesto a nuestro estudio la COVID-19. Otro de los problemas derivados de esta situación que destacamos estuvo relacionado con la cumplimentación del cuestionario y su envío, por lo que un porcentaje elevado de docentes se quedaron sin remitirlos, otro motivo más por el que la muestra se vio reducida.

En cuanto a nuestras limitaciones de estudio, cabe destacar la inexistencia de investigaciones que relacionen directamente el uso del juego de rol con la enseñanza del patrimonio, con lo que no disponíamos de referentes bibliográficos suficientes para contrastar nuestros resultados. Este problema ha sido solventado a través de la búsqueda exhaustiva de bibliografía específica de cada uno de los pilares fundamentales de nuestra investigación: estudios sobre patrimonio y su enseñanza, estudios sobre juegos de rol y estudios sobre concepciones docentes. El objetivo de esta investigación no es el estudio de un grupo o de una realidad educativa, sino del conocimiento y uso educativo de una herramienta -el juego de rol- en la enseñanza del patrimonio. Para obtener información sobre este objeto de estudio hemos investigado las concepciones de los docentes de Educación Primaria, que podemos considerarlas representaciones del conocimiento profesional que maneja el profesorado cuando enseña, en nuestro caso patrimonio. Desde una perspectiva constructivista y crítica de la formación del profesorado, estas ideas constituyen el punto de partida y un referente continuo a lo largo de dicha formación para actuar sobre ellas promoviendo su evolución en la línea de una didáctica del patrimonio deseable, nivel de referencia de nuestra hipótesis de progresión del saber profesional, tomando el modelo de profesor-investigador como referente teórico (Porlán et al., 1998).

En el análisis de resultados hemos detectado algunas dificultades que han experimentado los docentes, sobre todo respecto a la falta de información y formación previa de lo que son los conceptos de patrimonio y juegos de rol. El primero, al ser un concepto tan amplio y abstracto, sin una definición clara, hay veces que, aunque los docentes lo incluyan en su enseñanza, sus concepciones son poco complejas. En cuanto al juego de rol, se confunde el concepto con el juego de roles, un juego de simulación que forma parte de los juegos de rol en vivo, un tipo de juego de rol. El desconocimiento de los tipos también hace que desaprovechen las múltiples funciones y variantes que ofrece esta herramienta, y no relacionen los juegos de mesa, las recreaciones o dramatizaciones, o los videojuegos, con el juego de rol. Entonces hay diferentes opciones para enseñar a través de un juego de rol, todas ellas igual de válidas, siendo el juego de rol en vivo la opción más eficaz y con mayor valoración entre los docentes encuestados para trabajar con los alumnos, por ser un juego que implica un aprendizaje mucho más significativo.

Además, apenas hay estudios pedagógicos que orienten el uso de los juegos de rol para su trabajo en el aula, mucho menos en relación con el patrimonio. Con lo que los docentes pueden carecer de referentes y la consiguiente información necesaria para implementar esta estrategia innovadora e integrarla en la enseñanza del patrimonio. Para intentar superar estas tendencias dominantes de pensamiento y los obstáculos asociados a las mismas consideramos la formación

de los docentes como el elemento clave. Por ello, por un lado, deben introducirse mejoras orientadas a:

- a) la actualización del conocimiento del profesorado en relación con el patrimonio y su enseñanza utilizando los juegos de rol;
- b) la utilización del patrimonio como un contenido más para trabajar los *problemas para la práctica* (Estepa, 2000) en la formación inicial en Didáctica de las Ciencias Sociales, por su potencialidad para impulsar metodologías más activas, actividades más innovadoras y para establecer relaciones entre problemas socioambientales locales y globales;
- c) el trabajo de *problemas prácticos profesionales* (Estepa, 2000) en la formación permanente, donde se profundice en aspectos relevantes de la didáctica del patrimonio dentro del contexto de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Por otro lado, en relación con los docentes de la muestra de nuestra investigación, sería necesario organizar el currículo de desarrollo profesional en torno a estas concepciones y obstáculos seleccionando problemáticas relacionadas directamente con ellos. Finalmente, vemos absolutamente necesario abrir futuras líneas de investigación en este campo, en relación con la implementación de este tipo de estrategias innovadoras para la enseñanza del patrimonio; sobre la influencia del juego de rol en las emociones; sobre el empleo de esta estrategia metodológica del juego de rol para trabajar los patrimonios controversiales (Estepa et al., 2021); sobre juegos de rol y atención a la diversidad en el aula; sobre las concepciones del alumnado con respecto al mismo objeto de estudio; y sobre si se trabaja la visión holística del patrimonio a través del juego de rol.

## Agradecimientos y financiación

Este trabajo se enmarca en el Proyecto I+D+i “EPITEC2: Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada” (PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033); y cuenta con el apoyo del Grupo de Investigación DESYM (HUM-168 del PAIDI) y el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva, y la Red14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales (RED2018-102336-T). El primer autor es beneficiario de una Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU20/01886), concedida por el Ministerio de Universidades. Los autores agradecen la colaboración de los centros educativos de Huelva capital y sus docentes.

## Contribución específica de los autores

Esta investigación ha sido llevada a cabo por ambos autores. El primer autor ha realizado la configuración de la investigación y la redacción de cada uno de los apartados de este artículo. El segundo autor ha contribuido en la revisión del artículo y en la aportación de bibliografía, así como en la redacción de parte del marco teórico, de la discusión y conclusiones, y de las limitaciones e implicaciones didácticas.

## Bibliografía

- Abella, V. y Grande, M. (2010). Juegos de rol como estrategia educativa: Percepciones de docentes en formación y estudiantes de Secundaria. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 27-54. <https://doi.org/10.14201/eks.7449>
- Aguilar, S. y Barroso, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGraw Hill.
- Barghi, R., Zakaria, Z., Hamzah, A. y Hashim, N. H. (2017). Heritage education in the Primary School Standard Curriculum of Malaysia. *Teaching and Teacher Education*, 61, 124–131. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.012>
- Bisquerria, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). La Muralla.
- Brell, M. (2006). Juegos de rol. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (33), 104-113. <http://hdl.handle.net/11162/94106>
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 6(1), 19-29. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51031>
- Carbó, J. R. y Pérez, I. (2010). Fuentes históricas de los juegos de rol: Un experimento para la didáctica de la Historia Antigua. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 149-167. <https://doi.org/10.14201/eks.7454>
- Carrión, A. (Coord.) (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cook, D. H. (2014). Conflicts in Chemistry: The Case of Plastics, A Role-Playing Game for High School Chemistry Students. *Journal of Chemical Education*, 91(10), 1580-1586. <https://doi.org/10.1021/ed4007277>
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/2648>
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (2), 37-46. <http://hdl.handle.net/10272/7669>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2016). El patrimonio como objeto de enseñanza y aprendizaje en la educación formal. En S. Fuentes-Luis (Coord.), *La educación patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas* (p. 61-76). Concejalía de Cultura y Turismo y de Juventud y Deportes del Ayuntamiento de Arrecife, Lanzarote.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, (375), 136-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2016-375-338>

- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J. y Schugurensky, D. (2017). Educación para la ciudadanía e identidad en los museos de Estados Unidos: Análisis desde la perspectiva de la educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, 43, 29-48. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000400002>
- Domínguez, A. y López-Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, (375), 86-109. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336>
- Estepa, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y estrategias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (p. 401-412). Universidad de Huelva-Universidad Internacional de Andalucía.
- Estepa, J. (ed.) (2013). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Huelva.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf. y O. Fontal (Coords.), *Miradas al patrimonio* (p. 51-72). Trea.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2009). What do trainee teacher know and what do they think about Social Studies? In M. L. Albertson (ed.), *Developments in Higher Education* (pp. 59-80). Nova Publishers.
- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (6), 75-94. <http://hdl.handle.net/10272/9427>
- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ferreras, M. (2008). Primary and Secondary Teachers' Conceptions about Heritage and Heritage Education: A Comparative Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2095-2107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.017>
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Martín Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. J. Martín-Cáceres (Eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (p. 485-496). Trea.
- Fernández-Gavira, J., Prieto, E., Alcaraz, V., Sánchez-Oliver, A. J. y Grimaldi, M. (2018). Aprendizajes Significativos mediante la Gamificación a partir del Juego de Rol: "Las Aldeas de la Historia". *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 69-78. <https://doi.org/10.25115/ecp.v11i21.1919>
- Ferreras, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/12650>
- Ferreras, M., Pineda, J. A. y Hunt, C. I. (2020). Heritage Education as a Tool for Creating Critical Citizens: Analysis of Conceptions of Teachers in Training. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (p. 199-218). IGI Global.
- Flick, U. (2018). *Designing Qualitative Research* (2nd ed.). SAGE.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Grande, M. y Abella, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 56-84. <https://doi.org/10.14201/eks.7450>
- Guerrero, N. F., Rodríguez-Rubiano, J. J., Aponte, M., Sánchez-Díaz, A. S. y Pastrana, J. R. (2012). Juegos de rol como mediación educativa para el desarrollo del lenguaje y pensamiento matemático. *Revista Vínculos*, 9(2), 41-56. <http://hdl.handle.net/11349/21448>
- 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://hdl.handle.net/10272/11624>
- Jiménez-Pérez, R., Cuenca, J. M. y Ferreras, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1319–1331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.005>
- Lucas, J., Escapa, M. y González-Eguino, M. (2017). El uso de juegos de rol en la docencia: el juego de la negociación climática internacional. En I. Maiz, U. Garay y C. Castaño-Garrido (Eds.), *Teknologia berriak eta Hezkuntza joerak (Nuevas tecnologías y tendencias en la Educación)* (p. 96-105). Universidad del País Vasco.
- Martín-Cáceres, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/6048>
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez-Carrasco, X. M. Souto y P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las Ciencias Sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (p. 109-122). Octaedro.
- Ortiz, M., Medina, S. y De La Calle, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 277-301. <https://doi.org/10.14201/eks.7463>
- Pons, L. y De Soto, I. S. (2020). Evaluación de una propuesta de aprendizaje basado en juegos de rol llevada a cabo en la asignatura de Cultura Científica de Bachillerato. *Revista de estudios y experiencias en Educación*, 19(39), 123-144. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939pons7>
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias*. Díada.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*. 16(2), 271-288. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21534>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Raposo, R. y Gómez-Hurtado, I. (2021). Evaluación de una propuesta didáctica basada en el trabajo por proyectos para conocer el patrimonio de Cartaya desde la cultura

gastronómica: concepciones y perspectivas docentes. *Revista Multidisciplinar*, 3(1), 137-150. <https://doi.org/10.23882/DI2163>

- Roda, A. (2010). Juego de rol y educación, hacia una taxonomía general. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 185-204. <http://hdl.handle.net/10366/100601>
- Rodela, R., Bosma, R., Bregt, A., Ligtenberg, A. y Nguyen-Thi-Huynh, P. (2017). *Role Play Games: An Intervention Fostering Learning and Understanding of Environmental Challenges, Report from a scientific workshop held on 1st May at Wageningen University & Research*. Wageningen, the Netherlands. <https://doi.org/10.18174/414945>
- Rodríguez-Santana, D. A. (2016). En la piel del otro. Los juegos de rol como herramienta para deconstruir la alteridad en el aula. En C. R. García-Ruiz, A. Arroyo-Doreste y B. Andreu-Mediero (Coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (p. 116-125). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales.
- Sampedro-Martín, S. (2021). Concepciones del profesorado sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio. Estudio en centros de Educación Primaria de Huelva. En M. D. C. Sánchez-Fuster, J. M. Campillo-Ferrer y V. Vivas-Moreno (Eds.), *La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano* (p. 229-241). EDITUM. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Shih, J., Chuang, C., Tseng, J. y Shih, B. (2010). Designing a Role-Play Game for Learning Taiwan History and Geography. Paper presented at the 2010 Third IEEE International Conference on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning, 54-60. <https://doi.org/10.1109/DIGITEL.2010.27>
- Vedovelli, J. L. (2019). *Rol para peques, o cómo iniciarse en los juegos de interpretación*. Autopublicado.
- Wesselow, M. y Stoll, S. (2018). Role-playing games in natural resource management and research: Lessons learned from theory and practice. *The Geographical Journal*, 184(3), 298–309. <https://doi.org/10.1111/geoj.12248>
- Zelaieta, E., Camino, I., Zulaika, L. M. y Echeazarra, I. (2019). Juego de rol para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 729-745. <https://doi.org/10.5209/rced.58884>

# Lugares y rutas de memoria en el contexto de la educación patrimonial: la visión del equipo educativo del Museo Memorial del Exilio (MUME)

## Places and Routes of Remembrance in the Wider Context of Heritage Education: The Vision of the Educational Team of the Exile Memorial Museum (MUME)

David González-Vázquez  
Universitat de Barcelona  
david.gonzalez@ub.edu  
 0000-0003-0184-091X

Maria Feliu-Torruella  
Universitat de Barcelona  
mfeliu@ub.edu  
 0000-0002-6500-7620

Recibido: 09/02/2022

Aceptado: 22/07/2022

### Resumen

El desarrollo didáctico de la memoria histórica está encauzado en la adquisición de competencias democráticas. Bajo esta premisa, en el presente estudio se analiza la relación entre educación, patrimonio y memoria histórica a través de la experiencia educativa del Museo Memorial del Exilio (MUME) de La Jonquera. El objetivo principal de la investigación es analizar la didáctica de la memoria histórica desde la perspectiva del equipo educativo del MUME. A partir de la aplicación de un proceso de sistematización de experiencias enmarcado en un paradigma participativo, se ha desarrollado un análisis crítico del principal objeto de estudio: las rutas del exilio del MUME. Una muestra del equipo de educación patrimonial del museo ha sido la principal fuente de información. El conjunto de datos recabados ha sido estructurado en tres grandes bloques, que facilitan el análisis de la didáctica de la memoria histórica en el contexto de la educación patrimonial. Se concluye reconociendo que el factor experiencial vinculado a las rutas, así como el poder evocador ligado a los lugares de memoria, dotan a la didáctica de la memoria histórica de un alto grado de impacto educativo.

### Palabras clave

Educación patrimonial, Memoria histórica, Educación cívica, Historia contemporánea.

### Abstract

The acquisition of democratic expertise and competences is the framework which allows didactic development of historical memory. Under this premise, the educational experience that a visit to the Exile Memorial Museum (MUME) in La Jonquera entails is the basis for this study which analyzes the relationship between education, heritage and historical memory. The main objective of the investigation is to analyze how historical memory is taught from the perspective of the educational team of MUME. A critical analysis of the main object of study: the routes of exile of the MUME, has been developed by applying a process where experiences are systematized within a participatory paradigm. A sample of the museum's heritage education team has provided the main source of information. The set of data collected has been structured into three major sections which facilitate the interpretation of the didactic of historical memory in the context of heritage education. In conclusion, the experience linked to the routes, as well as the evocative power of the historic landmarks, endow the didactic of historical memory with a magnificent educational impact.

### Keywords

Heritage education, Historical memory, Civic education, Contemporary history.

**Para citar este artículo:** González-Vázquez, D. y Feliu-Torruella, M. (2022). Lugares y rutas de memoria en el contexto de la educación patrimonial: la visión del equipo educativo del Museo Memorial del Exilio (MUME). *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 241-266. DOI: 10.6018/pantarei.50926



## 1. Introducción

El auge de la memoria, entendido como un movimiento social y cultural que pone de relieve la importancia de las manifestaciones del pasado en el presente, a través de numerosas materialidades (Huyssen, 2002, Traverso, 2007), tuvo en el patrimonio una vía de expresión relevante. Así, notablemente a partir del último cuarto del siglo XX, afloraron a lo largo y ancho del mundo occidental un conjunto de experiencias patrimoniales de variada tipología como museos, centros de interpretación, monumentos o intervenciones artísticas en el espacio público, que ejemplificaban el protagonismo de la memoria y la relación de ésta con el ámbito patrimonial. Un contexto de emergencia del ámbito memorial que estableció una dialéctica entre pasado y presente a través de los hechos y eventos traumáticos acaecidos en el pasado reciente (Erl, 2011, 2012).

A nivel español semejante contexto desembocó, en el siglo XXI, en la aparición del llamado proceso de recuperación de la memoria histórica. En el contexto de la lucha por la reparación de las víctimas de la dictadura franquista, España ha vivido su propio momento memoria (Saz, 2007), materializado en lo que se ha venido a llamar como el proceso de recuperación de la memoria histórica (Silva, 2011). Dicho proceso hace referencia a la reivindicación de verdad, justicia y reparación con respecto a los crímenes del franquismo, y se mueve en el marco cronológico comprendido por las etapas históricas de la Segunda República, la Guerra Civil, la dictadura franquista y la transición a la democracia.

En este contexto, la educación juega un papel importante, puesto que el mencionado proceso hace también incidencia en la mejora de las herramientas y estrategias educativas en materia de memoria histórica, suponiendo un reto mayúsculo a todos los niveles (Pagès y Casas, 2005; Prats, 2008). Asimismo, el patrimonio y sus diferentes manifestaciones y propuestas didácticas se proyectan como un elemento para tener en cuenta en el contexto de la recuperación de la memoria histórica en España.

El ámbito legislativo ha influido notablemente en el avance del mencionado proceso en los últimos años. Tras las primeras leyes de memoria decretadas en España, como fueron la Ley 52/2007, conocida popularmente como la Ley de Memoria Histórica, y la Llei 13/2007 del *Memorial Democràtic* de la Generalitat de Catalunya, más de una decena de leyes autonómicas han visto la luz. Se espera en fechas próximas el decreto de la nueva ley estatal (Gobierno de España, 2020) que supere la ya obsoleta Ley 52/2007. La importancia que tiene la memoria histórica en el ámbito educativo es cada vez más relevante (González y Pagès, 2014), por ello, en el contexto jurisdiccional de la España de las autonomías, se ha ido desarrollando un marco legislativo que poco a poco la ha ido consolidando como un sujeto didáctico específico a tomar en cuenta a nivel curricular. De esta manera, la Ley de memoria de Navarra (Ley Foral 33/2013) plantea la revisión de los textos escolares en materia de memoria histórica, mientras que el borrador del anteproyecto de la Ley del País Vasco (Gogora, 2019) menciona el ofrecimiento de herramientas didácticas para su inclusión en los currículos. Por su parte, las leyes andaluza (Ley 2/2017), valenciana (Llei 14/2017), canaria (Ley 5/2018), aragonesa (Ley 14/2018), asturiana (Ley 1/2019) y extremeña (Ley 1/2019) hablan abiertamente de incorporar la memoria histórica y democrática a nivel curricular. Otras leyes, como La ley balear (Llei 2/2018) y la castellanoleonesa (Decreto 9/2018), mencionan la intención de promover y procurar su inclusión

en los currículos escolares. El anteproyecto de ley de Memoria Democrática de España (Gobierno de España, 2020) también introduce la intención de actualizar los contenidos curriculares.

El patrimonio memorial, escenificado en los lugares de memoria, merece también especial atención en las leyes de memoria de las diferentes autonomías españolas. Obviando el caso de Cataluña, pionera en la gestión del patrimonio memorial a través de la creación de la Red de Espacios de Memoria Democrática (Orden IRP/91/2010), son varias las autonomías que reconocen a nivel legislativo la figura específica de los lugares de memoria. Tal es el caso de Navarra (Ley Foral 33/2013), Andalucía (Ley 2/2017), Comunidad Valenciana (Llei 14/2017), Aragón (Ley 14/2018), Canarias (Ley 5/2018), Extremadura (Ley 1/2019), Asturias (Ley 1/2019) y País Vasco (Gogora, 2019). En adición al reconocimiento específico de los lugares de memoria, en la ley balear se hace también mención de la creación de secciones museísticas de memoria democrática (Llei 2/2018). Varias de esas mismas leyes, además, plantean el reconocimiento de la figura de las rutas de memoria. Con esa misma denominación aparecen en las leyes de Aragón (Ley 14/2018) y Asturias (Ley 1/2019). En los casos de la Comunidad Valenciana (Llei 14/2017), Islas Baleares (Ley 2/2018) y País Vasco (Gogora, 2019), la denominación escogida es la de itinerarios de memoria, mientras que en la ley andaluza (Ley 2/2017) aparecen bajo la nomenclatura de senderos de memoria.

Pese a la voluntad que se desprende de la incorporación de los mencionados preceptos específicos en las diferentes leyes memoriales de carácter autonómico, apenas existen en España museos o equipamientos patrimoniales que puedan ser catalogados como memoriales. Uno de los casos más referenciales es, precisamente, el equipamiento patrimonial que nos ocupa en el presente estudio: el Museo Memorial del Exilio (MUME en adelante) de La Jonquera. Inaugurado oficialmente en diciembre de 2007, en el contexto de unas políticas públicas de memoria en Cataluña que toman en cuenta el elemento patrimonial y turístico (Guixé, 2008, 2009; González Vázquez, 2017), el MUME se ha convertido desde entonces en una de las principales referencias existentes en toda España a nivel memorial. Con una oferta consolidada a nivel de servicio educativo también desde los inicios, centenares de escuelas e institutos catalanes, mayoritariamente de las provincias de Girona y Barcelona, han visitado el museo y han realizado alguna de sus actividades educativas.

El presente estudio tiene como objetivo principal analizar la didáctica de la memoria histórica desde la perspectiva del equipo educativo del MUME. Los educadores ejercen una función primordial en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el ámbito patrimonial y museístico (González-Sanz et al., 2017) y su mirada al respecto de la ejecución y desarrollo de las diferentes actividades educativas llevadas a cabo desde el servicio educativo del museo, con especial énfasis en las rutas del exilio, aporta una visión reflexiva que ayuda a analizar el complejo fenómeno educativo del que forman parte.

## **2. Marco Teórico**

### **2.1. La didáctica de la memoria histórica: un instrumento para la transmisión de valores**

La didáctica de la memoria histórica persigue el fortalecimiento de la salud democrática de las sociedades contemporáneas a través del análisis y la reflexión del pasado reciente en el campo

educativo (Jelin y Lorenz, 2004; Tribó, 2010; Rosemberg y Kovacic, 2010), una visión especialmente relevante en el caso español. La Guerra Civil y la dictadura franquista son sujetos históricos conflictivos cuya didáctica debe afrontarse en profundidad, de manera que su transmisión pueda colaborar con la creación de una ciudadanía con conciencia democrática (Delgado, 2015; Valls et al., 2017; Delgado y Estepa, 2018; Estepa y Delgado, 2020). Así pues, el planteamiento adecuado para la transmisión de conocimiento sobre la época comprendida entre 1931 y 1975 en España, no se debe entender si no es bajo el enfoque de afianzar los valores y convicciones democráticas de los jóvenes, y de rechazo a las dictaduras y a los comportamientos violentos (Valls, 2007).

En los últimos años se ha desarrollado, en numerosas áreas de conocimiento, un fructífero debate sobre la manera en la cual debe afrontarse el estudio del pasado reciente. En este contexto, trabajar desde el prisma de la memoria histórica ha sido entendido por un amplio sector de especialistas en didáctica de la historia como una herramienta útil para contrarrestar la posible manipulación de aquellos discursos relacionados con la historia más institucionalizada (Prats, 2020). Incluir la memoria en las dinámicas educativas de la educación formal no es, sin embargo, tarea fácil, pues implica un alto ejercicio de reflexión y conceptualización por parte del profesorado que permita discernir los puntos convergentes y divergentes entre historia y memoria, de manera que la acción didáctica pueda ser verdaderamente efectiva (Bellatti y Sáez-Rosenkraz, 2020; Prats, 2020). Historia y memoria se organizan, ciertamente, sobre un mismo pilar conceptual, el tiempo, pero la manera en que éste se materializa como objeto de estudio varía sustancialmente (Sáez-Rosenkraz et al., 2020). Así, mientras que la historia se manifiesta en tiempo pretérito como aquello que ya sucedió, la memoria trasplanta dicho pasado al presente, implicando así un efecto de flexibilidad constante en la representación de lo que aconteció en el pasado.

Pese a los avances acaecidos en los últimos años, la utilización de la memoria histórica en las aulas sigue teniendo un papel residual (González García, 2012), habitualmente promovido desde la iniciativa propia del profesorado (Bellatti y Sáez-Rosenkraz, 2020). Una cuestión que se explica en base a diferentes causas, de entre las que podrían destacarse tanto la complejidad del tratamiento de las temáticas conflictivas en el aula (López Facal y Santiadrían, 2011; Delgado y Estepa, 2018; Estepa y Delgado, 2020), como la necesidad de encajar el temario en un currículo excesivamente cargado e inflexible (Martínez Rodríguez, 2014; Barriga-Ubed y Sabido-Codina, 2020).

Los lugares de memoria ofrecen una base empírica para trabajar de manera didáctica los conflictos ligados al pasado traumático (Sammler, 2020), y ello los convierte en un complemento imprescindible para el trabajo, ya de por sí interdisciplinar, que requiere la educación en memoria histórica. Museos, memoriales, y el conjunto de iniciativas que pone al abasto la educación no formal, son parte imprescindible de una acción didáctica integral en materia de memoria histórica (Bevernage y Wouter, 2018), que implica, además, la posibilidad de seducir al alumnado con nuevas actividades de tipo participativo, interactivo y experiencial (Luna Delgado, 2019). En este sentido, Pagès (2008) remarca también la importancia de los lugares de memoria como elemento evocador de conocimiento con capacidad de conexión con el público escolar.

Ante la dificultad que supone el tratamiento de temas conflictivos en el aula (Toledo Jofré et al., 2015; Santiesteban Fernández, 2019; Rubin y Cervinkova, 2019; Vicent et al., 2020), especialmente los relacionados con memorias traumáticas, los lugares de memoria y el patrimonio aportan un nuevo enfoque en la acción didáctica que los dota de gran valor en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **2.2. El factor emocional en la didáctica de la memoria histórica**

En el contexto de la didáctica, la memoria permite trabajar de manera complementaria un conjunto de ideas y conceptos cuya profundidad de análisis se ve limitada desde el enfoque de la historia ciencia (Bellatti y Sáez-Rosenkraz, 2020). La memoria aporta inputs de tipo emocional que van más allá de la mera adquisición de conocimientos sobre el pasado, y para ello utiliza recursos variados como el trabajo con testimonios, el análisis reflexivo de elementos artísticos, o una amplia gama de posibilidades existentes en el campo audiovisual. Todas ellas, además, pueden llegar a confluir en un ente común: el patrimonio. Los últimos trabajos sobre la cuestión de la enseñanza de la memoria histórica, como el de Sáez-Rosenkraz y Prats (2020), ponen de relieve la importancia del uso de metodologías activas como medio para la consecución de aprendizajes significativos en el marco de la memoria y la historia reciente. Una reflexión que sin duda nos acerca al papel del patrimonio como herramienta a disposición de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a una dialéctica entre patrimonio y memoria histórica que se ve materializada en los lugares de memoria.

El contexto humano y formativo del alumnado de instituto hace que sea éste un grupo especialmente permeable al conocimiento histórico vinculado a la promoción de valores (Barriga-Ubed y Sabido-Codina, 2020). Los y las estudiantes en edad adolescente se encuentran en un momento clave en la formación de su identidad ideológica y de su manera de comportarse en sociedad (Banderas Navarro, 2020), y la historia juega un papel clave en su formación política e ideológica (Pagès, 2005)

Una de las principales características del patrimonio, especialmente interesante desde el punto de vista educativo, es la capacidad que éste tiene para generar emociones (Estepa, 2001, 2003, 2013; Fontal, 2008, 2012, 2013; Coma y Santacana, 2010; Cuenca, 2014, 2016; Santacana y Llonch, 2012; González-Sanz y Feliu-Torruella, 2015; Lucas y Estepa, 2016, 2017). El patrimonio puede impactar en la mente, generando sensaciones y sentimientos diversos y, por tanto, despertando emociones (Santacana, 2007, 2015).

Trasladar al contexto educativo esa capacidad del patrimonio para generar emoción plantea varios elementos interesantes a destacar. En primer lugar, la manera en la cual la educación patrimonial facilita la adquisición de competencias en materia emocional (Trabajo y Cuenca, 2017). En una etapa de la evolución del mundo educativo donde el aspecto competencial prima sobre visiones más tradicionales ligadas con la adquisición de contenidos, es un factor para tener en cuenta a la hora de plantear los diferentes currículos y la implicación que pueda tener el patrimonio en el desarrollo de estos. En segundo lugar, la capacidad que tiene el patrimonio para vehicular a su alrededor un conjunto de metodologías socioafectivas de aprendizaje a través de la experiencia. Ello genera un compromiso personal y supone que los individuos inmersos en el proceso educativo se impliquen a fondo con el mismo (Tribó, 2010). Por último, la relación entre la escala local para el trabajo con la memoria histórica y la generación de sentimientos

diversos. La historia local, y el conjunto de lugares a ésta vinculados, representa un instrumento idóneo para el trabajo y la comprensión del pasado reciente debido a su capacidad de generar interés y empatía entre el alumnado (Trškan, 2017; Galiana, 2018).

Debido a la especificidad de la memoria histórica y del patrimonio a ella asociada, es importante valorar el uso de emociones como estrategia didáctica (López Benito y Martínez Gil, 2014). El patrimonio, en general, debe incitar a los visitantes a hacerse preguntas y a cuestionar sus propios pensamientos, tarea para la cual resulta esencial activar su capacidad sensitiva y emocional (Pérez, 2012). El patrimonio memorial, en particular, también sigue el mismo patrón, pero con el añadido de proyectar lugares e historias relacionadas con experiencias y memorias traumáticas. Por ello, los lugares de memoria poseen un enorme potencial didáctico, así como la capacidad de generar percepciones sensoriales en el alumnado (Sáenz del Castillo, 2017; Feliu-Torruella y Hernández-Cardona, 2020), ofreciendo “un componente emocional interesante para trabajar temáticas conflictivas y traumáticas” (Vicent et. al, 2020, p. 74).

El patrimonio no es tal si no se entiende como el conjunto de significados relacionados con historias personales o colectivas. Por ello, las estrategias de la didáctica del patrimonio pueden llegar a estar tan relacionadas con la capacidad de generar y transmitir emociones (Santacana y Llonch, 2012). De hecho, tampoco puede entenderse sin su faceta de elemento integrador a nivel sociocultural, forjador de comprensión entre sociedades pasadas y presentes, y generador de empatía entre pueblos (Estepa, 2001).

Trabajar didácticamente desde el ámbito de la memoria ofrece un contexto más flexible a la hora de desarrollar la empatía con situaciones y personas del pasado. Así, en el marco del paradigma de la memoria histórica y democrática, se han desarrollado en España diversas experiencias en las que la empatía histórica ha sido el eje fundamental de la acción didáctica (Guillén, 2016; Molina y Egea, 2018; Miguel-Revilla y Sánchez, 2018; Molina y Salmerón, 2020). Iniciativas de gran valor si tomamos en cuenta, como dice Cairns (1989), que la empatía histórica bien desarrollada puede ayudar a combatir los prejuicios que afloran en las mentalidades del alumnado adolescente de nuestros días. Tal y como apuntan Molina y Egea (2018, p. 14), ponerse en el lugar del otro “ayuda a conocer la funcionalidad de la historia, que no es otra que la de crear ciudadanos democráticos que logren, como decía Adorno, que Auschwitz no se repita”.

### **2.3. El factor vivencial en la didáctica de la memoria histórica**

Una de las principales herramientas que existe a nivel de educación patrimonial, y que permite aplicar sobre el terreno una acción didáctica centrada en el factor vivencial, son las rutas. A nivel genérico, podemos decir que las rutas son un importante útil cultural, patrimonial, turístico y educativo, que facilita el proceso de puesta en valor del patrimonio existente en diferentes emplazamientos. Una perspectiva generalizada en los últimos años, en los que las rutas han crecido de manera significativa dentro de la oferta patrimonial (López Guzmán y Sánchez, 2008; Hernández Ramírez, 2011). La posibilidad de poner en valor y hacer emerger nuevos patrimonios convierte a las rutas en una herramienta muy recurrente (Rengifo, 2006), con capacidad para enriquecer el patrimonio cultural y redimensionar sus posibilidades de conservación y valorización (Tresserras, 2005). Un auge de las rutas que se explica, según Hernández Ramírez (2011), a través de dos factores: el aumento del deseo de encontrar experiencias auténticas y la creciente

proliferación de nuevas categorías integrales como el paisaje o el itinerario cultural, promovidas por el International Council on Monuments and Sites – ICOMOS (ICOMOS, 2008).

A través de las rutas, y de su capacidad de conexión y proyección de diferentes lugares, pueden emerger nuevos espacios y categorías patrimoniales. En referencia al patrimonio memorial, tan estrechamente ligado a la vertiente inmaterial (Roigé, 2016), esto se convierte en una cuestión aún más relevante. Y es que, por encima de cualquier otra consideración, el patrimonio no es únicamente motor de desarrollo sino una herramienta esencial para el conocimiento de nuestra memoria histórica (López Fernández, 2006). Las rutas, como herramienta didáctica generadora de memoria, permiten al alumnado pisar el terreno y, gracias al desarrollo de un aprendizaje vivencial, convertir su experiencia en algo mucho más profundo que aquello que pueden encontrar en un aula (Roca, 2004, Marquès, 2014, Font et al., 2016; González Vázquez, 2018). Son, además, un importante elemento dinamizador con capacidad para hacer emerger las memorias del territorio.

El patrimonio vinculado al exilio republicano se expande a ambos lados de la frontera pirenaica, y ha sido puesto en valor recientemente en el contexto de la implementación de unas incipientes políticas públicas de memoria en Cataluña (González y Font, 2016; Font et al., 2016). Un proceso que se concreta en la creación de la Red de Espacios de Memoria Democrática de Cataluña (Orden IRP/91/2010), en la que el MUME ejerce un importante papel de liderazgo que lo convierte en el catalizador de todas las propuestas patrimoniales aplicadas sobre el territorio en materia de memoria histórica (Font, 2009, 2017, 2019). Destacan, también, del lado francés, lugares y equipamientos memoriales como los de Rivesaltes, Argelès-sur-Mer, o Elne.

De entre todas las iniciativas existentes en el territorio de influencia del MUME, aquella que destaca sobre todas las demás serían las rutas del exilio impulsadas desde el servicio educativo del propio museo (González Vázquez, 2018). Por recorrido, bagaje, impacto social y educativo, y una vocación de crecimiento y continuidad en su relación con el mundo escolar, las rutas del exilio del MUME representan un producto cultural de primer nivel en el contexto de la didáctica de la memoria histórica (tabla 2).

### 3. Metodología

La presente investigación se desarrolla en el marco de un paradigma participativo, aplicando el modelo de sistematización de experiencias educativas (Barbosa Chacón et. al, 2015; Jara, 2012, 2018) que permite interpretar de manera crítica el proceso vivido en un contexto educativo específico. En este caso, el MUME y su servicio educativo. El objetivo principal de este estudio es analizar la didáctica de la memoria histórica desde la perspectiva del equipo educativo del MUME. Para ello, el estudio se llevó a cabo centrándose en un objeto patrimonial singular, las Rutas del Exilio del MUME, a través de la implementación de un instrumento de investigación cualitativa. Asociado a la consecución del mencionado objetivo genérico, el presente estudio también plantea un objetivo específico, el cual consiste en determinar el valor educativo de las rutas como herramienta de educación patrimonial.

La sistematización de experiencias tiene como finalidad la adquisición de un grado alto de comprensión de un proceso educativo. En el marco del presente estudio, su aplicación ha permitido

traspasar los conocimientos adquiridos desde la propia experiencia a las dinámicas de investigación cualitativa en ciencias sociales.

El proceso de sistematización de experiencias aplicado en el presente estudio consta de 5 fases (tabla 1) (Jara, 2018): 1) “El punto de partida”: centrado en la descripción de la experiencia, implica haber participado en ella y tener los registros pertinentes; 2) “Formular un plan de sistematización”: implica definir el objetivo, delimitar el objeto y concretar el eje de sistematización; 3) “La recuperación del proceso vivido”: en los casos en los que el proceso de sistematización sirva como elemento potenciador de una investigación más amplia, como es el caso, implica el desarrollo y la ejecución del instrumento de investigación. Ello permitirá poner en relación los resultados obtenidos con el origen del proceso; 4) “Reflexiones”: entra en juego la discusión de los resultados de manera genérica. Bien como parte del proceso de sistematización buscando el origen de la investigación o como método para cotejar resultados de investigación con los inputs teóricos trabajados en la misma; y 5) “Los puntos de llegada”: permiten concluir el proceso, confirmar o desestimar los objetivos, y, llegado el caso, establecer nuevas estrategias de actuación.

Tabla 1

*Concreción de las fases de Sistematización de Experiencias Educativas en el caso de las Rutas del exilio del MUME*

Fases sistematización experiencias educativas	Concreción de las fases en el estudio [de las rutas del exilio] del MUME.
1. El punto de partida	<ul style="list-style-type: none"><li>- Participación directa en la experiencia a través del servicio educativo del MUME.</li><li>- Analizar la didáctica de la memoria histórica desde la perspectiva del equipo educativo del MUME.</li></ul>
2. Formular un plan de sistematización	<ul style="list-style-type: none"><li>- Delimitación del objeto: Las rutas del exilio del servicio educativo del MUME. En concreto las realizadas por grupos de ESO y BACHILLERATO.</li><li>- Eje de sistematización: La voz del personal del servicio educativo a cargo de la realización de las rutas.</li><li>- Transcripción del dietario de campo y observaciones, previa al diseño del instrumento de investigación.</li></ul>
3. La recuperación del proceso vivido	<ul style="list-style-type: none"><li>- Desarrollo y aplicación del instrumento de investigación: diseño, realización y transcripción de las entrevistas.</li><li>- Categorización del material recopilado.</li></ul>
4. Reflexiones	<ul style="list-style-type: none"><li>- Discusión de las categorías emergidas con el grupo de investigación.</li><li>- Sistematización de la experiencia a través de mecanismos de transferencia.</li></ul>
5. Los puntos de llegada	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reporte al MUME.</li></ul>

Fuente: elaboración propia.

### 3.1. Lugar de estudio: el MUME

Tras una inauguración institucional efectuada en diciembre de 2007, el Museo Memorial del Exilio – MUME de la Jonquera abre sus puertas al público en febrero de 2008. Los proyectos museológico y museográfico fueron responsabilidad de los historiadores Jaume Santaló y Enric Pujol (Pujol, 2003; Font, 2009), mientras que el proyecto arquitectónico fue desarrollado por Rafael Cáceres y Philippe Pous. Pese a tener su principal vocación como un centro de interpretación del exilio republicano de 1939, el discurso que plantea, a través de las 5 salas de su exposición permanente, abarca toda reflexión crítica relativa a la historia reciente y la memoria colectiva (Font, 2009, 2017, 2019; Quera, 2021).

Desde su apertura al público, el MUME se ha convertido en uno de los principales referentes museísticos consagrados a la difusión de la memoria histórica en España. Pese a una aparente poca incidencia a nivel de visitantes, recibiendo entre los 15.000 y 18.000 anuales hasta la eclosión del Covid 19, la contextualización de estos ofrece un panorama positivo. Se trata del equipamiento memorial puntero de toda la red de espacios de memoria de Cataluña (Font, 2021), y, a nivel estrictamente educativo, ha fidelizado a un elevado número de institutos de las provincias de Girona y Barcelona, usuarios regulares de alguna de sus actividades educativas.

La oferta educativa del MUME se centra en 3 elementos: las visitas guiadas, los talleres y las rutas. Hay que remarcar, sin embargo, que aquello que hace del MUME un equipamiento singular a nivel de difusión memorial y de impacto pedagógico es la capacidad de proyectarse fuera de sus 4 paredes y tener una presencia relevante a nivel territorial. Para ello, la principal herramienta de la cual dispone son sus rutas del exilio, las cuales se han convertido en el elemento más significativo de la oferta educativa del museo. Transitando sobre varios puntos geográficos de la zona, las rutas del exilio del MUME ofrecen la posibilidad de trabajar a nivel didáctico una variada temática de procesos y sucesos históricos y memoriales (tabla 2).

Tabla 2

#### *Análisis de estructura y contenidos de las Rutas del Exilio del MUME*

RUTA	MUNICIPIOS	ESPACIOS	RELATOS GENÉRICOS	RELATOS ESPECÍFICOS
CAMINOS DEL EXILIO	-Agullana	- Monumento del Exilio y Mina	- Guerra Civil y exilio	- Impacto del exilio a nivel local
	-La Vajol	- Cantas de la Vajol	- Exilio Cultural	- La figura de Lluís Companys
	-Les Illes	- Hostal dels Trabucaires y Monumento a la República de Les Illes	- Salvaguarda del tesoro artístico	- El oro de Moscú
		- Collados del Lli y de la Manrella		- El séptimo camión
				- La familia Gracia

RECUERDOS DEL EXILIO	-Argelers	- Playa de Argelès y Cementerio de los Españoles	- Guerra Civil y exilio	- La vida en los campos - Memoria de la Retirada
	-Sant Cebrirà	- Playa de Sant Cebrirà	- Internamiento y deportación	- Acción humanitaria
	-Elna	- Maternidad de Elna		- La figura de Elizabeth Eidenbenz
LA COTIDIANIDAD DEL INTERNAMIENTO	-Argelers	- Playa de Argelès y cementerio de los españoles - Memorial du Camp d'Argelès	- Guerra Civil y exilio - Internamiento y deportación	- La vida en los campos - Memoria de la Retirada
	-Cotlliure	- Playa y Castillo - Plaza del mercado - Cementerio y tumba de Antonio Machado	- Guerra Civil y exilio - Exilio intelectual	- Antonio Machado: historia y memoria - Castillo de Cotlliure: lugar de internamiento
PORTBOU Y WALTER BENJAMIN	-Portbou	- Collado de Belitres - Marcadores Walter Benjamin - Memorial Pasajes	- Guerra Civil y exilio - Evadidos 2ª Guerra Mundial	- La frontera dual - Walter Benjamin: historia y memoria

Fuente: elaboración propia.

### 3.2. Técnica de recogida de datos

El desarrollo metodológico de la sistematización de experiencias educativas se basó en el instrumento de investigación cualitativa que conocemos como entrevista en profundidad semiabierto con guion estructurado, que se aplicó a una muestra de educadores patrimoniales que habían trabajado o todavía están en activo en el MUME. Para el diseño del instrumento se siguió el modelo de tabla de especificaciones, consistente en analizar, de manera gradual, las categorías pertinentes al objeto de estudio, así como las dimensiones e indicadores a éste asociadas. El objeto de estudio, en este caso, fueron las rutas del exilio del MUME, dentro del cual se tomaron en cuenta las dimensiones e indicadores pertinentes para, finalmente, establecer los diversos ítems que ejercieron de guía estructural de las diferentes preguntas planteadas. Cada una de las dimensiones fue explorada en profundidad a través de varios indicadores cuyo desarrollo daría lugar a los ítems definitivos, materializados en las preguntas a realizar a las personas entrevistadas. Los ítems se proyectaron indicativamente, de manera que permitieron cierta flexibilidad para adaptar las diferentes preguntas en función de las respuestas recibidas.

Así, la estructura de la tabla de especificaciones que organizaba el guion de las entrevistas se presentaba de la siguiente manera:

**Objeto de estudio:** las rutas del exilio del MUME.

**Dimensión 1:** Datos y perfil de la persona entrevistada. Indicadores: Contexto personal; contexto formativo: contexto profesional; motivaciones. Ítems destacables: relación personal con el patrimonio y la memoria; formación y experiencia específicas en relación con el objeto de estudio; motivación personal y profesional.

**Dimensión 2:** Categorización del objeto de estudio. Indicadores: Producto; itinerario; espacios; temporización. Ítems destacables: Concepto y definición de ruta; oferta de rutas del MUME; itinerario y lugares visitados; adecuación temporal.

**Dimensión 3:** Grupos de usuarios. Indicadores: Preparación y actitud del alumnado; preparación y actitud del profesorado. Ítems destacables: Nivel de conocimientos del alumnado; capacidad de empatía del alumnado; comportamiento del alumnado; preparación de la actividad por parte del profesorado; nivel de intervención del profesorado sobre el grupo; relación entre profesorado y equipo educativo del MUME.

**Dimensión 4:** Materiales utilizados. Indicadores: Textos; imágenes; audios; elementos interpretativos. Ítems destacables: tipología de materiales de apoyo; uso de testimonios escritos; uso de placas y plafones.

**Dimensión 5:** Estrategia didáctica. Indicadores: Memoria; educación patrimonial; competencias y currículum. Ítems destacables: desarrollo del concepto de memoria; relación y aportaciones del patrimonio, los lugares de memoria y las rutas a la educación formal; coordinación entre centro educativo y museo.

Así, el guion utilizado durante las entrevistas siguió una estructura básica que comprendía los siguientes bloques: perfil del educador y su relación con las rutas; categorización y uso de rutas; utilidad y valoración de las rutas realizadas; materiales de apoyo utilizados en las rutas; y análisis educativo de las rutas. Cada bloque contenía varias preguntas, las cuales fueron adaptadas a cada entrevistado en función del tipo de respuestas recibidas.

Las entrevistas duraron entre 50 y 70 minutos y se aplicaron entre julio y octubre de 2019, sobre una muestra de 10 integrantes y exintegrantes del servicio educativo del MUME.

### 3.3. Muestra

La muestra está formada por un total de 10 educadores y educadoras del MUME, lo cual implica haber entrevistado a prácticamente el 60% del personal que ha trabajado en algún momento en el servicio educativo del museo. Desde su apertura al público en el año 2008, un total de 17 personas han formado parte de su equipo de educación patrimonial. El servicio educativo del MUME está gestionado por una empresa especializada en educación patrimonial, la cual coordina a su vez los servicios de otros museos y equipamientos de la zona. Este detalle resulta importante para entender la idiosincrasia del servicio educativo del MUME, y el hecho de tener una plantilla diversa y fluctuante.

La plantilla que forma el personal del servicio educativo puede variar según la temporada, aunque un análisis del recorrido de esta nos dice que suele contar con la participación de entre 4 y 6 personas. Ellas son las encargadas de realizar las actividades ofertadas por el servicio educativo del museo: visitas guiadas, talleres y rutas. Además de la externalización del servicio, otro factor que influye en la flexibilidad de disposición del personal y su movilidad es la fluctuación de la demanda. El MUME recibe visitas durante todo el año, pero la época comprendida entre los meses de marzo y junio es la que se considera como temporada alta. Aproximadamente tres cuartas partes del global de visitas escolares se concentran en esta época del año, en la cual se movilizan los recursos humanos del museo para poder disponer del total de integrantes del servicio educativo.

En la fase de aplicación del instrumento de investigación sobre la muestra, el servicio educativo se encontraba en proceso de reestructuración, lo que conllevó que únicamente 4 personas estuvieran operativas en esos momentos. Todas ellas fueron incluidas en la muestra. Aunque, tomando en cuenta el recorrido de más de 10 años del MUME, y la anteriormente mencionada flexibilidad, se procedió a incorporar a la muestra a 6 personas más, las cuales habían formado parte del servicio educativo con anterioridad. Así, la muestra incorpora a integrantes que han formado parte del servicio educativo del museo desde los inicios de su actividad hasta el mismo momento de aplicación del instrumento de investigación. Algunas de ellas, incluso, han formado parte del equipo de educación patrimonial del MUME desde los inicios de la actividad del museo. Tales son los casos de MS y MB (tabla 3).

El perfil académico y formativo de las personas incluidas en la muestra es diverso, y manifiesta la multidisciplinariedad que aplica tanto en el campo teórico vinculado a la memoria histórica como en el ámbito profesional de la didáctica del patrimonio. Así, encontramos perfiles vinculados a las ciencias sociales (Historia, Historia del arte, Humanidades, Antropología y Sociología), a los estudios artísticos (Bellas Artes, Fotografía y Teatro) o al turismo. En cuanto a género, la muestra consta de siete mujeres y 3 hombres (ver tabla 3). El tramo de edad entre las personas entrevistadas es también amplio, abarcando de los 29 a los 62 años.

**Tabla 3**  
*Perfil básico de las personas integrantes de la muestra*

Persona entrevistada	Formación	Experiencia	Edad y género
FR	Arte	1 año	29   Masculino
CV	Turismo	5 años	38   Femenino
JT	Ciencias Sociales	6 años	35   Femenino
PC	Ciencias Sociales	3 años	38   Masculino
SC	Arte	8 años	45   Femenino

MS	Ciencias Sociales	12 años	39   Masculino
MB	Arte	12 años	52   Femenino
DP	Ciencias Sociales	2 años	60   Femenino
SM	Turismo	2 años	40   Femenino
RR	Arte	6 años	62   Femenino

Fuente: Elaboración propia

## 4. Resultados

Para exponer los resultados de la presente investigación se ha procedido a una estructuración en tres ámbitos analíticos diferenciados: lugares de memoria, rutas e impacto educativo. A través del análisis de las aportaciones del total de integrantes de la muestra con respecto a dichos ámbitos ha sido posible establecer las categorías que ayudan tanto a analizar la didáctica de la memoria histórica según la visión del equipo educativo del MUME (ver figura 1), como a determinar el valor educativo de las rutas como herramienta de educación patrimonial.

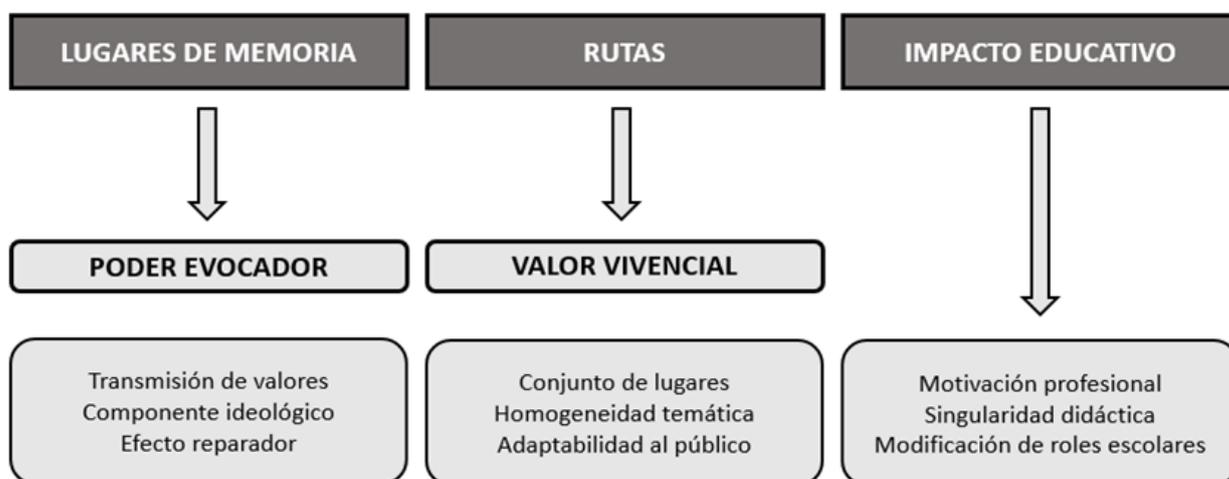


Figura 1. Análisis de la didáctica de la memoria histórica a través de la visión del equipo educativo del MUME: ámbitos analíticos y categorías.

### 4.1. Lugares de memoria

Los lugares de memoria son reconocidos como un elemento patrimonial particular diferenciado del conjunto de categorías vinculadas al patrimonio histórico. Una reflexión que, al ser compartida por la práctica totalidad de integrantes de la muestra, facilita la identificación de los lugares de memoria como ámbito analítico y el establecimiento de las diferentes categorías a él adscritas. Tales categorías son tres: 1) la transmisión de valores inherente a la proyección de los lugares; 2) el efecto reparador que transmiten a nivel memorial; 3) y un componente ideológico asociado a las ideas defendidas por aquellas personas protagonistas de los eventos traumáticos vinculados

al lugar. Todo ello, remarcando la importante capacidad evocadora que los lugares de memoria atesoran como patrimonio.

La capacidad de transmisión de valores asociada a los lugares de memoria y su proyección didáctica ha sido tomada en cuenta como su principal fuente de interés por CV, MB y SC. Esta última, además, remarca la universalidad de estos, ya que, ante la mutabilidad de las sociedades que dialogan con los lugares de memoria, los valores emanados deben adaptarse a unos nuevos públicos que cada vez tienen menos que ver con las generaciones anteriores.

En la misma línea, JT y PC plantean que los valores asociados a los lugares de memoria de la Guerra Civil y el exilio tienen un claro componente social, político e ideológico. Esto es así debido a que el tratamiento didáctico de estos espacios remite, tanto desde la difusión como desde la recepción, a un discurso que habilita la comprensión de las relaciones de poder actuales, muchas de ellas fraguadas en aquellos eventos forjadores de memoria colectiva proyectados a través del patrimonio. De esta manera, se transmiten valores ideológicos cercanos al antifascismo, el republicanismo o las luchas sociales. En palabras de JT, *“los lugares de memoria no son neutros, pues transmiten valores e ideología”*.

El testimonio de SM reconoce la singularidad de los lugares de memoria de la GCE y el exilio en base a su cercanía cronológica, lo cual facilita su tratamiento didáctico y la asimilación del discurso a las nuevas generaciones. En ello coincide también DP, quien, además, defiende la utilidad del conjunto del patrimonio histórico para fomentar la reflexión crítica y los debates éticos, algo asumible siempre y cuando se asuma un riguroso planteamiento didáctico.

Afloran también otras visiones sobre la manera en la cual los lugares de memoria hacen efectiva su transmisión discursiva. Así, MS hace hincapié en afrontar la interpretación de los lugares de memoria como *“un tema de restitución y de justicia histórica”*, pues con su testimonio pueden llegar a ejercer un efecto reparador a nivel memorial, mientras que RR, en la misma línea, entiende que cumplen una función importante con respecto a los procesos de duelo y superación de eventos traumáticos. FR puntualiza, desde un análisis más vinculado al impacto territorial, el papel fundamental que juega el patrimonio memorial en la creación y consolidación de identidades.

## 4.2. Rutas

El global de integrantes de la muestra ha reflexionado sobre el papel que juegan las rutas en el proceso de acción didáctica de la presente investigación, y los resultados muestran un relativo consenso en la manera de entender la idiosincrasia de las rutas del exilio y su valor didáctico. Así, del punto de partida en el que las rutas del exilio del MUME son, como producto educativo, el principal objeto de estudio se ha podido identificar a las rutas, a nivel genérico, como un ámbito analítico específico dentro de la didáctica de la memoria histórica. Las principales categorías adscritas al presente ámbito son también tres: 1) la funcionalidad de los itinerarios como conjunto de lugares; 2) la narrativa común que se desprende de la unión de éstos entre sí; 3) y la gran capacidad de adaptación a diferentes públicos. Siempre teniendo presente, además, el valor vivencial que aportan las rutas en el contexto de la didáctica de la memoria histórica.

En una primera aproximación reflexiva de la que han participado el total de integrantes de la muestra, éstos han aportado una breve definición de la ruta. Así, FR y JT han facilitado su

definición desde un punto de vista estructural, en el que un conjunto de lugares forma un itinerario, el cual a su vez dispone de una significación común en base a una temática y unos contenidos.

La vertiente educativa ha estado también muy presente en las reflexiones acerca de la definición de ruta. PC y MS opinan que las rutas son una actividad a caballo entre la educación y el ocio. Por su parte, DP entiende por ruta “una oportunidad para entrar en profundidad en la temática trabajada” capaz de ejercer como herramienta educativa multinivel, la cual puede adaptarse a todo tipo de públicos según el grado de exigencia de éstos. En el caso de SM, la ruta se ubica en el contexto de la educación patrimonial, ejerciendo como un recurso para ampliar el espectro didáctico del museo y llevar a los visitantes fuera del mismo.

Hay que remarcar, sin embargo, que la visión compartida de mayor importancia es la referente al valor vivencial y experiencial que aportan las rutas en el proceso de acción didáctica. CV habla de la realización de las rutas como un acto vivencial en el que se potencia la empatía del alumnado hacia las personas exiliadas protagonistas de la historia, mientras que SC apunta a la vivencia experimentada en la ruta como el principal factor de una actividad didáctica que complementa los procesos de educación formal. MB y RR, por su parte, hacen directamente referencia a ponerse en la piel de las personas exiliadas a la hora de definir las rutas.

Aunque, más allá del establecimiento de una definición, el factor vivencial está presente en la opinión de otros varios integrantes de la muestra. Tal es el caso de DP, que justifica el énfasis utilizado en este aspecto en las rutas del MUME como vía para la transmisión de valores, o el de SM, que ve en las rutas una clara vocación de acercar la experiencia del alumnado a las vivencias de las personas exiliadas. Por su parte, JT hace referencia a la buena valoración que hace el profesorado sobre las rutas precisamente por aportar la cuestión vivencial tan ajena dentro de las aulas. PC, a su vez, toma también en consideración el factor vivencial al mencionar que aquellas rutas en las que éste juega un papel más protagónico son las que funcionan mejor y tienen más éxito entre profesorado y alumnado.

### 4.3. Impacto educativo

Además de los aspectos relativos al análisis de dos de los elementos básicos en la estructura del instrumento de investigación, como son los lugares de memoria y las rutas, las personas participantes de la muestra han compartido reflexiones que apuntan algunos rasgos distintivos del impacto educativo ejercido desde el MUME. De esta manera, dicho impacto ha sido identificado como el tercer ámbito analítico sobre el cual analizar la didáctica de la memoria histórica desde la perspectiva específica del equipo educativo del MUME. Igual que en los casos anteriores, se han tipificado tres categorías dentro del presente ámbito analítico. Son estos: 1) la motivación profesional del equipo educativo del MUME; 2) la singularidad didáctica vinculada tanto al estilo de guiaje como a la proyección educativa de la propia ruta; 3) y la modificación de los roles escolares hacia una práctica educativa más horizontal.

El primero de los elementos categorizados dentro del presente ámbito analítico tiene que ver con la motivación personal existente entre las personas integrantes del servicio educativo a cargo de la realización de las rutas. La identificación del equipo educativo con su trabajo es total, y más teniendo en cuenta que se trata de un servicio externalizado a una empresa que gestiona los servicios educativos de varios museos de la zona. El personal del servicio educativo del MUME lo

es también en otros museos y equipamientos patrimoniales, por lo cual está dotado de una capacidad de reflexión personal que habilita su capacidad para comparar y apreciar el valor de ser partícipe de un proceso de acción didáctica que, a diferencia de lo que sucede en otros ámbitos patrimoniales, persigue la educación en valores por encima de la transmisión de conocimiento. En este sentido, cabe destacar valoraciones como las de JT y PC, que indican específicamente que el nivel de motivación personal para trabajar en el MUME no tiene nada que ver con el resto de los museos donde lo hacen, o CV, que se siente afortunada de formar parte de un servicio educativo con tan alto componente de transmisión de valores. Interesantes también son las aportaciones de RR, que vincula su elevado grado de motivación con su bagaje familiar a través de la figura de su padre, o de SC, quien reflexiona sobre el momento de efervescencia social y política de la memoria histórica y lo pone en relación con su papel de educadora patrimonial.

Resulta también remarcable la manera en la cual varias de las personas entrevistadas valoran la singularidad de su propio estilo a la hora de ejercer como guías, algo que va muy en consonancia con la propia idiosincrasia de la acción educativa del MUME. DP menciona la importancia de desarrollar un estilo interactivo de guiaje, buscando constantemente la retroacción y participación del alumnado, de manera que resulte más fácil hacer aflorar sentimientos de empatía histórica. JT destaca el importante papel que ejercen desde el servicio educativo del MUME en el proceso de transmisión de valores y de generación de empatía. PC, por su parte, alude a su particular manera de entender la intervención en educación patrimonial, donde el desarrollo de un discurso emotivo le resulta más efectivo que la mera transmisión de conocimientos, por muy rigurosa que ésta sea.

Aunque desconectadas de un patrón común en el global de la muestra, resultan también relevantes las reflexiones aportadas por MS y SC en el contexto de la acción didáctica ejercida en el MUME. El primero resalta la enorme capacidad didáctica de las rutas del exilio del MUME, ya que permiten profundizar y complementar conceptos muy básicos asimilados por el alumnado. Así, se problematiza y reflexiona sobre un fenómeno tan complejo como el exilio republicano español, y *“se supera la vaga imagen del exilio como un mero movimiento de personas que huyeron tras la Guerra Civil”* (MS). La segunda introduce un punto crucial para entender el valor intrínseco que se desprende de una ruta en tanto que herramienta didáctica en el contexto de la educación patrimonial, y tiene que ver con la relación existente entre profesorado y alumnado. Para SC, la realización de una ruta del exilio implica una modificación parcial de los roles ejercidos por docentes y estudiantes, proyectándose un modelo más horizontal que, junto con los propios inputs de la didáctica del patrimonio, colabora en afianzar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 5. Discusión

Del análisis de los datos obtenidos, estructurados en base a los ámbitos analíticos y las categorías mencionadas en el apartado anterior, se desprende un consenso sobre la manera en la cual las rutas del exilio del MUME, y, por ende, los lugares de memoria asociados a las mismas ejercen un enorme impacto educativo. Un impacto que debe valorarse en la medida en que pisar el terreno aporta un potencial didáctico que posibilita un acercamiento en profundidad al objeto de estudio que no podría ser alcanzado a través de la educación formal. El equipo educativo del MUME ha coincidido en destacar que las rutas patrimoniales en general, y las del exilio en particular, suponen un importante atractivo para docentes y alumnos, ya que potencian

estrategias de aprendizaje de tipo vivencial. Lo experiencial, lo vivencial, lo sensorial, lo emocional son, en definitiva, aquellos aspectos que harán perdurar el aprendizaje y lo convertirán en significativo. Estudios como el de Roca (2004), que analiza los itinerarios urbanos en Barcelona, así como los de Marquès (2014) y Font et al. (2016), centrados en las propias rutas del exilio, apuntan en esta línea, mientras que González Vázquez (2018) refuerza esta visión en su estudio expositivo de las rutas del exilio del MUME.

Sobre el alto impacto del patrimonio a nivel emocional, y cómo ello influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se han pronunciado numerosos autores (Estepa, 2001, 2003, 2013; Fontal, 2008, 2012, 2013; Coma y Santacana, 2010; Cuenca, 2014, 2016; Santacana y Llonch, 2012; González-Sanz y Feliu-Torruella, 2015; Lucas y Estepa, 2016, 2017), tal como también lo han hecho de manera específica varias de las personas entrevistadas en el presente estudio, como DP, SM, JT y PC. La reflexión de este último, que pone en relación el éxito de la ruta con el nivel de exposición vivencial de la misma, se escenifica en el caso de la visita a la playa de Argelès-sur-Mer, donde se ubicó el principal campo de internamiento para los exiliados republicanos. Se trata de un planteamiento que enlaza con un caso expuesto por Molina y Egea (2018), que se contextualiza en el desarrollo de una Unidad Didáctica innovadora sobre la Segunda Guerra Mundial para 4º de ESO. Su ejecución puso de manifiesto un alto grado de adquisición de empatía histórica entre el alumnado, la cual se plasmó de manera muy significativa al realizar una comparativa entre imágenes de los campos de concentración del sur de Francia donde estaban ubicados los republicanos españoles exiliados, y los actuales campos de refugiados sirios.

Los lugares de memoria aportan una gran capacidad de conexión empática con el alumnado, facilitando así la adquisición de un conocimiento a nivel histórico que está vinculado, a su vez, con valores de respeto a los Derechos Humanos (Galiana, 2018). Ponerse en la piel del otro, de aquellas personas que, en este caso, sufrieron experiencias dramáticas como la reclusión y el internamiento, refuerza el proceso de enseñanza-aprendizaje de unos sujetos históricos extremadamente complejos. Una visión expresada específicamente a través de los testimonios de MB, RR y CV.

La distancia emocional entre alumnado y agentes históricos se presenta como una gran dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una distancia que, en el caso que nos ocupa en el presente estudio, se minimiza mediante dos vías. La primera tiene que ver con la capacidad de relacionar los conflictos del pasado con los del presente. La memoria implica un proceso de transmutación del pasado al presente (Huysen, 2002; Traverso, 2007; Erll, 2011, 2012), que ayuda a limitar las distancias temporales surgidas del estudio del pasado en clave exclusivamente historicista. Así, trabajar el exilio republicano de 1939 permite acercarse también a aquellas situaciones actuales relacionadas con la deportación o las crisis de refugiados. La segunda tiene que ver con el arraigo del alumnado en el territorio y con la identificación de este con las historias del exilio mediante su vinculación familiar. Así lo constatan los testimonios de SM, RR y FR, cuya visión concuerda a su vez con las aportaciones de Trškan (2017) y Galiana (2018) sobre la influencia que ejercen el patrimonio y la historia locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La permeabilidad psicológica del alumnado de educación secundaria y bachillerato, cuya formación ideológica a nivel personal se desarrolla a lo largo de las mencionadas etapas curriculares (Pagès, 2005; Barriga-Ubed y Sabido-Codina, 2020; Banderas Navarro, 2020),

hace que la experiencia en el MUME cobre un cariz político e ideológico, como así reflexionan de manera recurrente JT y PC en sus testimonios. Las rutas del MUME ofrecen la posibilidad de reflexionar sobre cuestiones ideológicas básicas, como el valor de la democracia o la necesidad de defender los derechos políticos y sociales, haciéndose servir de estrategias didácticas ajenas a los estándares del aula. De esta manera, el alumnado recibe un importante input por parte de la educación patrimonial que ayuda a fortalecer su formación política e ideológica.

El testimonio de SC permite hacer, además, una reflexión global sobre el rol ejercido por el educador patrimonial en el contexto relacional entre alumnado y profesorado. Tal y como exponen González-Sanz et al., (2017), el uso de metodologías activas y participativas transforma las relaciones entre los diferentes agentes implicados en la acción didáctica, de manera que el alumnado abandona la pasividad y adquiere un rol más protagonista. Llevado a las rutas del MUME, ello implica el desarrollo de una acción didáctica más horizontal, en la que, gracias al papel ejercido por los educadores patrimoniales, alumnado y profesorado interactúan en condiciones más igualitarias que las habituales en contextos educación formal, y se genera un entorno más atractivo para el alumnado (Luna Delgado, 2019).

## 6. Conclusiones

La presente investigación remarca alguna de las reflexiones más determinantes en el ámbito de estudio que vincula a memoria histórica, patrimonio y educación, con el valor añadido de aportar la visión integral que representan los profesionales de la educación patrimonial. El MUME es un referente en materia de educación patrimonial en memoria histórica, y, a través del desarrollo del presente estudio, y de los ámbitos analíticos y categorías identificadas en su análisis, se nos permite dar respuesta a los objetivos de investigación planteados. Así, en referencia al objetivo general, se establece un patrón definitorio básico al respecto de la didáctica de la memoria histórica y su relación con el patrimonio (figura 2). De igual manera, se responde al objetivo específico a través de la identificación de aquellos elementos que determinan el valor educativo de las rutas del exilio como herramienta de educación patrimonial.

Con anterioridad a la presentación de los elementos concluyentes del estudio en relación con el planteamiento de la investigación, cabe reseñar que, en tanto que representación del pasado en el presente, la memoria histórica tiene un uso utilitario. De esta manera, el patrimonio y su didáctica ejercen como una importante herramienta para completar dicha función.

Como hitos que representan la mencionada transmutación de pasado a presente, identificamos a los lugares de memoria como el primer gran ámbito analítico sobre el cual vehicula el presente estudio. Aparecen proyectados como un elemento claramente diferenciado del conjunto de espacios patrimoniales de tipo histórico que, al estar cargados de significación política y de capacidad reparadora, representan un foco de promoción para la reflexión crítica en contextos educativos.

El segundo ámbito analítico identificado y desarrollado son las rutas, cuya implementación y ejecución genera un efecto multiplicador sobre el proceso de acción didáctica en memoria histórica. La creación de narrativas comunes entre un conjunto de lugares de memoria refuerza el factor vivencial y la capacidad para generar sentimientos de empatía histórica. Unos sentimientos que, al ser evocados a través de la dialéctica entre pasado y presente, generan reflexiones

vinculadas con la actualidad. Así, en las rutas del exilio del MUME son constantes los apuntes y las menciones a los conflictos armados o las crisis de refugiados que son protagonistas hoy día.

La identificación de rutas y lugares de memoria como parte esencial de la didáctica de la memoria histórica conlleva la proyección del tercer ámbito analítico señalado, el impacto educativo generado por la práctica ejercida desde el equipo educativo del MUME. Ante la evidente dificultad que existe a la hora de intentar transmitir valores en el ámbito de la enseñanza formal, el valor añadido del patrimonio, en general, y de los lugares de memoria en particular, permite afianzar un modelo de enseñanza-aprendizaje que sobrepasa los límites de la mera transmisión de conocimiento. El papel de la educación patrimonial en la didáctica de la memoria histórica, cuyo sector cuenta con profesionales altamente cualificados y motivados, supone un pilar estructural en la consolidación de semejante modelo.

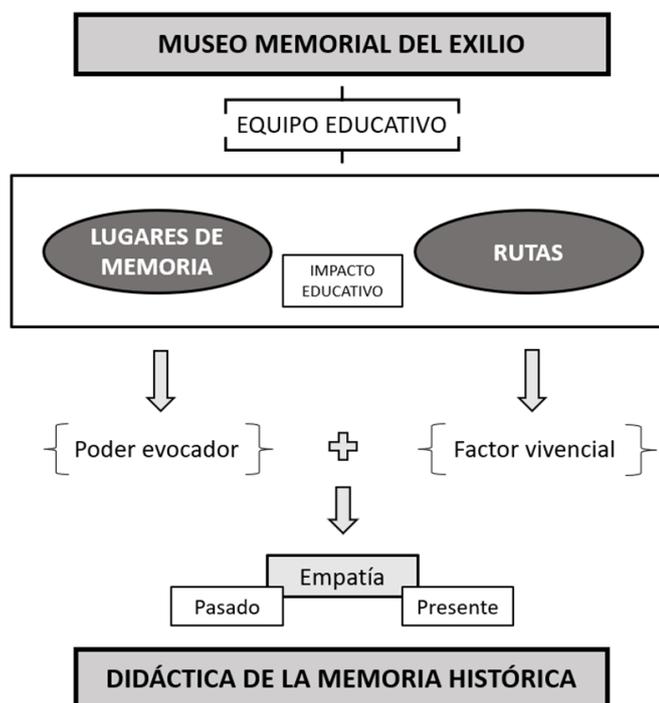


Figura 2. Elementos principales de la didáctica de la memoria histórica según el equipo educativo del MUME.

## Agradecimientos y financiación

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i, Desarrollo de perspectivas críticas a partir del patrimonio del conflicto en la formación de profesorado, PID2020-118615RB-I00, financiado por MCIN.

## Contribución específica de los autores

David González-Vázquez: concepción original del trabajo, análisis y obtención de datos, redacción, revisión crítica del contenido y aprobación de la versión final.

María Feliu-Torruella: análisis y obtención de datos, redacción, revisión crítica del contenido y aprobación de la versión final.

## Bibliografía

- Banderas Navarro, 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*, 205-237. <https://doi:10.6018/pantarei.444791>
- Barbosa-Chacón, J. y Barbosa-Herrera, J.; Rodríguez-Villabona, R. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: Una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, 37, 130–149.
- Barriga-Ubed, E. y Sabido-Codina, J. (2020). La Didáctica de la Memoria Histórica en los centros escolares: pautas recomendadas y ejemplos para la educación primaria y secundaria. En I. Sáez-Rosenkraz y J. Prats Cuevas (eds.) *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 113-134). Trea.
- Bellatti, I. y Sáez-Rosenkraz, I. (2020). Repensar la didáctica de la historia desde la memoria. En I. Sáez-Rosenkraz y J. Prats Cuevas (eds.) *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 65-88). Trea.
- Bevernage, B. y Wouter, N. (eds.) (2018). *The Palgrave handbook of state-sponsored history after 1945*. Palgrave Macmillan.
- Cairns, J. (1989). Some Reflections on Empathy in History. *Teaching History*, 55, 13–18.
- Coma, L. y Santacana, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio: Cookbook of heritage*. Trea.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo Didáctica de la lengua y la literatura*, 19, 76-96.
- Cuenca, J. M. (2016). Escuela, patrimonio y sociedad. La socialización del patrimonio. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 1, 23-41.
- Delgado, E.J. (2015). Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 14, 97-109.
- Delgado, E. J. y Estepa, J. (2018). Ciudadanía y dimensiones de la memoria en el aprendizaje de la Historia: análisis de un caso de educación secundaria. *Vínculos de Historia. Revista del Departamento de Historia de la Universidad de Castilla-La Mancha*, 7, 366, 388.
- Erl, A. (2011). *Memory in culture*. Palgrave Macmillan.
- Erl, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio*. Ediciones Uniandes.
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.
- Estepa, J. (2003). Investigando las sociedades actuales e históricas. *Investigación en la Escuela*, 51, 71-82.
- Estepa, J. (ed) (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. UHU Publicaciones.
- Estepa, J. y Delgado, E.J. (2020). Construyendo compromiso democrático: memoria histórica, patrimonio y educación ciudadana. En I. Sáez-Rosenkraz y J. Prats Cuevas (eds.) *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 45-64). Trea.

- Feliu-Torruella, M. y Hernández-Cardona, F. (2020). The Spanish Civil War in the Classrooms: Working for Citizenship Education. En E. Delgado-Algarra y J. Cuenca-López. *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 430-449). IGI Global.
- Font, J. (2009). A cavall de la història i la memòria: el Museu Memorial de l'Exili de la Jonquera-MUME. En *Mnemosine: revista catalana de museologia*, 5, 105-113.
- Font, J.; González, D.; Domènech, G. y Marquès, S. (2016). La memoria del exilio republicano a través de sus espacios: patrimonio, turismo y museos en el territorio catalán transfronterizo. En I. Arrieta (ed.) *Lugares de memoria traumática. Representaciones museográficas de conflictos políticos y armados* (pp. 71-98). UPV/EHU Servicio Editorial.
- Font, J. (2017). En la periferia transfronteriza tras las huellas del exilio. El proyecto del Museu Memorial de l'Exili (MUME) diez años después. *RdM. Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad museológica*, 69, 126-142.
- Font, J. (2019). El Museu Memorial de l'Exili de La Jonquera (MUME): historia crítica, trabajo de memoria y compromiso con el presente. *Sansueña: revista de estudios sobre el exilio republicano de 1939*, 1, 217-221.
- Font, J. (2021). Un futuro público para el pasado: algunas reflexiones en torno al patrimonio memorial y su musealización a propósito de la Red de Espacios de Memoria Democrática de Cataluña. En I. Real López (ed.) *Arte, memoria y museos* (pp. 75-100). Trea.
- Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En S. Mateos (coord.). *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-110). Trea.
- Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación: una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*, 208, 10-13.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Trea.
- Galiana, V. (2018). La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: balance de una experiencia didáctica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34, 3-18.
- González, D. y Font, J. (2016). La museización del patrimonio memorial transfronterizo: el caso del exilio republicano y sus espacios. *Revista MIDAS-Museus e Estudos Interdisciplinares*, 6. <https://doi.org/10.4000/midas.1030>
- González Vázquez, D. (2017). El turismo de memoria y las implicaciones de la frontera: una aproximación teórica desde los Pirineos. En R. Arnabat y M. Duch (eds.), *Polítiques memorials, fronteres i turisme de memòria* (pp. 97-114). PUP-PURV.
- González Vázquez, D. (2018). Les rutes de l'exili del MUME: una dècada connectant espais de memòria a la Catalunya transfronterera. *EBRE 38 – Revista Internacional de la Guerra Civil (1936-1939)*, 8, 279-308.
- González, P. y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*, 9, 275-311.
- González García, E. (2012). La cultura política en los manuales escolares para la ciudadanía y los derechos humanos. En N.de-Alba-Fernández, F. F. García-Pérez y A. Santisteban Fernández (coords.) *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen I* (pp. 447-455). Diada Editora.

- González-Sanz, M y Feliu-Torruella, M. (2015). Educación patrimonial e identidad. El papel de los museos en la generación de cohesión social y de vínculos de pertenencia a una comunidad. *Clio – History and History teaching*, 41. <http://clio.rediris.es/n41/articulos/gonzalezFeliu2015.pdf>
- González-Sanz, M., Feliu-Torruella, M. y Cardona-Gómez, G. (2017). Las Visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO del método en su aplicación práctica. *Revista de Educación*, 375, 160-183.
- Guillén, M. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria. *Clio. History and History teaching*, 42.
- Guixé, J. (2008). El Memorial Democrático y los lugares de la memoria: la recuperación del patrimonio memorial en Cataluña. *Entelequia*, 7, 217-228.
- Guixé, J. (2009). Espacios, memoria y territorio, un memorial en red en Cataluña. En R. Vinyes (ed.). *El Estado y la memoria: Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 569-608). RBA Libros.
- Hernández Ramírez, J. (2011). Los caminos del patrimonio. Rutas turísticas e itinerarios culturales. *PASOS-Revista de Patrimonio y Turismo Cultural*, 9 (2), 225-236.
- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. FCE.
- ICOMOS. (2008). *Carta de Itinerarios Culturales*. Comité Científico Internacional de Itinerarios Culturales (CIIC). Quebec: Asamblea General de ICOMOS.
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre Investigación en educación global y para el desarrollo*, 1, 56–70.
- Jara, O. (2018). *La Sistematización de Experiencias: práctica y teoría para otros mundos Posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano–CINDE.
- Jelin, E. y Lorenz, F. G. (comps.). (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Siglo XXI Editores.
- López Benito, V. y Martínez Gil, T. (2014). El uso educativo de las emociones en los Museos de la Memoria. *HER&MUS: Heritage and Museography*, 15 (6.2), 57-65.
- López-Guzmán, T. y Sánchez, S. (2008). La creación de productos turísticos utilizando rutas enológicas. *Pasos-Revista de turismo y patrimonio cultural*, 6 (2), 159-171.
- López Facal, R. y Santidrián, V.M. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- López Fernández, M<sup>a</sup> I. (2006). Diseño y programación de itinerarios culturales. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 60, 20-33.
- Lucas, L. y Estepa, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la Escuela*, 89, 35-46. <https://doi.org/10.12795/IE.2016.i89.03>
- Lucas, L. y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial e Inteligencia Emocional. Hablan los alumnos. *CLIO. History and History teaching*, 43, 194-207.

- Luna Delgado, D. (2019). Innovación didáctica en Historia: un estado de la cuestión en torno a cuatro ejes temáticos. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 161-181. <https://doi:10.6018/pantarei/2019/08>
- Marquès, S. (2014). Trepitjant història! Una ruta d'exili amb universitaris. *Temps i espais de memòria. Revista digital del Memorial Democràtic*, 2, 21-24.
- Martínez Rodríguez, R. (2014). Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 13, 41-48.
- Miguel-Revilla, D. y Sánchez, 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*, 119-142. <https://doi:10.6018/pantarei/2018/6>
- Molina, S. y Egea, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33 (1), 1-22. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1737>
- Molina Puche, S. y Salmerón Ayala, A. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 129-153. <https://doi:10.6018/pantarei.444761>
- Quera, A. (2021). El Museo Memorial del Exilio (MUME). En Real López, I. (ed.) *Arte, memoria y museos* (pp. 101-108). Trea.
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, 45-56.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber - Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.
- Pagès, J. y Casas, M. (2005). *Republicans i republicaness als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*. Ajuntament de Barcelona – Institut d'Educació.
- Pérez, P. (2012). *La exposición sensitiva y emocional*. Trea.
- Prats, J. (2008). Memoria histórica «versus» historia enseñada. *Íber - Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 5-8.
- Prats, J. (2020). Memoria histórica y enseñanza de la historia. En I. Sáez-Rosenkraz, y J. Prats.Cuevas (eds.) *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 11-28). Trea.
- Pujol, E. (2003). El Museu de l'Exili de La Jonquera. *Mnemosine: revista catalana de museologia*, 1, 67-78.
- Sammler, S. (2020). Estudios de memoria y la educación histórica. Una llamada al intercambio fructífero de la investigación a favor de nuevas prácticas educativas. En I. Sáez-Rosenkraz, J. Prats Cuevas (eds.) *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 29-44). Trea.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.

- Rengifo, J. I. (2006). Rutas culturales y turismo en el contexto espanyol. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 60, 115-125.
- Roca, J. (2004). L'itinerari com a forma artística, la ciutat i la ciutadania. *Tourismes. La derrota de la dissensió. Itineraris crítics* (pp. 101-113). Fundació Antoni Tàpies.
- Roigé, X. (2016). De monumentos de piedra a patrimonio inmaterial. Estrategias políticas, museológicas y museográficas de presentación de la memoria. En I. Arrieta. (ed.) *Lugares de memoria traumática. Representaciones museográficas de conflictos políticos y armados* (pp. 23-47). UPV/EHU Servicio Editorial.
- Rosemberg, J. y Kovacic, V. (2010). *Educación, memoria y Derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Rubin, B. C. y Cervinkova, H. (2019). Challenging Silences: Democratic Citizenship Education and historical Memory in Poland and Guatemala. *Anthropology & Education Quarterly*, 51, 178-194. <https://doi.org/10.1111/aeq.12329>
- Sáez-Rosenkraz, I. y Prats Cuevas, J. (eds.) (2020). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*. Trea.
- Sáez-Rosenkraz, I.; Sabido-Codina, J. y Barriga-Ubed, E. (2020). Materialidades para la enseñanza de la memoria: currículo y libros de texto. En I. Sáez-Rosenkraz; y J. Prats Cuevas (eds.) *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 89-110). Trea.
- Saenz del Castillo, A. (2017). La arqueología del conflicto en el País Vasco y su potencial didáctico. *Revista Otarq*, 2, 129-145.
- Santacana, J. (2007). Museografía didáctica, museos y centros de interpretación del patrimonio. En J. Santacana y N. Serrat (coord.) *Museografía didáctica* (pp.395-471). Ariel.
- Santacana, J. (2015). El patrimonio, la educación y el factor emocional. En G. Solé (coord.). *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma educação patrimonial* (pp 17-34). CIED Universidade do Minho.
- Santiesteban Fernández, 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. Revista electrónica de Historia*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Saz, I. (2007). El «moment memòria». Justicia, veritat i reconciliació democràtica. En A. Colomines y J. Villarroya (coords.). *Dossier Història i memòria del segle XX* (pp. 27-40). Editorial Afers.
- Silva, E. (2011). Movimiento memorialista (El contexto de la memoria). En R. Escudero (coord.). *Diccionario de memoria histórica. Conceptos contra el Olvido* (pp. 69-75). Los Libros de la Catarata.
- Toledo Jofré, M., Magendzo Kolstrein, A., Gutiérrez Gianella, V. e Iglesias Segura, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 275-292. <http://doi:10.4067/S0718-07052015000100016>
- 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 – Revista de Educación*, 40, 159-174.

- Tribó, G. (coord.) (2010). *Fem memòria, construïm futur*. Graó.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso: historia, memoria, política*. Marcial Pons.
- Tresserras, J. (2005). Rutas e itinerarios culturales en Iberoamérica. *Cuadernos del Patrimonio Cultural y turismo*, 15, 13-56.
- Trškan, D. (2017). The Role of Local History in Elementary and Secondary Schools in Slovenia: An Evaluation of the Centre for School and Outdoor Education. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 123-134. <http://doi:10.6018/pantarei/2017/8>
- 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: revista de investigación*, 6, 61-74.
- Valls, R.; Parra, D. y Fuertes, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español. *Clío & Asociados*, 25, 8-21. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i25.6917>
- Vicent, N., Castrillo, J., Ibañez-Etxeberria, A., & Albas, L. (2020). Conflictos armados y su tratamiento en educación. Análisis de la producción científica de los últimos 25 años en la Web of Science. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 55-91. <https://doi:10.6018/pantarei.445721>

## Fuentes

- Decreto 15/2017, de 12 de mayo, por el que se crea el Consejo Asesor de la Memoria Histórica. Boletín Oficial de la Rioja. Logroño. 17 de mayo de 2017, núm. 56, pp. 6546 – 6547. [https://ias1.larioja.org/boletin/Bor\\_Boletin\\_visor\\_Servlet?referencia=5139424-1-PDF-509267-X](https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletin_visor_Servlet?referencia=5139424-1-PDF-509267-X)
- DECRETO 9/2018, de 12 de abril, de la Memoria Histórica y Democrática de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León. Valladolid. 16 de abril de 2018, núm. 73, pp. 14968 – 14978. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2018/04/16/pdf/BOCYL-D-16042018-1.pdf>
- Gobierno de España (2020). *Anteproyecto de Ley de Memoria Democrática*. 15 de septiembre de 2020. Consejo de ministros, Madrid. <https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/Paginas/enlaces/150920-enlace-memoria.aspx>
- Gogora - Memoriaren, Bizikidetzaren eta Giza Eskubideen Institutua. Borrador para un anteproyecto de Ley de Memoria Histórica y Democrática de Euskadi. Septiembre de 2019. Bilbao. [https://www.gogora.euskadi.eus/contenidos/informacion/gogora\\_dokumentuak/es\\_def/LEY%20MEMORIA%20HISTORICA%20CAST.PDF](https://www.gogora.euskadi.eus/contenidos/informacion/gogora_dokumentuak/es_def/LEY%20MEMORIA%20HISTORICA%20CAST.PDF)
- Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. Boletín Oficial del Estado. Madrid. 27 de diciembre de 2007, núm. 310, pp. 1-14. [https://www.boe.es/buscar/pdf/20\\_07/BOE-A-2007-22296-consolidado.pdf](https://www.boe.es/buscar/pdf/20_07/BOE-A-2007-22296-consolidado.pdf)
- Ley Foral 33/2013, de 26 de noviembre, de reconocimiento y reparación moral de las ciudadanas y ciudadanos navarros asesinados y víctimas de la represión a raíz del golpe militar de 1936.

- Boletín Oficial del Estado. Madrid. 20 de diciembre de 2013, núm. 304, pp. 102302 – 102310. <https://www.boe.es/eli/es-nc/lf/2013/11/26/33/dof/spa/pdf>
- Ley 2/2017, de 28 de marzo, de *Memoria Histórica y Democrática de Andalucía*. Boletín Oficial del Estado. Madrid. 21 de abril de 2017, núm. 95, pp. 1 – 22. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2017/BOE-A-2017-4348-consolidado.pdf>
- Ley 14/2018, de 8 de noviembre, de *memoria democrática de Aragón*. Boletín Oficial del Estado. Madrid. 16 de enero de 2019, núm. 14, pp. 1 – 36. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2019/BOE-A-2019-466-consolidado.pdf>
- Ley 5/2018, de 14 de diciembre, de *memoria histórica de Canarias y de reconocimiento y reparación moral de las víctimas canarias de la guerra civil y la dictadura franquista*. Boletín Oficial del Estado. Madrid. 25 de enero de 2019, núm. 22, pp. 6418 – 6428. <https://www.boe.es/eli/es-cn/l/2018/12/14/5/dof/spa/pdf>
- Ley 1/2019, de 21 de enero, de *memoria histórica y democrática de Extremadura*. Boletín Oficial del Estado. Madrid. 25 de enero de 2019, núm. 38, pp. 13202 – 13235. <https://www.boe.es/boe/dias/2019/02/13/pdfs/BOE-A-2019-1936.pdf>
- Ley 1/2019, de 1 de marzo, para la recuperación de la memoria democrática en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Estado. Madrid. 12 de abril de 2019, núm. 88, pp. 5 – 23. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2019/BOE-A-2019-5480-consolidado.pdf>
- Llei 13/2007, del 31 d'octubre, del *Memorial Democràtic*. Ple del Parlament de Catalunya. Barcelona. 24 d'octubre de 2007, núm. 23, pp. 1 – 29. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/11/27/pdfs/A48487-48491.pdf>
- Llei 14/2017, de 10 de novembre, de *memòria democràtica i per la convivència de la Comunitat Valenciana*. Boletín Oficial del Estado. Madrid. 23 de diciembre de 2017, núm. 311, pp. 1 – 38. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2017/BOE-A-2017-15371-consolidado.pdf>
- Llei 2/2018, de 13 d'abril, de *memòria y reconeixement democràtics de les Illes Balears*. Boletín Oficial del Estado. Madrid. 14 de mayo de 2018, núm. 117, pp. 1 – 26. <https://boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-6405-consolidado.pdf>
- Ordre IRP/91/2010, de 18 de febrer, per la qual es crea la *Xarxa d'Espais de Memòria Democràtica de Catalunya*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, del 26 de Febrero de 2010, núm. 5576, pp. 14651 – 14653. <https://www.boe.es/boe/dias/2019/02/13/pdfs/BOE-A-2019-1936.pdf>

# La construcción del conocimiento histórico sobre el patrimonio local: comparación entre las teorías epistemológicas y las competencias del alumnado

## The Construction of Historical Knowledge About Local Heritage: Comparison Between Epistemological Theories and Competences of Students

Ana Isabel Ponce Gea  
Universidad de Alicante  
anaisabel.ponce@ua.es  
 0000-0003-0432-2595

Helena Pinto  
CITCEM- Universidade do Porto  
mhelenapinto@gmail.com  
 0000-0002-7691-9115

Recibido: 28/02/2022  
Aceptado: 27/06/2022

### Resumen

En el marco de la defensa de la enseñanza de la historia con base en el pensamiento histórico, parece haberse prestado más atención a la aplicación de las competencias que a la dimensión epistemológica. Bajo esta premisa, en este estudio se plantea comparar las teorías epistemológicas del alumnado portugués con el nivel de competencia demostrado por el mismo alumnado. Se lleva a cabo un estudio con método mixto, con 43 alumnos portugueses de entre 13 y 14 años, utilizando dos instrumentos de recogida de información y combinando el análisis de información cuantitativa y cualitativa. Los resultados ponen de manifiesto unas teorías epistemológicas con mejores puntuaciones que la aplicación de las competencias, presentándose, además, como no relacionadas. Se concluye con la necesidad de sistematizar modelos de pensamiento histórico amplios y un trabajo conjunto de las teorías epistemológicas y la aplicación de las competencias en el aula.

### Palabras clave

Educación histórica, Epistemología, Educación competencial, Educación básica secundaria, Educación patrimonial.

### Abstract

In the framework of the defence of history teaching based on historical thinking, more attention has apparently been focused on the application of competences than on the epistemological dimension. Under this premise, in this study we aimed at comparing the epistemological theories of Portuguese students with the level of competence demonstrated by the same pupils. We conducted a mixed-model study involving 43 Portuguese students aged 13-14, using two data collection instruments and combining the analysis of quantitative and qualitative information. The results show epistemological theories with higher scores than the application of competences, which are also presented as unrelated. We conclude that there is a need to systematise broader models of historical thinking and a mixed work on epistemological theories and the application of competences in the lessons.

### Keywords

History education, Epistemology, Competency based education, Secondary basic education, Heritage education.

**Para citar este artículo:** Ponce Gea, A. I., y Pinto, H. (2022). La construcción del conocimiento histórico sobre el patrimonio local: comparación entre las teorías epistemológicas y las competencias del alumnado. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 267-289. DOI: 10.6018/pantarei.512811



## 1. Introducción

Investigadores europeos y americanos, tales como Ashby *et al.* (2005), Barton (1997), Cooper (2002), Seixas y Morton (2013), o Wineburg (2016), entre otros, vienen defendiendo, desde hace décadas, la enseñanza de la historia con base en el desarrollo del pensamiento histórico. En sus proposiciones, el uso de las fuentes históricas primarias, a partir de las cuales realizar inferencias a través del cuestionamiento, se delimita como el eje vertebrador de las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Si bien sus planteamientos sobre el pensamiento histórico, en ocasiones presentados como modelos, utilizan diferentes denominaciones (habilidades, competencias, categorías, elementos...), el objetivo común y más frecuente de las investigaciones sobre educación histórica ha sido trasladar las competencias cognitivas que los historiadores utilizan para construir el conocimiento histórico al contexto educativo, lo que ha presentado el pensamiento histórico como conectado con la historia académica, para algunos hasta de forma excesiva (Thorp y Persson, 2020).

Esta primacía del método del historiador y posterior sistematización de las habilidades implicadas en la construcción del conocimiento histórico, especialmente explícita en la apuesta americana (Wineburg, 2001), está recibiendo, en los últimos tiempos, propuestas de reformulaciones, algunas de las cuales encuentran relación con la dimensión epistemológica. Asumiendo la existencia de tres tipos generales de conocimiento, declarativo, conceptual y epistemológico (Johnston *et al.*, 2017), es el último el único que pone la atención en cómo somos capaces de saber lo que sabemos y en cómo se construye el conocimiento en el marco de cada disciplina (Miguel-Revilla *et al.*, 2021).

En relación con la epistemología, y en general con el estudio de las concepciones, en el ámbito de la historia, las investigaciones se han ocupado, frecuentemente, de las percepciones en torno a la historia como materia escolar o como disciplina, su interés y su utilidad (Fuentes, 2004), tanto para los docentes (Miguel-Revilla y Fernández-Portela, 2017; Suárez, 2012; VanSledright *et al.*, 2011; Voet y De Wever, 2016) como para el alumnado (Barca, 2004; Fronza, 2014; Fuentes, 2004; Merchán, 2007). También han sido relativamente frecuentes los estudios sobre las visiones de los alumnos en relación con otros conceptos próximos como identidad, nación (Carretero *et al.*, 2012) o educación para la ciudadanía (López-Torres, 2012).

Sin embargo, y aunque se reconoce que, para el desarrollo del pensamiento histórico, además de los contenidos sustantivos y procedimentales, es necesario un conocimiento de la epistemología de la disciplina (Mathis y Parkes, 2020), el foco puesto en el desarrollo de las habilidades o de las competencias ha descuidado, en parte, la cuestión epistemológica. En esta línea, Smith (2020) señala que se han dejado al margen las cuestiones propias de la subjetividad, imprescindibles, según el autor, para los asuntos éticos y culturales. En la misma dirección, Thorp y Persson (2020) hablan de una apuesta del pensamiento histórico más abierta, que se centre más en la intersubjetividad y su dimensión existencial. Las dos propuestas coinciden, por lo tanto, en dar importancia a lo epistemológico, que se incluye de forma explícita, como una macrodimensión, en el marco para el desarrollo del pensamiento histórico configurado por Albornoz y Sebastián (2022). En su articulación del pensamiento histórico en tres macrodimensiones, donde también se encuentran el conocimiento disciplinar y la macrodimensión ético-política, la macrodimensión

epistemológica se ocuparía de la conceptualización de la naturaleza del conocimiento histórico, tanto en lo relativo a las creencias epistemológicas como a las preguntas históricas. Otras propuestas recientes, como la de Yoon (2021), vuelven al debate entre el dominio general y los dominios específicos para abordar las teorías epistemológicas en el marco de una disciplina. En este sentido, Yoon (2021), frente a la defensa frecuente de un dominio específico condicionado por las características propias y exclusivas de la historia (Prats y Fernández, 2017), apuesta por entender el proceso de los historiadores y sus conceptos en el marco de un dominio general; es decir, defiende la idea de pensamiento histórico como parte del pensamiento ordinario, lo que llevaría a aplicarlo, según los autores, tanto a las cuestiones cotidianas como a las históricas.

El surgimiento de estas voces pone de manifiesto que la cuestión epistemológica, si bien ha sido abordada ampliamente en lo historiográfico, y también desde el estudio de las percepciones sobre la materia escolar, continúa siendo escasa y poco sistemática al movernos hacia el terreno del pensamiento histórico como planteamiento didáctico; donde, además, son más numerosos los planteamientos en relación con la dimensión conceptual y de segundo orden (Lee y Ashby, 2000), que en torno a la dimensión metodológica que nos ocupa. En este sentido, la escasez de estudios sobre las concepciones subyacentes a la dimensión metodológica de la construcción del conocimiento histórico podría explicarse, en parte, por la doble tendencia en la investigación sobre el pensamiento histórico: por un lado, investigaciones en torno a los conceptos procedimentales organizadores y, por otro lado, investigaciones sobre las competencias estratégicas (VanSledright, 2015); o lo que Duquette (2015) denomina, respectivamente, la perspectiva histórica y el método histórico. Así, los estudios centrados en los primeros (evidencia, perspectiva histórica...) han abordado la cuestión desde un enfoque conceptual que reside en la propia naturaleza de los conceptos, constituyendo modelos para la enseñanza y la investigación en didáctica de la historia (Lee y Shemilt, 2003; Seixas, 2017). Por su parte, las investigaciones centradas en el método se han enfocado en la medición del desarrollo de las competencias, dejando en un segundo plano las concepciones subyacentes que, de abordarse, se han analizado fragmentadas y no desde la óptica del proceso de construcción del conocimiento en su conjunto (Wiley *et al.*, 2020).

Lo anterior, unido a la evidencia de que un cambio en lo procedimental no supone necesariamente una modificación conceptual paralela (Maggioni, 2010), justifica el estudio que se lleva a cabo. Así, el trabajo tiene como objetivo comparar las teorías epistemológicas del alumnado sobre las operaciones implicadas en la construcción del conocimiento histórico y el nivel de competencia demostrado en la aplicación de las mismas operaciones, persiguiendo conocer la coherencia o incoherencia de estas dos dimensiones del pensamiento histórico abordado desde una visión amplia. Tratamos, así, con la dimensión metodológica de la epistemología del conocimiento histórico y con la aplicación de las competencias mismas. Para ello, y asumiendo que diversas investigaciones argumentan que el trabajo con la cultura material es particularmente poderoso para la comprensión histórica (Ponce, 2019) y que el patrimonio local es especialmente accesible para el alumnado que es capaz de ver las huellas de la historia en su día a día (Pinto y Ponce, 2020), proponemos un estudio que permita alcanzar el objetivo comparativo, teniendo como eje una experiencia en torno al patrimonio local.

## 1.2. Delimitación de conceptos básicos

De acuerdo con lo anterior, resulta necesario delimitar brevemente los conceptos básicos implicados en la investigación.

De un lado, asumimos el término de teorías epistemológicas. En el marco de la epistemología personal (Hofer, 2004), prestamos atención al proceso metacognitivo. En esta línea, las teorías epistemológicas se entienden como una organización de creencias que suponen una forma específica de enfrentarse hacia el conocimiento. Se asume, además, que estas no se limitan a la naturaleza del conocimiento, sino también a su proceso de construcción (Hofer, 2004; Schommer-Aikins *et al.*, 2012). Por lo tanto, en este estudio, entendemos las concepciones como íntimamente ligadas a la aplicación del método histórico.

De otro lado, adoptamos el término competencias, considerando que, en el proceso de construcción del conocimiento, no se aplican simplemente habilidades, sino que se combinan las habilidades generales con técnicas concretas, a las que se les unen los conceptos de primer y segundo orden con mayor o menor influencia según el nivel de desarrollo (Körber, 2021). Así, tratamos con las competencias cuando abordamos el nivel de desarrollo en la aplicación de una determinada operación histórica en el marco del proceso de la construcción del conocimiento histórico.

Ambos constructos se abordan para las operaciones más relevantes del método histórico. Para la definición de estas operaciones, consideramos, principalmente, las obras de Ricoeur (2004), Aróstegui (1995) y Alía (2016), delimitando una propuesta propia expuesta más profundamente en otros estudios (Ponce, 2019; Ponce y Sánchez-Pérez, 2022). Por lo que respecta a este trabajo, consideramos siete operaciones históricas esenciales: la formulación de problemas, la idoneidad de las fuentes históricas, las preguntas sobre las fuentes, la lectura de las fuentes, la resolución de interrogantes, y su justificación. Siendo conscientes de que definir un ideal epistemológico es asumir las discrepancias epistemológicas de los historiadores (Thorp y Persson, 2020), consideramos la naturaleza de las operaciones históricas en el marco de las aportaciones realizadas, durante las últimas décadas, bajo el enfoque del pensamiento histórico.

Si bien definiremos las variables y sus niveles de desarrollo en la descripción del análisis de información, sirva una descripción breve sobre las operaciones para contextualizar las pretensiones del estudio. En este sentido, situamos el inicio del método histórico en la formulación de problemas. Entendemos esta operación como la habilidad de formular problemas correctamente que, además, resulten de interés; problemas que sean concretos y focalicen la atención en los aspectos verdaderamente relevantes para la disciplina. Tras la formulación de problemas, en lo que sería la fase documental en palabras de Ricoeur (2004), delimitamos tres operaciones en torno a las fuentes históricas: la idoneidad de las fuentes históricas, las preguntas sobre las fuentes y la lectura de fuentes. Respecto a la primera, consideramos que el alumnado ha de reconocer la necesidad de contextualizar históricamente la fuente a la hora de estudiar su utilidad para la investigación, así como demostrar esta competencia en una investigación situada. Esta evaluación de las fuentes, en cuanto a autenticidad y fiabilidad, resulta imprescindible para asegurar una lectura de la fuente rigurosa. A este respecto, y en relación con la segunda operación en torno a las fuentes, el alumnado habrá de ser capaz de preguntar a la fuente sobre elementos no explícitos, alejándose de la idea de que las fuentes hablan por sí mismas, y siendo

originales en el cuestionamiento realizado. Además, y en el marco de la lectura de las fuentes, el alumnado deberá realizar interpretaciones, siendo necesario que estas se produzcan de acuerdo con un contexto, lo que permitirá la obtención de evidencias. Por último, y en el marco amplio de la resolución de problemas, distinguimos otras tres operaciones históricas: realización de inferencias, resolución de interrogantes y justificación de la resolución. En torno a la realización de las inferencias, se espera que sean el fruto de relaciones complejas entre las evidencias, frente a las conexiones simples. Lo anterior contribuirá a una resolución de los interrogantes que se haga de forma completa, concreta y argumentada. Al mismo tiempo, su resolución ha de justificarse, no solo ejemplificando la respuesta, sino señalando incluso los puntos débiles de la investigación.

Desde la consideración de las operaciones anteriores asumiendo el doble enfoque de las teorías epistemológicas y la aplicación de las competencias, con objetivo de contraste, es desde donde se entiende este estudio.

## **2. Metodología**

En lo siguiente, se concretan los principales aspectos metodológicos de la investigación.

### **2.1. Objetivos de la investigación**

De acuerdo con la revisión teórica realizada, se delimita como objetivo general de la investigación el siguiente: comparar las teorías epistemológicas, en su dimensión metodológica, del alumnado portugués sobre la construcción del conocimiento histórico y el nivel de competencia demostrado en la aplicación de las operaciones históricas.

Para dar respuesta a este objetivo de investigación, se plantean tres objetivos específicos:

1. Determinar las teorías epistemológicas del alumnado en relación con la formulación de problemas, el trabajo con las fuentes históricas y la resolución de los interrogantes.
2. Comprobar el grado de competencia en relación con las operaciones relativas a la formulación de problemas, el trabajo con las fuentes y la resolución de interrogantes.
3. Delimitar las relaciones y las diferencias entre el nivel de desarrollo de las teorías epistemológicas y la aplicación de las competencias relativas a la formulación de problemas, el trabajo con las fuentes y la resolución de interrogantes.

### **2.2. Método**

Para la realización de este estudio, se ha utilizado un modelo mixto, con planteamientos de las metodologías cuantitativa y cualitativa, necesarios para la comprensión del fenómeno de estudio. Se trata con un diseño secuencial, por etapas, de carácter explicativo (Pereira, 2011), en el que a una primera etapa cuantitativa le sigue, en igualdad de estatus, la estrategia cualitativa, con características de un diseño ex post facto y fenomenológico, respectivamente. En cualquier caso, el diseño debe entenderse desde la primacía de los principios propios del paradigma interpretativo, que asumen la comprensión de la realidad educativa, y de sus significados, por encima de las pretensiones de generalización (Bisquerra, 2016). Se procura, así, adaptar las

estrategias a cada uno de los constructos medidos, para la comprensión del desarrollo del pensamiento histórico desde una perspectiva amplia.

### 2.3. Contexto y participantes

El estudio se ha llevado a cabo en el contexto de la educación básica portuguesa. En concreto, se ubica en un centro educativo del norte de Portugal, asumiendo también como contexto del estudio la ciudad de Guimarães donde se desarrolla la propuesta que forma parte de la recogida de la información.

Inicialmente, la muestra estaba compuesta por 52 sujetos (21 chicos, 31 chicas) del 8.º curso de la educación básica en Portugal. No obstante, para la confección de la muestra final, son considerados solo aquellos que habían respondido de forma completa a los dos instrumentos de recogida de la información. Así, la muestra final estaba conformada por 43 participantes (18 chicos, 25 chicas) con una edad comprendida entre los 13 y los 14 años.

### 2.4. Recogida de información: instrumentos y procedimientos

La recogida de información se llevó a cabo en dos fases diferenciadas y sucesivas, en cada una de las cuales se empleó un único instrumento de recogida de información.

La primera fase estaba enfocada al conocimiento de la dimensión metodológica de las teorías epistemológicas relativas a la construcción del conocimiento histórico. Para ello, se optó por la aplicación de la *Prueba sobre la Construcción del Conocimiento Histórico (CONCONHIS)*, una prueba diseñada y validada originalmente en castellano, que se adaptó, después, para el contexto portugués. La configuración final de la prueba es el resultado de un análisis factorial confirmatorio (CFI = ,99; TLI = ,99; RMSEA = ,01; SRMR = ,04) y cuenta con una fiabilidad moderada ( $\alpha = ,63$ ) de acuerdo con la naturaleza del constructo (Taber, 2018).

Se trata de una prueba objetiva y no verbal, conformada por 44 ítems repartidos entre la Parte I y Parte II de la prueba, incorporando ítems paralelos para cada aspecto de las variables medidas. Para el análisis correspondiente a este estudio solo se considerarán los 14 ítems correspondientes a las variables delimitadas. La totalidad de los ítems son reactivos de opción múltiple con tres opciones de respuesta, entre las que los participantes han de seleccionar aquella con la que más se identifiquen. Su estructura incorpora en el enunciado la situación ante la que el sujeto ha de posicionarse, correspondiendo cada una de las opciones de respuesta a un nivel de desarrollo de la variable medida. La *CONCONHIS* se aplicó de forma colectiva en dos fases, espaciadas entre sí entre dos y tres semanas, correspondiendo a las dos partes de la prueba. Para la cumplimentación de cada una de las partes, los participantes disponían de un tiempo máximo de 50 minutos. Sobre esta prueba puede consultarse más en Ponce (2019) y Ponce y Sánchez-Pérez (2022).

La segunda fase de recogida de información tuvo como eje la medición de las competencias. Esta recogida de información se presentó ligada a una salida escolar, trabajando con el patrimonio local de Guimarães como fuente histórica. En concreto, se visitaron cuatro puntos del municipio que pueden verse en la Figura 1, tal y como se incorporaron en el instrumento.



Figura 1. Fragmento del segundo instrumento de recogida de información. (1) Fábrica con chaminé alta (zona Couros). (2) Ilha do Sabão (Pequeno bairro operário). (3) Largo do Toural e início da Alameda de S. Dâmaso. (4) Quinta de Vila Flor (aquí situa-se o Palácio de Vila Flor, onde esteve hospedada rainha D. Maria II em 1852, e a Estação Ferroviária). Fuente: elaboración propia a partir de Google Maps.

De acuerdo con las pretensiones del estudio, se elaboró un protocolo con cuestiones abiertas, que sirvieran de guía para una investigación realizada sobre la industrialización (coincidiendo con la programación de aula) y utilizando como fuentes históricas los elementos patrimoniales. Las preguntas incluidas en el protocolo se recogen en la Tabla 1.

**Tabla 1**

**Preguntas incluidas en el instrumento de recogida de información**

Preguntas	Operación histórica
a) Com base nos pontos assinalados no mapa apresentado abaixo, que questão-problema colocarias para abordar o tema da industrialização e suas consequências, na segunda metade do século XIX?	Formulación de problemas
b) A observação deste local/fonte histórica permite-te obter informações que ajudem a resolver a questão-problema que colocaste? Justifica.	Idoneidad de las fuentes histórica
c) Se consideras que podes obter informações, pensa em perguntas que colocarias à fonte e escreve a que julgas ser a mais adequada.	Realización de preguntas sobre las fuentes
d) Com base nos teus conhecimentos e na observação que fizeste deste local/fonte histórica tenta responder à pergunta que escreveste em c).	Lectura de las fuentes
e) Após o percurso realizado, que resposta poderias dar, neste momento, à questão-problema que colocaste no início?	Realización de inferencias, resolución del interrogante inicial y justificación de la resolución del interrogante inicial

Fuente: elaboración propia.

Así, de forma individual, cada alumno, tomando como referencia el mapa de la Figura 1, había de proponer un problema de investigación en torno a la industrialización. Formulado el problema, trabajaban con las cuatro fuentes históricas para las que respondían cada una de las preguntas incluidas en el protocolo (preguntas b, c y d de la Tabla anterior). Terminada la salida y trabajadas todas las fuentes, daban respuesta a la pregunta e, lo que equivalía a dar respuesta a su problema de investigación.

## 2.5. Procedimiento de análisis de datos

En un primer momento, y de acuerdo con el marco conceptual de referencia, se definieron las variables objeto de estudio y sus niveles de desarrollo, consideradas para el diseño de los instrumentos de recogida de información anteriormente descritos e incluidas en la Tabla 2.

**Tabla 2**

**Definición de las variables y sus niveles de desarrollo**

Variables	Definición	Niveles
Formulación de problemas e hipótesis implícita inicial [Formulación de problemas]	Esta variable hace referencia al reconocimiento o formulación de un problema de investigación conectado con la realidad objeto de estudio, de	N1. [Problemas sin interés]. Se reconoce cualquier problema planteado como válido, incluso aquellos que no tienen conexión con la realidad estudiada o carecen de interés. N2. [Problemas tangenciales/mejorables]. Se prefieren problemas sobre asuntos tangenciales o de poca importancia frente a aquellos más

	importancia y correctamente formulado.	conectados con la realidad, relevantes y mejor formulados.  N3. [Problemas conectados con la realidad]. Se identifica un buen problema como aquel conectado con la realidad que se estudia, que rescata un aspecto de interés y se presenta correctamente formulado.
Idoneidad de las fuentes históricas  [Idoneidad de las fuentes]	Esta variable hace referencia a la consideración de una fuente, valorando su validez a través de argumentos de contextualización histórica.	N1. [Desconsideración de la fuente]. No se considera una fuente o su evaluación, rechazándose para la investigación.  N2. [Argumentación intuitiva de la fuente]. Se considera la evaluación de una fuente, a través de argumentos no históricos o intuitivos.  N3. [Contextualización de la fuente]. Se considera la evaluación de la fuente, aceptando o rechazando los argumentos intuitivos según la contextualización histórica.
Realización de preguntas sobre las fuentes  [Preguntas sobre las fuentes]	Esta variable hace referencia a la conciencia de la necesidad o la interrogación de las fuentes históricas, preguntando sobre información explícita e implícita.	N1. [Ausencia de preguntas válidas]. Se considera que la fuente habla por sí misma, por lo que no existe necesidad de preguntarles o se realizan preguntas alejadas de la realidad de la investigación.  N2. [Preguntas no divergentes]. Se considera que hay que realizar preguntas sobre las fuentes, pero referidas a lo explícito, a aspectos no divergentes.  N3. [Preguntas divergentes]. Se considera que hay que ser divergente en las preguntas que se formulan sobre las fuentes, utilizando la lógica del descubrimiento.
Lectura de las fuentes  [Lectura de las fuentes]	Esta variable hace referencia al reconocimiento de una interpretación de la información dada por la fuente de acuerdo con su contexto.	N1. [Lectura explícita]. Se considera que no es necesaria una interpretación, por lo que la información que puede ser extraída es la que aparece de forma explícita.  N2. [Lectura intuitiva]. Se considera que es necesaria una interpretación, que ha de ser realizada con otra información de la fuente o interpretaciones propias sin contextualización histórica.  N3. [Lectura contextualizada]. Se considera que la interpretación de la información extraída de una fuente ha de hacerse de acuerdo con el contexto donde se originó.

Realización de inferencias [Realización de inferencias]	Esta variable hace referencia a la consideración de relaciones complejas entre evidencias para la realización de una inferencia.	N1. [Evidencia única como inferencia]. Se considera una única evidencia como suficiente para obtener una solución. N2. [Relación simple]. Se considera que una relación simple (A-B) puede dar respuesta a un interrogante. N3. [Relaciones complejas]. Se considera la necesidad de relaciones complejas para la realización de la inferencia.
Resolución del interrogante inicial [Resolución de interrogante]	Esta variable hace referencia a la consideración de una solución al problema como adecuada cuando esta puede definirse como completa, concreta y argumentada.	N1. [Solución intuitiva y descontextualizada]. Se considera como válida una solución intuitiva y descontextualizada de acuerdo con el problema planteado. N2. [Solución parcial o general]. Se considera como válida una solución al problema que resulta parcial o muy general. N3. [Solución completa]. Se considera como válida una solución al problema argumentada, completa y que responde de forma concreta al problema de investigación.
Justificación de la resolución del interrogante inicial [Justificación de la resolución]	Esta variable hace referencia al reconocimiento de la importancia de la justificación de la resolución dada.	N1. [Ausencia de justificación]. Se considera innecesaria la justificación de la resolución o no se sabe cómo hacerlo. N2. [Justificación mediante ejemplo]. Se considera necesaria la justificación de la resolución, ejemplificando con algún elemento. N3. [Justificación completa]. Se considera necesaria la argumentación de la resolución completa, pudiendo incluir incluso los puntos débiles.

Fuente: elaboración propia.

Estas variables se abordaron, desde un enfoque cuantitativo, como variables ordinales definidas por sus niveles de desarrollo, y se trasladaron, para el análisis cualitativo, como metacategorías cuyas categorías correspondieron a los niveles de desarrollo definidos. Se incluyen, entre corchetes, las denominaciones utilizadas para la codificación.

En el proceso de análisis cualitativo, se consideraron referencias más clásicas y actuales en torno al análisis de los datos cualitativos (Huberman y Miles, 2014; Martínez *et al.*, 2014), llevando a cabo, primero, una segmentación de la información con la creación de citas; en segundo lugar, un proceso de categorización con una codificación de primer nivel por lista; en tercer lugar, una metacategorización, mediante una codificación de segundo nivel; y, por último, la realización de redes semánticas para el establecimiento de relaciones. El análisis se realizó mediante el *software* ATLAS.ti (versión 7.5.18), siendo la categorización, en todos los casos, de naturaleza deductiva,

por el afán comparativo con las teorías epistemológicas. Además, se exportaron los datos cuantitativamente para establecer comparativas posteriores con las teorías epistemológicas.

El proceso de análisis cuantitativo se llevó a cabo en cuatro pasos consecutivos. Primero, estudiamos la normalidad de la muestra, mediante la prueba de *Shapiro-Wilk*, obteniendo diferencias entre la distribución de las variables analizadas y la distribución normal ( $p < ,05$ ). Segundo, analizamos los estadísticos descriptivos (media, desviación, máximos y mínimos) de las variables medidas con el *CONCONHIS* en torno a las teorías epistemológicas. En tercer lugar, estudiamos las correlaciones entre los pares de variables relativos a la misma operación histórica para las teorías epistemológicas y la aplicación de la competencia (proveniente del análisis cualitativo y asumiendo la misma escala ordinal). Para ello, utilizamos la correlación de *Spearman*, prestando atención exclusivamente a las correlaciones de un valor mayor a ,30 y con significación estadística. Por último, y de acuerdo a la naturaleza no paramétrica de los datos, aplicamos la Prueba de los rangos con signo de *Wilcoxon* para estudiar las diferencias entre los mismos pares.

### 3. Resultados

En lo siguiente, se discuten los resultados de investigación, atendiendo a los objetivos específicos planteados.

#### 3.1. Situación de la dimensión metodológica de las teorías epistemológicas

Para dar respuesta al primer objetivo específico de investigación, consideramos, en primer lugar, un análisis de los estadísticos descriptivos relativos a las variables medidas con el *CONCONHIS*. En la Figura 2, quedan incluidas las medias aritméticas para cada una de las variables.

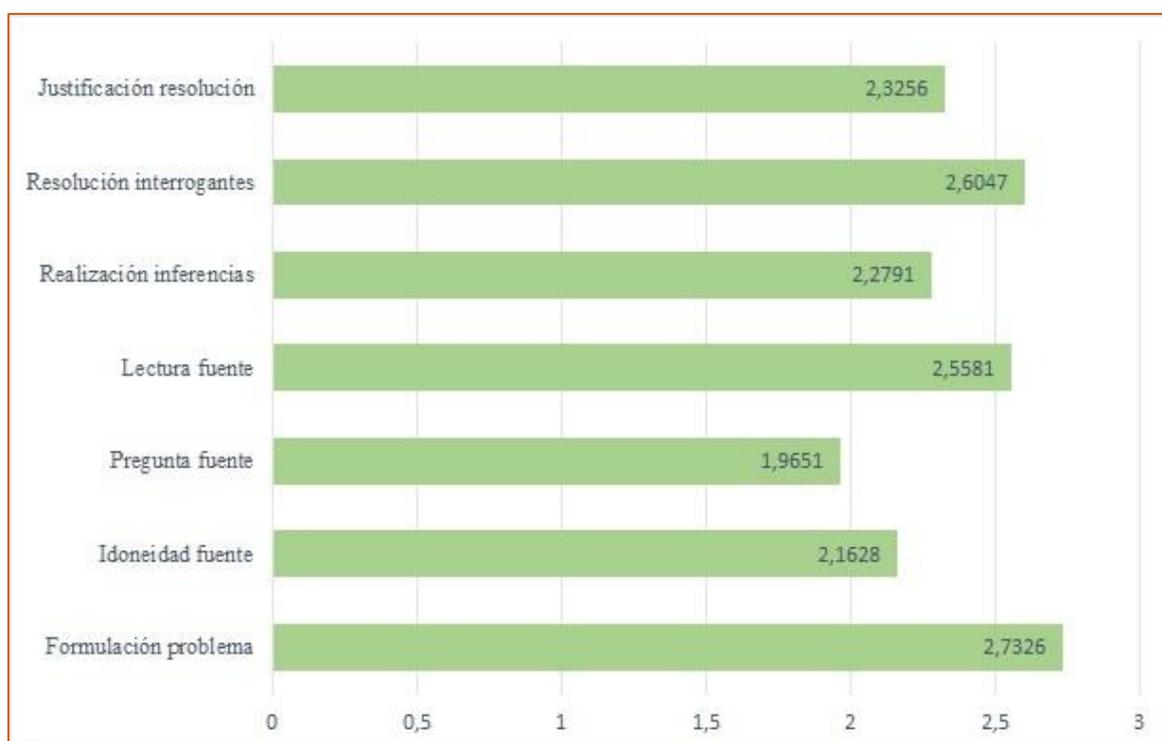


Figura 2. Medias aritméticas de cada variable en torno a las teorías epistemológicas. Fuente: elaboración propia.

Como puede verse, todas las variables, excepto “Realización de preguntas sobre las fuentes” ( $M= 1,97$ ,  $DT= 0,53$ ), superan el valor 2, por lo que se encuentran en un nivel medio de desarrollo. En esta línea, existen tres variables más cercanas a un nivel de desarrollo alto: “Formulación de problemas e hipótesis implícita inicial” ( $M= 2,73$ ,  $DT= 0,40$ ), “Resolución de interrogantes” ( $M= 2,60$ ,  $DT= 0,48$ ) y “Lectura de las fuentes” ( $M= 2,56$ ,  $DT= 0,56$ ). Por lo tanto, entre las concepciones que los estudiantes tienen sobre la construcción del conocimiento histórico, reconocen la importancia de plantear problemas concretos, relevantes y conectados con la realidad, de ofrecer soluciones igualmente completas y argumentadas y de realizar una lectura de la fuente, interpretando la información que esta ofrece de acuerdo con su contexto histórico. En un nivel medio, se localizan las variables “Justificación de la resolución” ( $M= 2,33$ ,  $DT= 0,49$ ), “Realización de inferencias” ( $M= 2,28$ ,  $DT= 0,55$ ) e “Idoneidad de las fuentes históricas” ( $M= 2,16$ ,  $DT= 0,55$ ); lo que se traduce en unas teorías epistemológicas que reconocen la necesidad de justificar la resolución del problema pero siendo suficiente una ejemplificación, la realización de inferencias mediante relaciones simples entre evidencias y la evaluación de las fuentes históricas mediante argumentos no históricos, sino intuitivos. Por último, los resultados en torno a la variable “Realización de preguntas sobre las fuentes” sugieren unas teorías epistemológicas que van desde el no reconocimiento de la necesidad de realizar preguntas a las fuentes a la apuesta por preguntas sobre lo explícito y no divergentes.

Si bien el AFE realizado, mediante método de extracción de Análisis de Componentes Principales y rotación ortogonal *Varimax*, no permite la delimitación de factores para las variables utilizadas en el estudio por alejarse de la significación estadística ( $KMO= ,524$ ,  $p= ,83$ ), resulta de interés la consideración de los estadísticos descriptivos en torno a las supracategorías distinguidas en el análisis cualitativo en relación con la naturaleza del proceso de construcción del conocimiento histórico. En este sentido, frente a la formulación de problemas ( $M= 2,73$ ,  $DT= 0,40$ ), que es la fase cuyas teorías epistemológicas se encuentran más cercanas al ideal; la resolución de problemas, considerando tanto la realización de inferencias como la resolución en sí misma y su justificación, cuenta con una media aritmética menor ( $M= 2,40$ ,  $DT= 0,33$ ). La fase para la que las teorías epistemológicas se encuentran menos cercanas al nivel alto es la que tiene que ver con el trabajo con las fuentes, con una media aritmética de  $2,23$  ( $DT= 0,33$ ).

### **3.2. Grado de competencia en torno a las operaciones**

Atendiendo ahora al segundo objetivo específico de investigación, comprobar el grado de competencia demostrado en la formulación de problemas, el trabajo con las fuentes y la resolución de interrogantes, se consideran las variables como metacategorías deductivas en lo cualitativo, entendiendo sus niveles de desarrollo como categorías de la misma naturaleza. Bajo este proceder metodológico, son analizados los discursos de los participantes, con unos resultados que sintetizamos en la red semántica de la Figura 3, partiendo de la inclusión de la categoría más frecuente, en los discursos, para cada metacategoría analizada.

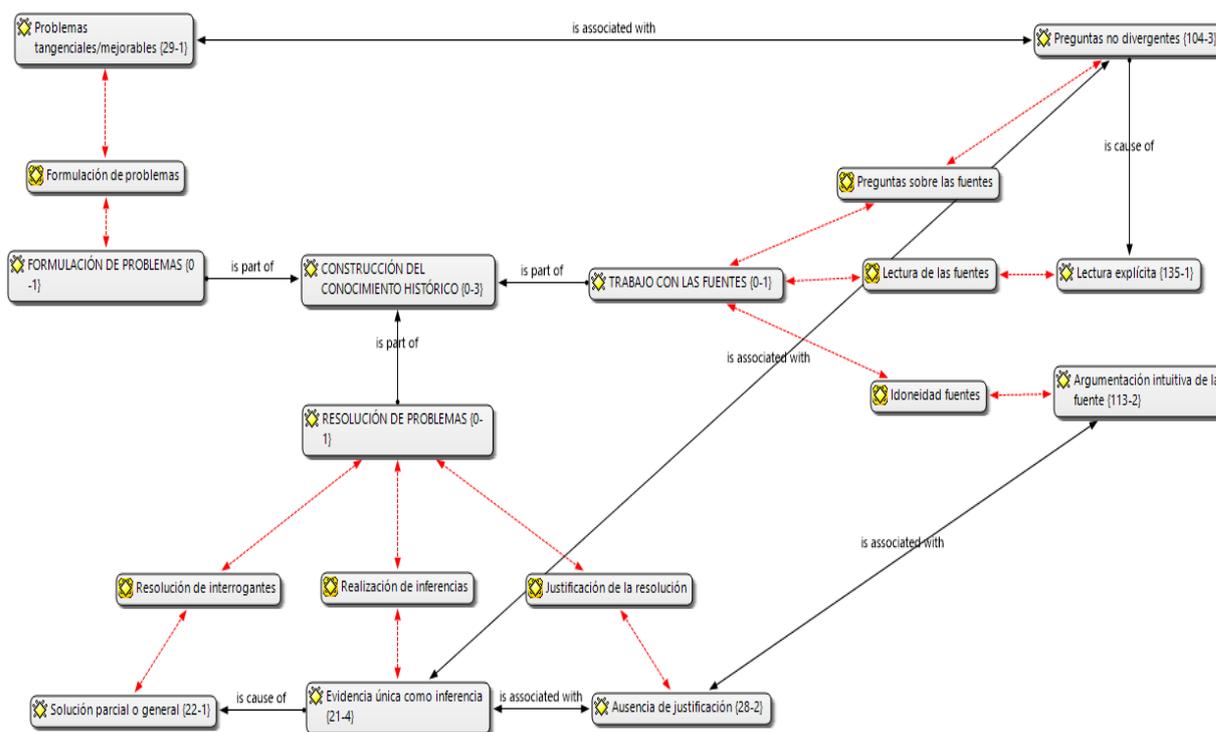


Figura 3. Metacategorías y categorías más frecuentes en la aplicación de las competencias.  
Fuente: elaboración propia.

Si prestamos atención, en primer lugar, a la formulación del problema, los discursos del alumnado se ubican, más frecuentemente, en un nivel de desarrollo medio (“Problemas tangenciales/mejorables”), con problemas que, o bien, a pesar de interesantes y bien formulados, no están conectados directamente con el contexto y las fuentes ofrecidas al alumnado ([P10] “*De que maneira a presença de D. Maria II em Guimarães afetou o desenvolvimento industrial da cidade?*”), son excesivamente generales ([P25] “*A industrialização contribuiu para que mudanças em Guimarães?*”), o bien se plantean objetivos sin demasiada transcendencia para el desarrollo del conocimiento histórico, entendiendo las fuentes de forma independiente ([P13] “*Que funções teve cada um destes lugares?*”, [P2] “*Em que anos cada um destes lugares foi industrializado?*”). A este tipo de problemas, le siguen, con una frecuencia de ocho citas, problemas sin interés ([P9] “*Em que revolução estes locais foram mencionados ou envolvidos?*”) o sin ninguna conexión con la realidad presentada ([P14] “*Quais foram as consequências da industrialização?*”). Por último, y con solo seis citas asociadas, encontramos la categoría “Problemas conectados con la realidad”, con preguntas transcendentales y cuya resolución puede abordarse con las fuentes que el alumnado va a conocer durante la salida: [P3] “*Podemos considerar que Guimarães foi uma grande e importante cidade em relação à industrialização, na segunda metade do século XIX?*”, [P12] “*Qual dos pontos representados no mapa abaixo sofreu mais alterações com a industrialização na segunda metade do século XIX?*”

Sobre el trabajo con las fuentes, las metacategorías “Realización de preguntas sobre las fuentes” e “Idoneidad de las fuentes históricas” se encuentran en un nivel de competencia medio, mientras la categoría más frecuente para “Lectura de las fuentes” corresponde al nivel bajo. En relación con la primera, las preguntas más frecuentes en el alumnado son cuestiones sobre lo explícito, interrogando a la fuente sobre aspectos visibles o superficiales: [P19] “*Para que serviria a chaminé*

*alta ao ajudar no tratamento do couros?*”, [P7] “*Qual é a principal função de Ilha do Sabão?*”. A este nivel de competencia, le sigue en frecuencia un nivel de desarrollo bajo, con la ausencia de preguntas o cuestiones sin ningún tipo de validez para la resolución del problema de investigación planteado: [P20] “*Porque é que a fonte ainda está de pé e a casa do meu vizinho não?*”, [P43] “*Quem tinha dinheiro para ter estas quintas?*”. Solo siete citas se categorizan como “Preguntas divergentes” utilizando la fuente para intentar extraer información no explícita: [P13] “*Quem morava aqui tinha boas condições de vida?*”, “*Porque só os privilegiados podiam entrar no jardim do Toural?*”, [P21] “*Como seriam os ambientes nos bairros onde moravam os operários?*”. En torno a la “Idoneidad de las fuentes”, la categoría más frecuente es la de “Argumentación intuitiva de la fuente”, de forma que se considera la fuente y su evaluación utilizando razones no contextualizadas históricamente: [P1] “*Na minha opinião este local ajuda muito na resolução da minha pergunta, pois estamos a observar uma chaminé alta que é um estilo muito conhecido*”, [P42] “*Sim, porque observamos o largo do Toural e é um local onde houve industrialização*”. La segunda categoría más frecuente, con 38 citas, es la de “Desconsideración de la fuente”, con respuestas tan directas como [P26] “*Não*”, o [P3] “*Não, porque não tem a ver com a industrialização*”. Por su parte, la contextualización histórica de la fuente se reconoce en 21 casos, evaluando la fuente de acuerdo con ciertas condiciones históricas y sociales de cuando esta se originó: [P21] “*Sim. Porque neste local antigamente moravam os operários, que trabalhavam na fábrica do sabão, e então influenciava a vida própria da sociedade na época da industrialização*”. En un nivel de desarrollo bajo se encuentra, sin embargo, la “Lectura de las fuentes”, para las que lo más habitual es utilizar la información explícita: [P1] “*Colunas, janelas, portas, etc.*”, [P39] “*Foi em 1834*”. El nivel de desarrollo alto, “Lectura contextualizada” está casi ausente en los discursos, con solo dos ejemplos y, además, relacionados: [P25] “*Porque criou-se uma desigualdade social, em que apenas pessoas com recursos e possibilidade financeira estável podiam entrar*” o [P28] “*Porque havia uma desigualdade social e só as pessoas vestidas a rigor entravam*”.

Por último, sobre la resolución de problemas, tanto la “Realización de inferencias” como la “Justificación de la resolución” se encuentran en un nivel de desarrollo bajo, mientras que la “Resolución del interrogante inicial” corresponde a un nivel medio. En cuanto a la realización de inferencias, los participantes ofrecen una evidencia como equivalente a la inferencia, considerando que la solución puede venir de la mano de una evidencia única, sin necesidad de establecer relaciones: [P26] “*Porque a chaminé servia para libertar o fumo quando queimavam as peles de couro*” o [P43] “*A industrialização foi mais predominante na zona de couros*”. Cuando los participantes establecen algún tipo de relación apuestan, de forma más frecuente, por una relación simple, sin verdaderamente realizar una inferencia como relación de las evidencias: [P42] “*Os locais onde predominaram a industrialização foram o 1, 2, 3 e 4. No local 1 as chaminés extraem o fumo das máquinas, no local 2 a Ilha do sabão era onde os operários vivam, no local 3 a burguesia com o seu poder económico criavam estes jardins para lazer. No local 4 o caminho de ferro servia para o comércio e meio de transporte*”. Solo cuatro participantes establecen inferencias que pueden categorizarse como fruto de relaciones complejas, como es el caso del participante 22: “*Quando a industrialização chegou a Guimarães apesar de ser aos poucos foi um grande avanço social e económico, pois ajudou as pessoas com evolução de seus trabalhos (agricultura, etc.) e ajudou produzindo-se mais, existiu mais dinheiro e isso ajudou a nível económico. Quando o comboio chegou foi o auge desta industrialização*”. En lo que respecta a la justificación de la resolución, la categoría que más predomina es la “Ausencia de justificación”, de forma que se presenta una solución, de forma directa y sin justificarla: [P6] “*A industrialização fora das muralhas favoreceu a*

*construção de edifícios e o melhoramento das condições*”. Cuando se produce algún tipo de justificación es más frecuente que se utilice algún ejemplo ([P11] “*Existem varias rotas, pois existem rotas de comercialização, rotas para conhecer a cidade. Por exemplo, a igreja de S. Sebastião foi demolida para a possibilidade de construção de novas estradas para rotas indústrias*”), siendo solo tres los casos donde la justificación puede entenderse como completa ([P16] “*Quinta da Vila Flor, porque foi onde se realizou a primeira feira industrial e também porque a estação ferroviária era muito utilizada para levar produtos para arredores. Também era importante, porque era utilizada só pela nobreza durante alguns séculos e porque têm o Palácio Vila Flor, onde esteve a D. Maria II em 1852*”). El nivel resulta mayor cuando se habla de la resolución del interrogante donde, frente a una “Solución intuitiva y descontextualizada”, bajo la cual se categorizan trece discursos (por ejemplo, [P7] “*O principal ponto na minha opinião foi a Ilha do Sabão pois era dos principais lugares (...)*”), la categoría más frecuente es la de una “Solución parcial o general”. Por ejemplo, a la pregunta “*A fábrica com chaminé alta (zona de couros) e a Ilha do sabão (pequeno bairro operário) terão o mesmo tipo de industrialização já que estão muito perto uma de outra?*”, el participante 5 responde: “*Após a realização do percurso, verifiquei que a industrialização da construção 1 tem ligação com a construção 2, visto que os operários moravam na Ilha (construção 2)*”, ofreciendo una respuesta falta de argumentación y general. Solo ocho de las soluciones dadas pueden entenderse como una “Solución completa y argumentada”, como es el caso de la apuntada por el participante 3 ante la pregunta “*Podemos considerar que Guimarães foi uma grande e importante cidade em relação à industrialização na segunda metade do século XIX?*”: “*Guimarães foi uma cidade muito importante na industrialização porque havia muitas fábricas, muitos operários, houve uma grande Feira industrial, e uma estação de caminho-de-ferro. Isto tudo, ajudou no desenvolvimento da cidade e do país também*”.

Por lo tanto, ninguna de las variables analizadas se encuentra, en lo relativo a la competencia para su aplicación, en un nivel de desarrollo alto. Nos encontramos así ante unos problemas no relevantes, un trabajo con las fuentes más intuitivo que histórico y una resolución de problemas para los que se ofrece una solución general o parcial, que no está justificada, ni es fruto de una inferencia histórica.

### **3.3. Relaciones y diferencias entre las teorías epistemológicas y el grado de competencia**

Atendiendo al tercer objetivo específico de investigación, determinar las relaciones y las diferencias entre el nivel de desarrollo de las teorías epistemológicas y la aplicación de las competencias relativas a la formulación de problemas, el trabajo con las fuentes y la resolución de interrogantes; comparamos, en primer lugar, los estadísticos descriptivos relativos a las teorías epistemológicas y a la dimensión metodológica (Tabla 3).

Como puede verse, para todas las variables, las teorías epistemológicas cuentan con valores superiores al desarrollo de la competencia, sin alcanzar para esta última una media aritmética de 2 para ninguna de las variables. El par donde las medias aritméticas son más próximas es el relativo a la “Realización de preguntas sobre las fuentes” con una media aritmética de 1,97 (DT= 0,53), para las teorías epistemológicas, y de 1,69 (DT= 0,10), para la puesta en práctica de la competencia.

Tabla 3

*Medias aritméticas para las teorías epistemológicas y la aplicación de competencias*

Variable	Teorías epistemológicas	Aplicación de competencias
Formulación de problemas	2,73	1,95
Idoneidad de las fuentes	2,16	1,91
Preguntas sobre las fuentes	1,97	1,69
Lectura de las fuentes	2,56	1,23
Realización de inferencias	2,28	1,60
Resolución de interrogantes	2,60	1,88
Justificación de la resolución	2,33	1,42

Fuente: elaboración propia.

Aplicada la Prueba de los rangos con signo de *Wilcoxon*, los datos indicaron que las puntuaciones relativas a la aplicación de las operaciones eran significativamente menores que las propias de las teorías epistemológicas para todos los pares: “Formulación de interrogantes (competencia)” y “Formulación de interrogantes (teorías) ( $Z = -4,99, p < ,001$ ); “Idoneidad de las fuentes históricas (competencia)” e “Idoneidad de las fuentes históricas (teorías) ( $Z = -2,61, p = ,009$ ); “Realización de preguntas sobre las fuentes (competencia)” y “Realización de preguntas sobre las fuentes (teorías)” ( $Z = -2,80, p = ,005$ ); “Lectura de las fuentes (competencia)” y “Lectura de las fuentes (teoría)” ( $Z = -5,67, p < ,001$ ); “Realización de inferencias (competencia)” y “Realización de inferencias (teoría)” ( $Z = -3,85, p < ,001$ ); “Resolución del interrogante inicial (competencia)” y “Resolución del interrogante inicial (teorías)” ( $Z = -4,32, p < ,001$ ); y “Justificación de la resolución del interrogante inicial (competencia)” y “Justificación de la resolución del interrogante inicial (teorías)” ( $Z = -4,74, p < ,001$ ). Por lo tanto, existen diferencias entre el desarrollo de las teorías epistemológicas en el alumnado y la aplicación de la competencia en el contexto de la investigación histórica.

Se ha aplicado también el coeficiente de correlación de *Spearman* entre los pares de variables, encontrando solo una correlación positiva y significativa, si bien baja (Bisquerra, 2016), entre las variables “Lectura de las fuentes (competencia)” y “Lectura de las fuentes (teoría)”,  $r_s = ,32, p = ,04$ . Por lo tanto, para el resto de variables no puede entenderse, según los resultados, que un desarrollo mayor en las teorías epistemológicas o en la competencia implique una mejora en el otro elemento del par.

## 4. Discusión

A la hora de realizar una discusión de los resultados, tomamos como referencia las tres grandes fases del proceso de construcción del conocimiento histórico: la formulación de problemas, el trabajo con las fuentes y la resolución de interrogantes.

En primer lugar, en torno a la formulación de problemas, existe una diferenciación clara entre el reconocimiento de la necesidad de formular problemas concretos y conectados con la realidad y la competencia para su formulación en el marco de una investigación histórica. Así, mientras en el contexto de las teorías epistemológicas es la operación histórica que recibe una puntuación

mayor, los problemas que plantean los alumnos cuando se enfrentan al proceso de construcción del conocimiento son, principalmente, tangenciales. Si bien diversas investigaciones han demostrado que, mediante una enseñanza apropiada, los jóvenes pueden revelar un pensamiento histórico sofisticado, asociado al cuestionamiento (Ashby *et al.*, 2005; Barton, 1997), las preguntas de investigación que se plantea el alumnado no reflejan la aplicación de los elementos del razonamiento (Elder y Paul, 2002) al contexto ofrecido para la pesquisa. Como oposición al hecho de que un cuestionamiento bien estructurado tiene un impacto positivo en el desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos (Cooper, 2012; Wineburg y Reisman, 2015), la ausencia de un problema de investigación válido, al igual que ocurrirá con las preguntas sobre las fuentes históricas, dificulta en gran medida cualquier fase posterior del proceso.

En segundo lugar, y en el contexto del trabajo con las fuentes históricas, destaca, en relación con las teorías epistemológicas, la baja puntuación de la variable “Realización de preguntas sobre las fuentes”, siendo la única que no alcanza el nivel medio para las teorías epistemológicas. Esta realidad coincide con otros estudios previos, que apuntan que los alumnos tienden a no reconocer la necesidad de interpretar las fuentes (Ashby, 2004). En esta línea, los alumnos consideran que la fuente habla por sí misma, sin necesidad de preguntarle, esperando que proporcione respuestas rápidas y directas a las posibles preguntas de investigación (Reis, 2021). A nivel competencial, no se alcanza un nivel de desarrollo alto para ninguna de las operaciones históricas implicadas, siendo lo más frecuente un nivel medio, en el caso de la realización de preguntas y la justificación de la idoneidad de las fuentes, y un nivel bajo, para la lectura de estas. La desconsideración que los alumnos realizan de las fuentes históricas, no introduciéndolas en el proceso de investigación, no resulta extraña de acuerdo con otras aportaciones similares que hablan de que, cuando hay que relacionar fuentes o la información de una fuente resulta contradictoria, se tiende a considerar, directamente, que la fuente no es útil (Reis, 2021; Simão, 2016). Asimismo, en su lectura, las fuentes no tienden a ser interpretadas según el contexto histórico donde se originan ni desde la intencionalidad de sus autores, sino por la información explícita que ofrecen (Alves, 2011; Simão, 2016). Por lo tanto, se concibe la evidencia como información extraída de las fuentes, que puede definirse como incompleta (Afflerbach y VanSledright, 2001), pero no se reconoce como necesitada de una interpretación que, de hacerla, es más intuitiva que histórica.

Por último, y en la misma línea, en torno a la resolución de los interrogantes, vuelven a ser mayores las puntuaciones de las teorías epistemológicas que el desarrollo de la competencia. En ambos casos, las puntuaciones son más altas para la resolución del interrogante en sí misma que para la realización de la inferencia previa o su justificación. Esta idea es coherente con la necesidad que sienten los alumnos de que las fuentes den respuestas rápidas (Reis, 2021), a lo que se añade su dificultad para trabajar con múltiples fuentes primarias (Afflerbach y VanSledright, 2001). Así, se enfrentan a una fuente histórica ante la que reconocen la necesidad de una interpretación, consideran la información extraída de la fuente como equivalente a una evidencia histórica, no son capaces de realizar relaciones entre evidencias y, por lo tanto, dan soluciones a los problemas de investigación de forma parcial e incluso intuitiva. Como señala Ashby (2011), no se produce realmente un conocimiento histórico construido a partir de las fuentes, lo que hacen es reproducir información, sin generar inferencias; a lo que se le añade un reconocimiento de la necesidad de dar respuesta al problema que, a veces, se resume a aplicar sus ideas previas sobre la temática. Se constata así la ligazón con una narrativa única (Barton, 1997; Lee, 2005), no necesariamente

fundamentada históricamente, al no atender a la evidencia histórica ni a las diferentes perspectivas.

Todo lo anterior se enmarca en una diferencia clara de desarrollo entre las teorías epistemológicas, en su dimensión metodológica, y la aplicación de las competencias para todas las operaciones históricas que, además, salvo para la lectura de las fuentes históricas, no encuentran correlaciones entre sus pares.

## 5. Reflexiones finales

Volviendo al objetivo general de investigación de comparar las teorías epistemológicas, en su dimensión metodológica, del alumnado portugués sobre la construcción del conocimiento histórico y el nivel de competencia demostrado en la aplicación de las operaciones históricas, los resultados y su discusión sugieren una serie de reflexiones finales a modo de conclusiones e implicaciones.

En primer lugar, las teorías epistemológicas, si bien con un desarrollo que se presenta como mejorable, cuentan con puntuaciones más altas que la aplicación de las competencias. Por lo tanto, estamos ante un alumnado que tiene asimilados ciertos principios del método histórico que, sin embargo, no es capaz de poner en práctica en el marco de una investigación propia. Dicha falta de competencias se traduce en que, frecuentemente, el alumnado se aferra a una evidencia o una narrativa no necesariamente configurada históricamente para dar solución al problema de investigación. Lo anterior viene causado por un trabajo con las fuentes históricas deficitario, en gran parte, por la falta de un pensamiento crítico y divergente en la evaluación de las fuentes, su lectura y el establecimiento de relaciones entre evidencias. En síntesis, un alumnado que, aunque conoce relativamente bien cómo sería ideal abordar el proceso de construcción del conocimiento histórico, no sabe cómo hacerlo.

En segundo lugar, y derivado de lo anterior, se dibuja la necesidad de fortalecer la idea de que las teorías epistemológicas y las competencias no son realidades diferentes, sino que forman parte del concepto amplio de pensamiento histórico. Esta cuestión conlleva dos implicaciones claras. De un lado, en el plano de la investigación, coincidimos con las ideas que se apuntan en la introducción de este trabajo, que apuestan por una definición amplia del pensamiento histórico, configurando modelos que acojan y sistematicen sus diferentes dimensiones. De otro lado, las teorías y las competencias deben trabajarse de forma conjunta en las aulas. Por lo tanto, ni las propuestas didácticas pueden centrarse de forma exclusiva en la aplicación de unas competencias, que, entendidas de forma mecánica, se acercan más al concepto de técnica o habilidad; ni tampoco resulta útil trasladar unos principios de la construcción del conocimiento histórico sin ofrecer las herramientas ni la práctica para ser capaz de aplicarlos.

Por último, y como consecuencia de todo lo anterior, sigue siendo imprescindible fortalecer los planteamientos de trabajo con las fuentes históricas en las aulas de educación básica. Todavía hay alumnos muy dependientes de los libros de textos, lo que se traduce en otorgar el valor a la narrativa única, y dudar de aquello que no ofrece una respuesta exclusiva o correcta. A ello se le une una formación del profesorado deficitaria, que provoca que la incorporación de las fuentes históricas a las aulas, cuando se lleva a cabo, tampoco sea lo suficientemente productiva para el desarrollo del pensamiento histórico. Así, los propios alumnos sienten frustración cuando, en el proceso de investigación histórica, no encuentran la solución definitiva. De ahí la importancia de

que, en el trabajo de contextualización histórica, se procure un equilibrio entre dar la información suficiente para apoyar la interpretación, pero no tanta que provoque una respuesta única. En definitiva, ofrecer desafíos a los alumnos para que exploren diferentes hipótesis y problematicen; entendiendo como un conjunto las razones epistemológicas de su acción con la competencia en sí misma que desarrollan.

## Agradecimientos y financiación

A las alumnas y los alumnos participantes en la investigación, así como a su profesorado. A la Fundación Séneca, Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, por el contrato predoctoral (19811/FPI/15) y las “Ayudas para la realización de estancias externas destinadas a los Investigadores Predoctorales contratados con cargo al Subprograma Regional de Contratos de Formación de Personal Investigador”, correspondientes al Programa Séneca 2019, que les permitieron realizar esta investigación. Al CITCEM, grupo de investigación al que pertenecen ambas autoras, y a los Fondos Nacionales a través de la FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, en el ámbito del proyecto UIDB/04059/2020.

## Contribución específica de los autores

La primera autora ha sido la responsable de la conceptualización teórica, el análisis de la información, la discusión de los resultados y la redacción del texto. Ambas autoras han participado en el diseño de las pruebas, la recogida de la información y la revisión del texto final.

## Bibliografía

- Afflerbach, P. y VanSledright, B. (2001). Hath! Doth! What? Middle Graders Reading Innovative History Text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 696–707. <https://af.booksc.eu/book/45314914/ffad57>
- Albornoz, N. y Sebastián, C. (2022). Between school and ethical–political everyday action: a comprehensive framework of the development of historical thinking. *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.2018502>
- Alía, F. (2016). *Métodos de investigación histórica*. Síntesis.
- Alves, R.C. (2011). *Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. Tesis doctoral. Universidad de São Paulo.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica.
- Ashby, R. (2004). Developing a concept of historical evidence: Students’ ideas about testing singular factual claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 44–55. <https://www.history.org.uk/publications/categories/304/resource/4858/the-international-journal-volume-4-number-2>
- Ashby, R. (2011). Understanding historical evidence: teaching and learning challenges. En I. Davies (ed.), *Debates in history teaching* (pp. 137-147). Routledge.

- Ashby, R., Lee, P.J. y Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: Teaching and planning. En M.S. Donovan, y J.D. Bransford (eds.), *How Students Learn: History, mathematics, and science in the classroom* (pp. 79-178). National Academies Press.
- Barca, I. (2004). Os jovens portugueses: ideias em História. *Perspectiva, Florianópolis*, 22(2), 381-403. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Barton, K.C. (1997). 'I just kinda know': Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25(4), 407-430. <https://doi.org/10.1080/00933104.1997.10505821>
- Bisquerra, R. (coord.) (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Carretero, M., López, C., González, M.F. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). Students Historical Narratives and Concepts. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 153-170). International Review of History Education
- Cooper, H. (2002). *History in the Early Years*. Routledge Falmer.
- Cooper, H. (2012). *History 5-11: A guide for teachers*. Routledge.
- 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.
- Elder, L. y Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. Foundation for Critical Thinking.
- Fronza, M. (2014). As concepções de verdade histórica e intersubjetividade no conhecimento histórico de jovens estudantes do ensino médio. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 299-326. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014299>
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 3, 75-83. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126194>
- Hofer, B.K. (2004). Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking Aloud During Online Searching. *Educational Psychologist*, 39(1), 43-55. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_5)
- Huberman, M. y Miles, M. (2014). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En C. Denman y J. Armando (eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-300). El Colegio de Sonora.
- Johnston, M., Hipkins, R. y Scheedan, M. (2017). Building epistemic thinking through disciplinary inquiry: Contrasting lessons from history and biology. *Curriculum Matters*, 13, 80-102. <https://doi.org/10.18296/cm.0020>
- Körber, A. (2021). Historical consciousness, knowledge, and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters*, 8(1), 97-119. <https://doi.org/10.52289/hej8.107>
- Lee, P.J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. En M.S. Donovan y J.D. Bransford (eds.), *How Students Learn: History, mathematics, and science in the classroom* (pp. 31-77). National Academies Press.

- Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En P.N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History* (pp. 199-223). New York University Press.
- Lee, P. y Shemilt, D. (2003). A cafflod, not a cage: Progression and Progression Models in History. *Teaching History*, 113, 13-23. <https://www.history.org.uk/secondary/resource/83/a-scaffold-not-a-cage-progression-and-progressio>
- López-Torres, E. (2012). Los jóvenes ante su participación ciudadana: opiniones, actuaciones, conocimientos e inquietudes. En N. De Alba, F.F. García y A. Santiesteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 109- 116). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Maggioni, L. (2010). *Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to Think Historically*. Tesis doctoral. University of Maryland.
- Mathis, C. y Parkes, R. (2020). Historical thinking, epistemic cognition and history teacher education. En C. Berg, y T. Christou (eds.), *Palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 189-212). Palgrave MacMillan.
- Martínez, R., Castellanos, M.A. y Chacón, J.C. (2014). *Métodos de investigación en Psicología*. EOS Universitaria.
- Merchán, F.J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 33-51. <http://hdl.handle.net/10550/20924>
- Miguel-Revilla, D., Carril-Merino, T. y Sánchez-Agustí, M. (2021). An Examination of Epistemic Beliefs about History in Initial Teacher Training: A Comparative Analysis between Primary and Secondary Education Prospective Teachers. *The Journal of Experimental Education*, 89(1), 54-73. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1718059>
- Miguel-Revilla, D. y Fernández-Portela, J. (2017). Creencias epistemológicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 33, 3-20. <https://doi.org/10.7203/dces.33.10875>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Pinto, H. y Ponce, A.I. (2020). Dar sentido al patrimonio local: ideas de los estudiantes portugueses y españoles sobre historia. *Clío. History and History Teaching*, 46, 148-162. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2020465328](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465328)
- Ponce, A.I. (2019). *Teorías epistemológicas y conocimiento histórico del alumnado: diseño y validación de una prueba*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Universidade do Porto.
- Ponce, A.I. y Sánchez-Pérez, N. (2022). Concepciones subyacentes a la construcción del conocimiento: un modelo desde la didáctica de la historia. *Revista Española de Pedagogía*, 80(282), 269-287. <https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-04>
- Prats, J. y Fernández, R. (2017). ¿Es posible una explicación objetiva sobre la realidad social? Reflexiones básicas e imprescindibles para investigadores noveles. *DIDACTICAE*, 1, 97-110. <https://doi.org/10.1344/did.2017.1.97-110>

- Reis, A.S. (2021). Operações do pensamento histórico de jovens estudantes: um estudo sobre a concepção de evidencia. *Revista Brasileira de História*, 41(86), 67-86. <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v41n86-03>
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Schommer-Aikins, M., Beuchat-Reichardt, M. y Hernández-Pina, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Anales de Psicología*, 28(2), 465-474. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.125341>
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Simão, A.C. (2016). Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. *Diálogos*, 19(1), 181-189. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33808>
- Smith, B. (2020). The disciplined winds blow in from the West: The forgotten epistemic inheritance of historical thinking. *Historical Encounters*, 7(3), 21-32. [https://www.hej-hermes.net/files/ugd/f067ea\\_2058d17f186c48eeb3afbc788eb723fe.pdf](https://www.hej-hermes.net/files/ugd/f067ea_2058d17f186c48eeb3afbc788eb723fe.pdf)
- Suárez, M.A. (2012). Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 73-92. <https://doi.org/10.7203/dces.26.1932>
- Taber, K.S. (2018). The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Thorp, R. y Persson A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52, 891-901. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- VanSledright, B. (2015). Assessing for Learning in the History Classroom. En K. Ercikan y P. Seixas (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 75- 88). Routledge.
- VanSledright, B., Maggioni, L. y Reddy, K. (2011). Preparing Teachers to Teach Historical Thinking? The Interplay Between Professional Development Programs and School-Systems' Cultures. *Annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- Voet, M. y De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55, 57-67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.008>
- Wiley, J., Griffin, T.D., Steffens, B. y Britt, M.A. (2020). Epistemic beliefs about the value of integrating information across multiple documents in history. *Learning and Instruction*, 65, 101266. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101266>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. (2016). Why historical thinking is not about history. *History News*, 71(2), 13-16.

- Wineburg, S. y Reisman, A. (2015). Disciplinary literacy in history: A toolkit for digital citizenship. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58(8), 636–639. <https://doi.org/10.1002/jaal.410>
- Yoon, J. (2021). Is historical thinking unnatural? *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1914584>



# Greece: The Myth of *Krypho Scholeio* ["Secret School"]. Issues of Historical Understanding and Historical Culture<sup>1</sup>

## El mito de las *Krypho Scholeio* ["Escuelas secretas"]. Aspectos sobre la comprensión y cultura histórica

Eleni Apostolidou  
University of Ioannina

elaposto@uoi.gr

 0000-0003-1189-7899

Recibido: 11/03/2022

Aceptado: 13/09/2022

### Resumen

Este es un análisis de cincuenta cuestionarios entregados a estudiantes de primer año del Departamento de Educación Primaria de la Universidad de Ioannina, sobre el tema de la 'Escuela Secreta' (*Krypho Scholeio*), y se enfoca en temas de epistemología y cultura histórica (Grever & Adriaansen, 2017; Stathis, 2004). La investigación se apoya en investigaciones empíricas previas sobre la evaluación de narrativas históricas conflictivas por parte de alumnos y estudiantes (Afandi & Baildon, 2015; Chapman, 2016). Los hallazgos favorecen la existencia real de la escuela 'secreta' mientras que los estudiantes/participantes, cuando se les preguntó cómo interpretan la existencia de diferentes puntos de vista sobre este tema, se refirieron más a la existencia de un "sesgo" en relación con el pasado, y a un menor medida, a diferentes "perspectivas", que representan a diferentes grupos e intereses, ya sea en el pasado o en el presente.

### Palabras clave

Identidad nacional, nacionalismo, interpretación histórica, sociología histórica, formación del profesorado.

### Abstract

This is an analysis of fifty questionnaires given to first-year students of the Department of Primary Education of the University of Ioannina, on the subject of the 'Secret School' (*Krypho Scholeio*), and focuses on issues of epistemology and historical culture (Grever & Adriaansen, 2017; Stathis, 2004). The research is supported by previous empirical research regarding the evaluation of conflicting historical narratives by pupils and students (Afandi & Baildon, 2015; Chapman, 2016). The findings favor the actual existence of the 'secret' school while students/participants, when asked how they interpret the existence of different views on this issue, referred more to the existence of "bias" in relation to the past, and to a lesser extent, to different "perspectives", representing different groups and interests, either in the past or the present.

### Keywords

National identity, nationalism, historical interpretation, historical sociology, teacher education.

**Para citar este artículo:** Apostolidou, E. (2022). Greece: The Myth of *Krypho Scholeio* ["Secret School"]. *Issues of Historical Understanding and Historical Culture*. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 291-307. DOI: 10.6018/pantarei.514951

<sup>1</sup> Presented on the 17th HEIRNET International Conference, 31st of August-2nd of September 2021, and on the International Congress for the Greek Revolution in Athens, 9-12 December 2021.

## 1. Introduction

As Samuel said, "history is the work of a thousand different hands" (Green, 2028, p. 175), and academia is only one contributor to our knowledge about the past. This paper seeks to highlight the role of popular historical culture in what we know about the past, drawing on theoretical and empirical work that has been published the recent years about historical culture, like, for example, the *Palgrave Volume of Research in Historical Culture and Education* (Carretero et al, 2017). It focuses on a Greek case that refers to a national myth about education in the Ottoman years, the existence of the "Secret Schools".

The secret schools were schools whose existence was not supposed to be known to the Ottomans, founded for the teaching of the Greek language and Christian doctrine, and mostly considered to have been the work of the Greek Orthodox Church in Ottoman Greece between the 15th and 19th centuries. Greek historians today generally agree that there is no evidence that such schools ever existed. The issue of the secret school was selected to serve as a means to this exploration because it is central to current historical consciousness and culture in Greece, recurring in the context of classroom celebrations of the 200th anniversary of the Greek revolution. It is ubiquitous in the popular historical culture, school celebrations<sup>2</sup>, monuments, and museum representations, even history textbooks until the 1980s. There is also a strong debate on the issue, both in the public and academic sphere, in the form of publications in print and digital press and scientific journals. Historians that have commented on issues of public history and popular historical culture and in relation to the *Krypho Scholeio* and other national myths, have been Efthymiou (2018; 2020), Kremmydas, (2018) and Stathis, (2005; 2016). Usually the press occupies with *Krypho Scholeio*, and invites academics to comment on the issue, every March, because of the national flag day which is the 25<sup>th</sup> of March, commemorating the 1821 war.

We thought of combining an issue of historical knowledge, whether the secret schools existed or not, with an enquiry about students' perception of conflictual accounts of the past. Thus, we hoped to learn about the origin of students' historical knowledge, popular historical culture, school, academia, and others, and at the same time about students' strategies when facing multiple and conflicting sources about the past. Conflicting sources about the past has been a common phenomenon nowadays, since first, there is accessibility to all sorts of knowledge, via the web or digital media in general. Second, exactly because of the web, people cannot only access historical content but also produce history and communicate it (Woodard, 2013).

Fifty undergraduate first-year university students from the University of Ioannina Department of Demotic (i.e., Primary) Education were asked how they would navigate among conflictual information on a historical issue bearing national significance. This took place amidst numerous public history events and celebrations about Greek history under the Ottoman Empire, because of the national celebration for the two hundred years since the Greek war for independence happening at the same time. Hopefully, their answers might allow us to contemplate school history in a world increasingly dominated by the web and historical events taking place in public.

---

<sup>2</sup> Examples of performances about the "Secret School", in and out of school in 2021: <https://www.markopoulo.gr/2021/07/07/i-epeteiaki-paidiki-theatriki-parastasi-to-kryfo-scholeio-sto-anoichto-theatro-saras-markopouloy/>, [https://www.athinorama.gr/theatre/performance/to\\_krufo\\_scholeio-10072279](https://www.athinorama.gr/theatre/performance/to_krufo_scholeio-10072279)

## 2. Theoretical Framework

### 2.1. Greek popular historical culture and the secret school.

This paper is supported by previous research, first on historical culture and popular historical culture and second on how students make sense of conflicting historical accounts. The term historical culture is often defined as the environment in which historical representations are articulated, or as the “external side of historical learning” (Erdmann, 2008, p. 31). “The outer [side] concerns [...] school, governmental bureaucracy, guidelines, schoolbooks, museums, exhibitions, the whole business of culture that involves history, nationally organized commemoration services, mass media and the like” (Erdmann, 2008, p. 31). If we follow Grever and Adriaansen’s (2017, p. 78) differentiation of historical culture into three levels of analysis, “historical narratives and performances of the past”, “mnemonic infrastructures”, and “underlying conceptions of history”, what would myths like the “secret schools” of the Ottoman years belong to?

As regards “performances in the past”, literally speaking, we have school performances of sketches that depict secret schools; if one just googles *krypho scholeio*, several announcements of performances will come up, especially in primary education schools. *Krypho Scholeio* functions as the synecdoche for the bad times of Greek-speaking Christians’, *Romioi* in the Ottoman Empire. As explained above, the very existence of secret schools supports the assertion that Ottomans were intolerant and that and that they forbade education for the subordinate groups of the people included in the empire.

The myth of the secret school, and despite contemporary historiography work, is ideal to use in primary school, since it offers a narration of the Ottoman years from the children’s perspective, focusing also on common situations between now and then, one of them being school. This is the reason non historiographically informed teachers, insist on using it, especially in celebrations of the flag day, which is the 25<sup>th</sup> of March, the date the Greek Revolution is commonly used to mark the start of the Greek Revolution. We have not had narratives of the Greek-speaking secret schools in history schoolbooks since 1979 (Bouzakis & Kantartzi, 2019; Stathis, 2005).

With that in mind, there are also ‘narratives,’ or representations of the secret schools in museums, the most famous being the Vrelis Wax Museum in Ioannina. Pavlos Vrelis, a sculptor and a teacher himself, opens his wax exhibition with a presentation of a secret school scene. The museum, (in which all the human figures are made by Vrelis himself), focuses on moments of Greek history, mostly from the 19<sup>th</sup> century.

Bringing Claxton’s minitheories in the discussion, we could say that secret schools for the subordinates in the Ottoman empire, function in students’ minds as a synthesis of “lay” and “school science” minitheories (Husbands, 1996, p. 80). School minitheories are not constructed by history textbooks but by the hidden curriculum: pictures decorating classrooms walls copying pieces of art that with the theme of the secret school, school performances, and school visits to museums like the Vrellis Museum at Ioannina. “Lay” minitheories are derived from those with whom children come into contact, from the media, from books”, (Husbands, 1996, p. 81). In our case, family visits to museums, tourist locations where secret schools are said to have existed, family or friend conversations, and finally TV serials and movies.

Also, popular history magazines and graphic novels involve myths or non-historiographical aspects of the past. In Greece, there used to be a series of popular magazines, called *Klassika Iconografimena* [Classic Authors Illustrated], that included classic literature, mythology and history, abbreviated and in a comic-book format, and not written or edited by experts. Millas, in his book about several aspects of popular historical culture in Greece, children's books, and comics among them, speaks about "Innocent Nationalism" (Millas, 2019, p. 77). Innocent nationalism refers to several popular cultures relevant to the past, which disseminate stereotypes, apart from children's books, football, bank notes, and TV shows, most of them belonging to the entertainment genres.

Returning to Grever and Adriaansen's levels of analysis, and as regards mnemonic infrastructures that support the myth, we might refer for once more to all tourist places in Greece advertised as having hosted in the past secret schools. Overall, for a country like Greece which depends on internal tourism too, one can note many stereotypes and myths preserved to attract visitors. Even when there is research in the relevant topics, locals advertise non-accurate versions of the past. In the same way secret schools are included in several tourist itineraries, while historians have for long supported that education was free in the Ottoman empire, necromancy areas are also advertised in places where archaeologists have revised their interpretation of the material remains (Kotjabopoulou, 2018). It is not surprising that Ioannina in Ipiros, which attracts mostly Greek tourists, is known for the existence of both, necromancy areas and Ottoman secret schools, elements of a Greek historical canon that includes the glorious ancient period and a medieval, Ottoman, period with a lot of suffering for the locals.

Speaking of the Greek history canon, we may pass to the third level of analysis, that of "underlying conceptions of history" (Grever & Adriaansen, 2017, p. 78). From that point of view, and because the myth of secret school belongs to the traditional narrative versions of the Greek struggle for liberation from the Ottomans, a "passeist" (Grever & Adriaansen, 2017, p. 82) regime of historicity might be implied: modern Greeks, especially children ought to learn, and imitate their predecessors that endangered their lives to participate in the secret schools and thus preserve the Greek language and possibly prepare themselves for the national uprising.

## **2.2. Students' understanding of conflicting accounts**

The preceding was an effort to explain secret school as an element of Greek popular historical culture. This section offers a short account of research on how students make sense of conflicting historical accounts. Before presenting the several models, we ought to note that one of the most important problems of history education is how students perceive the past and the discipline of history. As Husbands notes, it is most important for students to understand the difference between the past itself and history which accounts for the past, the past, and the people of the present "who are now living and can give a 'meaning' to the past" (Husbands, 2001, p. 66). According to Lee students perceive of the past accounts as "copies of the past" (Lee, 2005, p. 60; 2007, p. 51; 2009, p. 218). They, therefore, do not recognize the possibility of multiple accounts referring to the same events, nor the provisional character of historical interpretations, which are dependent on available evidence and questions: the latter questions may change from historian to historian and from period to period.

The latter assertions of Lee are also supported by the research of Barton and Levstik who explain that students "Rather than seeing any particular historical narrative as one way of making sense

of a period in history, it is tempting -for children and adults – to regard the narrative as history itself,” (Barton & Levstik, 2004, p. 137). The same problem seems to exist in teachers’ training: Wansink et al discuss what they call the “certainty paradox” as regards prospective history teachers, who while accepting the interpretational character of history, nevertheless, they do not teach the lesson as such. The authors give an account of a variety of restrictive factors that prohibit teachers from applying their disciplinary principles in the classroom, like the curricula, the books, the exams, students’ expectations or their lack of experience (Wansink et al, 2016).

In this context, it is only to be expected that students would seek final answers in the historical accounts and that they would feel uneasy when facing conflicting ones. A well-known typology with insights into how students’ understanding of the nature of historical accounts develops, is that of Lee, who sees students moving from depending on the account of sources, the account being perceived as information, to depending on the account of the historian, whose questions structure the accounts (Lee, 2004).

Chapman’s typology of why historical accounts differ presents stances as regards accounts that attribute decisive power either to the archive or the author/historian. This typology also includes the case where the historian’s question controls the narrative (Chapman, 2016). Finally, Afandi and Baildon offer us their insight into students’ perception of historical accounts, presenting those perceptions over a continuum between “factual” accounts, “multiple accounts,” and “criterial” accounts, (Afandi & Baildon, 2015, p. 38). The latter continuum can also be described as the one between an objectivist perception of the accounts and a subjectivist one. At this point, a subject specific ‘problem’, history’s interpretational character and how to teach it at school, relates to a more general discussion about the possibility of having objective knowledge. Several surveys have been carried out to assess individuals’ stance as regards different history interpretations and the same individuals’ ability to form criteria to judge the several interpretations’ validity (Maggioni et al, 2010; Stoel et al, 2017). Both the above groups of researchers, constructed questionnaires that originated in general cognitive research, also the epistemology of history. They offered their participants clusters of statements to select while the approach was quantitative, unlike previous research in history didactics. Questions that guided their research, were first the possibility itself for the combination of general cognitive research with history cognition, and specifically the possibility of locating “developmental trajectories” in history too (Maggioni et al, 2010, p. 193). Second, the interpretation of the participants’ ‘subjective’ ideas and whether they would represent naïve epistemological beliefs or more nuanced (Stoel, et al, 2010). On the whole, the problem of making students cognitively receptive to the existence of parallel and sometimes conflicting accounts, remains, while researchers focus on locating students’ stances and cognitive ‘turns’ between objectivist and subjectivist approaches.

### 3. Method

This is a study with a predominantly qualitative, interpretative approach (Erickson, 1986). It also includes some basic (descriptive) statistical procedures to better illuminate the findings. It aims to describe students’, prospective teachers’ stances in relation to popular historical culture and more specifically in conflictual cases relevant to the national identity.

The sample was a «convenience» one, (Etikan et al, 2016, 1); undergraduate students from the first year of the education department of the Ioannina University, (Western Greece), volunteered after the lesson to fill in the questionnaire.

Regarding the instruments, to achieve the above aims, two conflictual sources on the issue of the Greek secret school in the Ottoman years were given to the students: one written by the German scholar and philhellene Carl Iken, in 1825, and the other written by a Greek philologist Vlahogiannis in 1945. Iken spoke for the existence of the secret schools, Vlahogiannis against. One can read the sources in the appendix of this paper. Data collection took place in June 2021, while 2021 was a special year for Greece, since the 200 hundred years from the revolution of 1821 were celebrated. Individual questionnaires (paper and pencil tasks) were applied to students. The questionnaire included three questions/tasks:

- a. The above, are two different sources that talk about the so-called “secret school”. Say your opinion, whether it existed or not, and justify it.
- b. If your opinion is that it did not exist, explain the existence of the ‘myth’.
- c. How is it possible, to have conflicting sources / opinions on the same issue?

Data analysis employed an inductive coding strategy originating in grounded theory (Corbin & Strauss, 2008).

## 4. Results

### 4.1. First and second tasks

The first task asked from the students was to express their opinion on whether the secret school existed or not, after having assessed the two conflicting sources, and afterwards to justify it. There are two tables that give a synopsis of students’ answers, the first one presents the frequency of those answers that are for or against the existence of the secret school, the second one registers and also gives the frequency of students’ reasoning when they justify their answers, offering also excerpts from students’ speech that exemplify their reason, or the relevant category.

Table 1

#### *Did the secret school exist?*

Total number of students	The secret school existed	The secret school was a myth	No answer at all	Non – clear answer
50	36	11	2	1

Source: self-elaboration.

While the sample is not representative, still one can note tendencies. As public historians attest (Athanasiadis, 2015) the existence of the secret schools in the Ottoman years is considered a fact by many people in Greece today, even if researchers have long before supported and proven the opposite (Angelou, 1997, Liakos, 1998). Angelou talks about the existence of mythology in history (1997), also for national inaccuracies, while Liakos about rhetoric in history (1998). The whole enterprise of rhetorical assumptions about the past seems to embellish our national history

(Angelou, 1997). But it would be more interesting to see in what ways the students of the sample support the existence of the secret school. Table 2 which follows gives us some ideas about that:

**Table 2**  
*Students' reasoning, the secret school existed.*

Reasoning/Categories	Number of excerpts/answers
'Anachronism', development of a theory, secret schools that support national identity	25
School knowledge	5
Popular culture, Pictures/movies	2
Art	2
Locations with secret schools	2
"Testimonies" and oral tradition	3
No reasoning	2
Not clear reasoning	2
<b>Total</b>	<b>43</b>

Source: self-elaboration.

Some students' excerpts are also added:

Excerpt 1: "The above sources mention two different points of view. I believe the Turks would not let the Greeks get educated, they wanted them to be slaves and not to revolt. I base my opinion on what I was taught in school. Also, our grandparents referred to the secret school. If it didn't exist, why has it gained so much fame? There are also several works of art that represent the secret school.", student 9192, "Anachronism".

Excerpt 2: "[...] we see this while watching some movies on TV that can be considered sources as well as from testimonies ...", student 9166, "Popular culture".

Excerpt 3: "[...] but also, from eyewitness testimonies of Greeks and Turks who lived there then.", student 9166, "Testimonies".

Excerpt 4: "Also, our grandparents referred to the secret school.", student 9192, "Oral tradition".

Some comments to contextualize these students' answers above will be helpful. According to historians, the identification of education with the nation-state, constitutes an "anachronism", since those years nation-states did not exist. As Stathis points out, "the whole myth is based on the current perception of education of an institution of national education, a character that education did not have before the 19th century, not only in the Ottoman Empire but also in the West. Besides, the Greek nation had not even been formed before the end of the 18th century. So, to the extent

that education in the 14th-18th centuries did not shape national consciousness, the Ottomans had no reason to ban it (Stathis, 2005, pp. 62-63).

Laiou and Sarigianni, (2019), basing their research in Ottoman archives, refer to the Ottomans' conceptualization of the Greek revolution in 1821: Laiou and Sarigiannis, therefore, mention that the Ottomans attributed their failure to control the Greek and the other Balkan revolutions of the 19<sup>th</sup> century to internal causes, to malpractice of their administration and not to the emerging Greek and Balkan nationalisms. If the Greek-speaking Christians of the Ottoman empire had no national consciousness in the 15<sup>th</sup> and 16<sup>th</sup> centuries, the Ottomans themselves had no perception of the concepts, of "nation" and "nationalism", even in the 19<sup>th</sup> century. In the latter case, if they would not see in Greek education a danger of uprising, they would not prohibit education.

Excerpt 5: "[...] taking into account the knowledge we have received from our school years now [...]" student 9153, "school knowledge".

As for students' explanation that they learned about the secret school in their school, it has been noted above that there has been no reference in secret schools in Greek history textbooks since 1978. Nevertheless, Athanasopoulou points out, that even though secret schools in Ottoman years are not mentioned in the textbooks, an emphasis is given to the fact, that the first period of the Ottoman era was a "dark" one. Athanasopoulou explains that the 15<sup>th</sup> and 16<sup>th</sup> centuries might have been indeed "dark", but the latter characteristic is not owed to the Ottomans' attitude as regards the education and the everyday life of their subjects. This first period of the Ottoman occupation was hard for the subjects because they faced issues of adaptation, if not of survival in the new political context, (Athanasopoulou, 2008).

Excerpt 6: "There are also several works of art that represent the secret school.", student 9192, "art".

In relation to students' reference to "several works of art" to support the existence of the secret school, these items were created long after the revolution, at the end of the 19<sup>th</sup> century. The most famous one is Gizis's painting with the title *The Secret School* that was made in 1886, while the well-known Greek poem with the same theme was written by Polemis in 1899. As historians explain, both the painting and the poem were made to idealize the role of the Greek speaking Christians during the Ottoman occupation years, to make them appear in resistance and at the same time to account for the inferior situation of Greece when it was liberated, in comparison to the other European nation-states of the period. The reasoning for the emphasis on the role of the church in the founding of the secret schools and of the priests in teaching, while the stereotype demands classes taking place in churches and monasteries, is the maximization of the role of the church in the preservation of the Greek language, within the multiethnic Ottoman empire and the uprising of the nation in 1821.

Other pieces of art that reproduce stereotypes about the Ottoman rule or the Greek uprising, are, *The fighters' oath and the blessing of the flag by Paleon Patron Germanos [an hierarch]*, depicting the event that supposedly started the revolution, and created by the artist Vryzakis in 1865, *The Liberation of Greece*, by Von Hess, an album of lithographs referring to several episodes of the Greek revolution (Koulouri, 2020), Krazeisen's pencil sketches of the Greek revolution's protagonists (Koulouri, 2020) and many others. What is important to note is that, it is through these

idealized pictures of the Greek heroes, that Greeks of the 19<sup>th</sup> century till now, not only have they visualized the Greek revolution but also interpreted and remembered it. It is the European philhellenes that first depicted the Greek revolution and were afterwards imitated by Greek artists, Vryzakis for example, also popular, naïve painters, whose works decorated Greek houses and schools. Another case that exemplifies the above, is the fact that the Greek state in 1930, the first one hundred years after the Greek revolution, reproduced Krazeisen's works for a series of stamps. From the above, the case that is similar to the secret school's myth, is the Vryzakis painting, *The fighters' oath and the blessing of the flag by Paleon Patron Germanos*, since the depicted event have never taken place (Koulouri, 2020).

Why all this emphasis on works of art? Despite the fact that the actual references in our sample are few, one can appreciate the impact of culture on the perception of the past, in a way that people reproduce versions of events, that first, did not happen, second, were not taught at school or elsewhere (Salvanou, 2021).

Excerpt 7: "It is not a myth [the secret school], there is real evidence, the Ioannina Island [...]", student 9150, "Locations with secret schools".

Students of our sample also referred to the locations where secret schools supposedly existed: as it has been referred to in the literature review part of this paper, what we are having here is public history and the effect of tourism. Public history includes all the manifestations of the past in the public sphere, either those orchestrated by historians, experts, or non-experts, public history relates to the public manifestations of memory. Those manifestations are occasionally motivated by ideology, identity, nostalgia, or profit. As De Groot put it in his book about popular historical culture, there is a context of "leisure and commodification of the past" in history in the public, (De Groot, 2009, 60). Versions of the past that preserve the several popular myths and that flatter collective identities, attract consumers, in our case, tourists. What happens today in Greece, is that secret schools are supposed to have existed and are visited by tourists, also in places where there was no Ottoman occupation at all (Athanasiadis, 2015). Secret schools seem to be 'discovered' all the time, are exploited touristically, and used as evidence to support their existence also in the Ottoman years. This is the case of the excerpt used in this presentation, student 9150, excerpt 7 above.

Equally important to students' justifications about why secret school existed, are their 'theories' to explain the opposite, which is the existence of the myth. Typical excerpts follow below:

Excerpt 8: "Taking under consideration the propaganda exercised by political leadership through the writing of history textbooks, ..., to cultivate patriotism, hatred towards the "other" and the willingness of the child to sacrifice for the homeland, if necessary, I believe that the issue of the secret school is another stepping stone in this construction. We learn to hate others, the enemies, the Turks, who deprived us of education so that we would always be their slaves and never shake off their yoke. Through the myth of the secret school, we learn to be emotionally involved, to worship the homeland, preserving the common hatred towards the enemy.", student 9186.

Excerpt 9: "In fact, there was no "secret school". The images we have from that time that show children going to school at night are true. But not because they went secretly, but

because most of the children in the morning helped their family with the farm work. The myth was recorded to stimulate and awaken the national consciousness of the Greeks in order to revolt against the Turkish conqueror. In fact, the Turks, who were basically an illiterate people did not share the view that anyone who is educated is smarter and more open-minded, and therefore more dangerous to revolt"., student 9148.

Excerpt 10: "In my opinion there was no secret school, since the important thing was the collection of taxes and not so much the cultural development. The story serves in this case the formation of national consciousness and identity. Therefore, the emphasis on the ideals, the limitations in the Ottoman empire and the relief that followed the release, contributes to the creation of the national narrative", student 9171.

The excerpts above coincide with the most common critique exercised on the myth of the secret school, that it was created post *eventum*, after the Ottoman period, to embellish the situation in the modern Greek state of the 19<sup>th</sup> century and to emphasize the accomplishments of the Greeks that had faced excessive obstacles and difficulties under the Ottoman rule (Angelou, 1997). On the other hand, Student 9148, even though he adopts the modern historiographical stance, that the secret school was a myth, himself makes the same mistakes as those students arguing for the existence of the secret school: he refers to the "images of that time", while we know that all paintings we have were made after the liberation of Greece, he accepts that the myth serves national consciousness, but he places the latter before the revolution, "in order to revolt", and he underestimates the Ottoman state and the level of education. Historians, comment on the fact that the Ottomans did not link education with uprisings, the latter being an Enlightenment characteristic, but they admit that there were institutions of education within the empire, of a religious type and limited to the upper classes (Stathis, 2005, Theodoropoulos, 2018).

## 4.2. Third task, conflicting sources

The third task asked from the students to argue on how it is possible to have conflicting sources/opinions on the same issue. The conflicting opinions were the two sources, one written by the German scholar and philhellene Carl Iken, in 1825, and the other written by a Greek philologist Vlahogiannis in 1945. Iken spoke for the existence of the secret schools, Vlahogiannis against. Many students from our sample that answered the first task, left blank the

**Table 3**  
**Conflicting sources**

Total number of students	60
Criterial	14
Impositionist	8
Biased	10
No complete answers	10
No answer	18

Source: self-elaboration.

The total number of answers is 60 and not 50 which is the sample; This happens, because answers are counted and not students/participants. As one can see from the excerpt 11 in the category “Impositionist” below, in the specific student’s answer one can locate elements that were classified in several categories; Afandi & Baildon’s (2015); Chapman’s (2016) and Lee’s (2004) typologies, referred to in the literature review section of this paper, may help us to gain insight into students’ understanding of why historical accounts differ.

Students’ excerpts follow:

Excerpt 11: “We have so different sources, because it is about a distant past of 200 years and we certainly do not know exactly what was happening then. There can be no objectivity in this Greek-Turkish issue. So, every historian can write whatever he wants, even things that do not exist.”, student 9192, “biased”.

Excerpt 12: “Different views and sources on this issue can be justified by the fact that it is all about textbooks and official history that each political leadership chooses to promote [...]”, student 9186, “biased”.

The “biased” type is the one that faces insurmountable difficulties in assessing the several accounts of the past, while partiality and partisanship are attested in a way that there are no different views, only different groups where the authors of the accounts belong to. The accounts are not contextualized following criteria of time, circumstances, role of the author in the events, they seem to be perceived as products of the authors’ intentional manipulation of the past to serve interests. In the two quoted examples, students 9192 and 9186, politics seem to be the moving force. The “Biased” type spotted in the data of this research could have similarities with Lee’s “Bias” category “The past as reported in a more or less biased way”, (Lee, 2004, 154).

Excerpts from the “impositionist” type follow:

Excerpt 13: “As for the sources, they are different because each historian sees the facts from his own point of view and interprets them in his own way. That is why we have such different and conflicting views on this issue but also on all historical events.”, student 9157, “impostionist”.

Excerpt 14: “Opinions are different, what dominates is the subjective element and the personal point of view”, student 9174, “impositionist”.

Excerpt 15: “We have so different sources, because it is about a distant past of 200 years and we certainly do not know exactly what was happening then. There can be no objectivity in this Greek-Turkish issue. So, every historian can write whatever he wants, even things that do not exist” student 9192, “Impositionist”.

The “impositionist” type in this data might be similar to Chapman’s “impositionist explanation” category (Chapman, 2016, p. 10), where historians’ preconceptions are imposed on the archival record. Reference is made to “subjectivism”, student 9174, and to historians’ different points of view and ways of interpretation, student 9157, but in the most general way, making the above points of view seem arbitrary instead of supporting the “scope” and the “originality” of the account, or the “narratio”, as Ankersmit (1981, 218) states. In student’s 9192 excerpt, one can

also find other ideas too, like helplessness as regards the impossibility to learn about the past. The latter reminds us of Lee's "Inaccessible past", (Lee, 2004, 154). The specific answer combines elements of different approaches to the past, the least common denominator being the impossibility to assess the reliability of the historical accounts.

Excerpts from the "criterial" type follow:

Excerpt 17: "Obviously, equally in the modern and the past era, views and ways of looking and thinking are different. Testimonials and sources differ depending on the behavioral and experiential and context of each person. In short, the sources reflect different situations, desires, difficulties. Based on the above, we can be sure that referring to the past, as well as the present and the future, there will always be different views on all areas of human life.", student 9150, "criterial".

Excerpt 18: "We can have different sources on the same issue because it has to do with official and unofficial narratives. Unofficial and alternative narratives present other aspects of the story, sometimes black pages that are not embellishing the facts.", student 9147, "criterial".

Finally, the "criterial" type of the data adopts criteria that contextualize the accounts and the authors' "positionality" (Holmes, 2020), meaning the political, social and experiential context that forms one's identity and point of view. Emphasis is given to individual experiences, also to the situation in which one is positioned, one's "desires" and "difficulties". On the other hand, reference is made to different types of narratives, student 9147, "official", "unofficial" and "alternative". The latter reminds us the "official" and "counter" narratives of Wertsch (2000, p. 39) and the "vernacular" narratives of VanSledright (2008, p. 133). The student 9147 seems to be aware of what Wineburg calls "[collective]memory occlusions" (2001, p. 243), of the fact that some versions of the past are not salient to the present, or not flattering enough either for individuals or national institutions, like the "black pages" of a country's history. As Wineburg clarifies, occluded memories continue to exist "in historical and archival cultures, in books, on the Web", but are not easily recalled to the present. The "Criterial" type of this sample could have similarities with the Afandi & Baildon's "critical [type] approach to viewing history (Afandi & Baildon, 2015, p. 42), and the "inquisitorial" type of Chapman, (2016, p. 10). The "criterial" approach to historical accounts as described by Afandi and Baildon, allows the reader to search for and take under consideration the limits that the author, or the historian, set to his work. On the other hand, the "inquisitorial" type of Chapman is supposed to seek for the questions that the historian set to himself in order to answer by his account.

## 5. Discussion

This paper aimed to comment on two different issues, the one dependent on the other: the first was the dominance of popular historical culture on perceptions of the past by non-experts, and the second, the issue of the historical sources and how students perceive of them, the latter being one of the most crucial topics for debate and research among history educators.

As for the first one, [popular] historical culture, the fact that elements of the popular culture are prevalent in the representation of the past is most evident in the case of the Greek revolution of

1821. The Greek war for independence (from the Ottoman empire), is a case where the findings of academic, historiographical research are occluded. Especially in the case of the secret school, we noted inertia on the part of the participating students, and perpetuation of interpretations of the past that are located in the public sphere, theatrical performances, films, school holidays and trips, also in the reproduction of the 19th century European iconography for the revolution of 1821 and the Ottoman period, which is largely Bavarian.

As for the second issue, which is how students perceive of the conflicting historical sources, this is not irrelevant to the dominance of popular historical culture, since what characterizes it, is the existence of many, often conflicting, and of different types, sources, that students need to take under consideration and evaluate. In the case of the Greek undergraduate students presented above, half of them did not comment the relevant question or did not produce clear answers, while many of those that answered, adopted either the “biased”, or the “impositionist” stances according to our categories, stances that imply an omnipotent historian that makes decisions for subjective reasons without using any methodology. As Stoel et al put it, “[in that case] history becomes a matter of opinion and historical thinking procedures lose their relevance” (Stoel et al, 2017). This could be owed to the dominance of ‘content’ history in Greek schools and the lack of practice in source analysis in the classrooms. Students are accustomed at commenting on sources that complete and support the narrative part of the schoolbook.

As Husbands put it, “history is an evidence-processing activity which plays an essential part in the preparation of pupils for the demands of life outside and beyond school, where they will be confronted with a mass of information, much of it conflicting [...]”, (Husbands, 1996, p. 16). On the other hand, Kühberger (2018) suggests for the history classroom, the comparison of different cultural products, television series, movies, novels with the products of historiography for the respective time periods or historical events, or even between them. Körber insists on cultivating students' ability to deconstruct all kinds of past narratives they encounter, and not necessarily those of historiography. Students need to practice the historical contextualization and interpretation of various sources, accounts, and the examination of their origin, provenance, for example the identity of the author (2015). The myths in particular, are advantageous for the teaching of history, because they are cultural products of their time and in this respect, they tell us a lot about the needs of the people and the societies that produced them (Martin, 2018). Therefore, one can understand the necessity of practice in source analysis for the students, in an environment that is characterized by explosions of information through different types of media.

## 6. Final reflection

Building on the discussion of the findings above, one could now discern the contribution of this small-scale research that refers both to issues of historical content, the secret school and its existence, and to students understanding and reflection over conflicting sources. If popular historical culture distorts past representations, the latter is realized by sources available and accessible on the internet, or in the public sphere. Since we cannot keep students isolated from history in public, historical culture needs to be included in history lessons and students to exercise in analyzing and debating over its products. Consequently, history teachers' trainers in education departments, ought to include in history training sessions sources of a variety of types, in a way that university students, prospective teachers familiarize themselves with literacies referring to different types of sources, documents, pictures, moving pictures, digital media, material culture or

oral history. Only if prospective teachers in university education departments feel confident about their subject knowledge, will they make the transition from factual to interpretational history in the classroom.

## 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

- Afandi, S. & Baidon, M. (2015). Anxieties over Singapore Students' conceptions about history and the past, *Research and Practice in Humanities and Social Studies Education*, 4(2), 36-47.
- Angelou, A. (1997). *Krypcho scholeio, chroniko enos mythou* [The secret school, the chronicle of a myth]. Estia.
- Ankersmit, F. (1987). *Narrative logic. A semantic analysis of the historian's language*. University of Groningen.
- Athanasiadis, H. (2015). *Ta aposyrtheda vivlia* [History Textbooks Withdrawn]. Alexandraia.
- Athanasopoulou, A. (2008). Diavazodas gia tin paideia epi Tourkokratias sta scholika encheiridia istorias tis defterovathmias ekpaidefsis [Reading about education in the Turkish occupation era in the secondary education history schoolbooks]. In A. Andreou, *IDidaktiki tis Istorias stin Ellada kai I Erevna gia ta Scholika Encheiridia* [Teaching History in Greece and Research in School Textbooks] (pp. 233-268), Metaichmio.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bouzakis, S. & Kantartzi, E. (2019). *Ta scholika echeiridia istorias tou Dimotikou scholeiou 1917-2017* [History textbooks for the Primary school 1917-2017]. Gutenberg.
- Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (2017). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Palgrave.
- Chapman, A. (2016). *Developing students' understanding of historical interpretations*. Edexcel.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Sage.
- De Groot, J. (2009). *Consuming history*. Routledge.
- Efthymiou, M. (2018). I istorikos Maria Efthymiou analyei osa de mas emathe to scholeio gia tin epanastasi tou 1821 [Historian Maria Efthymiou analyses whatever the school has not taught to us about the 1821 revolution], *dinfo.gr*, 20-3-2018, [dinfo.gr/η-ιστορικός-μαρία-ευθυμίου-αναλύει-όσ/](https://dinfo.gr/η-ιστορικός-μαρία-ευθυμίου-αναλύει-όσ/), an interview, accessed on the 7th July 2022.

- Efthymiou, M. (2020). I istorikos Maria Efthymiou katariptei mythous tou 1821 [The historian Maria Efthymiou deconstructs myths about 1821], *The Best*, 25-3-2020, a press portal, <https://www.thebest.gr/article/522690->, an interview, accessed on the 15th July 2022.
- Erdmann, E. (2008). Historical consciousness-historical culture: Two sides of the same medal? *International Society for History Didactics. Jahrbuch, 2006/2007*, 27-38.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on teaching* (3rd edition), pp 119-161. MacMillan.
- Etikan, I., Musa, S. A. & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposeful sampling, *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Grever, M. & Adriaansen, R. (2017). Historical culture: A concept re-visited. In M. Carretero, S., Berger, & M. Grever, (eds), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 73-89). Palgrave.
- Green, A. (2018). Professional identity and the public purposes of history. In M. Demantowski (ed), *Public history and school* (pp. 175-188). De Gruyter Oldenburg.
- Holmes, D. (2020). Research positionality – A consideration of its influence and place in qualitative research. *International Journal of Education*, 8(4), 1-10.
- Husbands, C. (1996). *What is History Teaching*. Open University Press.
- Körber, A. (2015). Historical consciousness, historical competencies-and beyond? Some conceptual development within German history didactics. *PeDOCS*, 1-56. DOI: 10.13140/RG.2.1.1524.9529
- Kotjabopoulou, E. (2018). Challenging myths in the museum. The Acheron oracle of the dead in Ioannina. *MuseumEdu*, 6, 23-80.
- Koulouri, C. (2020). *Foustaneles kai chlamydes* ['Kilts' and chlamys]. Alexandriaia.
- Kremydas, V. (2018). O Vasilis Kremydas katariptei enan enan tous mythous tou 1821 [Vasilis Kremydas deconstructs one by one the 1821 myths]. *Lifo*, 24-3-2018, <https://www.lifo.gr/culture/vivlio/o-basilis-kremmydas-katarriptei-enan-enan-toys-mythoys-toy-1821-ki-ohi-mono-kryfo>, an interview, accessed on the 15th of July 2022.
- Kühberger, C. (2018). The private use of public history and its effects on the classroom. In M. Demantowski (ed.), *Public history and school* (pp.69-83). De Gruyter Oldenburg.
- Laiou, S. & Sarigiannis, M. (2015). *Othomanikes afigiseis gia tin elliniki epanastasi* [Ottoman narrations about the Greek revolution]. National Research Council, Greece.
- Lee, P. (2004). Understanding history. In P. Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 129-164). University Toronto Press.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In Donovan et al (eds.), *How students learn* (pp. 31-77). National Research Council.
- Lee, P. (2007). From national canon to historical literacy. In M. Grever & S. Stuurman (eds.), *Beyond the canon* (pp. 31-48). Palgrave.
- Lee, P. & Howson, J. (2009). "Two out of five did not know that Henry VIII had six wives!": History education, historical literacy and historical consciousness. In L. Symcox & A. Wilschut (eds.), *National history standards* (pp. 211-264). IAP.

- Liakos, A. (1998). Alkis Angelou, Krypcho Scholeio, [Alkis Angelou, The secret school], a review. *Mnimon*, 20, 291-297. <https://doi.org/10.12681/mnimon.680>
- Maggioni, L. et al. (2009). Walking on the borders: a measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214.
- Martin, D. (2018). Teaching, learning and understanding of public history in schools as challenge for students and teachers. In M. Demantowski (ed.), *Public history and School* (pp. 84-96). De Gruyter Oldenburg.
- Millas, H. (2019). *Athoos thnikismos* [Innocent nationalism]. Alexandria.
- Salvanou, E. (2021). *Pos mathainoume istoria horis na ti didachthoume* [How do we learn history without having been taught?]. Asini.
- Stathis, P. (2016). To 1821 sto scholeio [1821 at school], *I Efimerida ton Syntakton*, a newspaper, 26-3-2016, <https://www.efsyn.gr/arheio/fantasma-tis-istorias/6349>
- Stathis, P. (2005). *Modern history, notes*, published for the Tourist Guides School of Iraklion.
- Stoel, G. et al (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: an exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120-134.
- Theodoropoulos, V. (2018). *Oi Tourkoi kai emeis* [The Turks and 'we']. Kathimerini.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. *Review of Research in Education*, 32, 109-146.
- Wansink, B. et al. (2016). The certainty paradox of student history teachers: balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education*, 56, 94-105.
- Wertch, J. (2000). Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history? In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (eds.), *Knowing, teaching & learning history: national and international perspectives* (pp.38-50). New York University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Temple University Press.
- Woodard, K. (2013). The digital revolution and pre-collegiate oral history. *The Oral History Review*, 40(2), 325-331.

## Appendix

The two sources given to the students - participants:

A) In 1825, the German scholar and philhellene Carl Iken published his work *Leukothea* and shared the following information about the state of education during the Ottoman Rule: "Turks used to prohibit schools more than churches, this was the reason why Greeks ended up identifying religion with education, so that in large and small cities they tried to set up public schools secretly, where the children of the poor were taught free of charge."

B) From what I have read, I haven't located any historical evidence that would confirm the existence of a secret school, ..., apart from the song ..., how would it be that the Turk, who was

illiterate, would prevent the Christians from being educated, only very rarely, did the Turk intervene to separate the teachers, if the latter were fighting ..., Vlahogiannis, 1945

From the 1997 Angelou book, *Krypho Scholeio, Chroniko enos Mythou* [The Secret School, The Chronicle of a Myth], Estia.



**F. Rodríguez, C. Conejero, J. de la Montaña, T. Groves, A. Hernández, I. Chato, F. J. Jaraiz, A. Moreno, R. Pérez, D. Porrinas, S. Riesgo, J. Soto, R. Tena, S. Vázquez y F. Solís (2021). Carlos V y la Vera. Proyecto didáctico para aprender descubriendo. El emperador que meditaba en la Vera, Universidad de Extremadura, 64, 58 y 58 págs. ISBN: 978-84-91270-98-0, 978-84-91270-96-6 y 978-84-91270-97-3**

Antonio Santamaría García  
 Instituto de Historia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas  
 a\_santamaria\_garcia@yahoo.es  
 000-0002-5344-6925

Recibido: 13/04/2022  
 Aceptado: 19/05/2022

Escritos e ilustrados por varios autores, *Carlos V y la Vera* son tres libros fruto de un proyecto didáctico de la Universidad de Extremadura destinado a jóvenes. La región se ubica en la provincia de Cáceres, ladera sur de la sierra de Gredos, que a lo largo surca el río Tiétar, alimentado de gargantas que rompen la montaña de norte a sur, creando navas y llevando agua de deshielo todo el año, la cual deja su paso deja profundas hendiduras en la piedra —llamadas marmitas de gigante, y popularmente charcos—, en las que aquella se detiene para después seguir.

Goza la Vera por su geografía de un microclima apacible y frondosidad vegetal perenne que le han valido calificativos como Suiza española y fueron razón de que Carlos I de España y V de Alemania la eligiera para retiro de sus últimos años, tras abdicar sus coronas. Las había ostentado de 1516 a 1556, y cedió la de Castilla y Aragón, y sus dominios europeos de Flandes e Italia, americanos, africanos y asiáticos, a su hijo, Felipe II (1556-1598), y las austriaca e imperial a su hermano Fernando I (1558-1564).

Eligió Carlos V la Vera para retirarse por sus características naturales y clima. Enfermo de gota, tras años de disputas políticas y guerras por la hegemonía europea y defensa del catolicismo frente a la reforma luterana, viajó allí desde Bruselas, donde abdicó, y se alojó en el castillo de Jarandilla, propiedad del conde de Oropesa. Lo hizo mientras acabaron las obras de un palacio junto a un monasterio de la orden jerónima, vinculada a la corona española, a la cual le encomendó incluso unos años desde 1516 el gobierno de Indias. La mansión está en Yuste, en el pueblo de Cuacos, y la corte del monarca residió allí y en la vecina Garganta la Olla, que a la sazón reúne, junto a arquitectura típica local y una judería medieval, vestigios de construcciones flamencas. Además, es conocida



Rodríguez, C. Conejero, J. de la Montaña, T. Groves, A. Hernández, I. Chato, F. J. Jaraíz, A. Moreno, R. Pérez, D. Porrinas, S. Riesgo, J. Soto, R. Tena, S. Vázquez y F. Solís (2021). *Carlos V y la Vera. Proyecto didáctico para aprender descubriendo. El emperador que meditaba en la Vera, Universidad de Extremadura.*

por ser cuna de Isabel del Carvajal, supuesto origen del mito de la Serrana de la Vera, objeto de romances que narran cómo una mujer deshonrada se echó al monte, se dedicó a cazar y a vengarse de los hombres. Su figura fue literaturizada por Félix Lope de Vega (*La Serrana de la Vera*, 1617) –que la sitúa en tiempos de la presencia del emperador en Gredos–, Luis Vélez de Guevara (*La Serrana de la Vera*, 1613) o José Valdivieso (*La Serrana de Plasencia*, 1619) y, junto a otras *montaraces*, por Juan Ruiz, arcipreste de Hita, en el *Libro del buen amor* (1330-1343).

Aparte de última morada de Carlos V, que allí falleció de paludismo, endémico en la región –aunque Felipe II trasladó luego sus restos a El Escorial–, por lo dicho se comprende que la Vera reúne *per se* virtudes singulares. La vega del Tiétar linda con Ávila y Toledo, está cerca de Salamanca y Portugal, donde se puede acceder a través del valle del Jerte, afamado por sus cerezos y recorrido por la romana Vía de la Plata (Mérida-Astorga) y el camino de trashumancia de la Mesta Soria-Plasencia, hoy carreteras nacionales N-100 y N-630 (Gijón-Sevilla). Además, está repleta de tesoros patrimoniales, naturales e históricos, los chorros de la Ventera, de unos 80 metros, o del Diablo, los charcos en sus marmitas de gigante, Librito, Campesino, Tobogán, Recuécano –todos en Villanueva–, Cuartos, en Losar, las ollas de Garganta. Y junto a ellos alberga la comarca en sus campos arquitectura antigua o sus restos y sitios naturales de asentamiento, entre otros la cueva de Capichuelas, del neolítico, en Jarandilla, las necrópolis y castros vetones –Cardenillo o Castillejo, en Madrigal y Aldeanueva, Pajares, también en Villanueva, en el cual se halló una preciada vasija cerámica que se conserva en el Museo Arqueológico Nacional–, y la localidad de El Guijo, supuesta cuna de Viriato.

Hay en Jarandilla y Caucos restos de un mausoleo y villa romana, y en todo el valle del Tiétar abundan los vestigios de esa misma época y medievales, las juderías y fortificaciones mencionadas o que se referirán, las picotas de la primera localidad, de Valverde o Jaraíz, que destaca por tener solo tres brazos, los puentes sobre los cursos fluviales –los más espectaculares en las gargantas de Losar y Madrigal, o el de Parral, en la de Jaranda–, pequeños acueductos, acequias, presas, destinadas al riego y a provisión de agua de consumo, infinidad de molinos en desuso, antiguos y más modernos, igual que los lavaderos de los pueblos y sus afueras, infinidad de fuentes, en los campos y en los centros urbanos. Es famosa la de Cuacos, donde el posar de los vasos en su brocal ha hendido la piedra, y muchas otras, ornamentadas de distintos modos –las de las plazas de Villanueva o Valverde, las de Cañitos y Cantera en Pasarón– y, en general, heridas en su roca por el afilado de cuchillos durante siglos.

En las laderas de la Vera proliferan construcciones para la agricultura en terrazas, cercados de piedra en las fincas, en los montes las chozas de pastores de cabras, de las que proceden gloriosas carnes de lechal, que, con el pimentón, las variadas hortalizas y frutas –cerezas, melocotones, higos, olivas y su dulce aceite, castañas, que cocidas se llaman allí calbotes– conforman un repertorio culinario sin par. Lo componen los tasajos, las migas, la sopa de tomate, rehogados con el polvo de los ajís, truchas veratas, morcillas de cebolla o calabaza, licores –sobre todo los de El Guijo, los de bellota, el afamado la Gloria–, confituras, mermeladas, pan candeal y hasta un vino de pitarra.

Y al repertorio culinario de la Vera se une, en fin, el artesanal, los bordados, propios y de Lagartera, que no queda lejos y se han trabajado tradicionalmente en las localidades, junto con la confección de los vistosos trajes típicos, ahora exhibidos sobre todo en fiestas, en los bailes y cantar de jotas y coplillas vernáculas. Se hacen en la comarca también distintos bienes de madera, cuero y fibras vegetales, mobiliario, utensilios de campo, monturas, objetos de mimbre y cestería, sombreros, y alguna cerámica con vistosa policromía.

Y junto a lo anterior, en La Vera, pueblos de enorme belleza, en especial los del occidente de la comarca, donde la montaña es más elevada y señorea el pico Almanzor. En sus conjuntos urbanos rúas inclinadas siguen las laderas, serpentean, son surcadas por regueras que llevan el agua del monte a las huertas de extrarradios, y se integran en el paisaje –de lo que es emblema la calle del Lancho, en Villanueva–. En las villas se erigen iglesias, ermitas, humilladeros, demás edificios religiosos, castillos –el citado jarandillano y el valverdano, del cual queda torreón y algunos restos–, multitud de construcciones, alguna palaciega, pero en general populares, de madera y adobe sobre mampostería o sillería, en general de granito, con pollo para reposar en la fachada, y tres altas, zaguán y cuadra en el bajo, entresuelo, y alto dotado cocina, lugar para la hoguera en el piso y entramado cruzado en el techo, usado con el fin de secar pimentón y tabaco.

Las partes altas de las tradicionales casas veras, además, suelen prolongarse en horizontal más allá de la inferior mediante voladizos aterrizados que quedan a pocos centímetros de separación respecto a los de la vivienda de enfrente, cubriendo casi totalmente las callejas. Y a veces, incluso, esos salientes se sostienen en el exterior únicamente por columnas, de piedra o tronco de árbol, y formando una especie de pórtico, corrido en el caso de que varias edificaciones anexas los posean.

La más famosa de esas casas con salientes sobre pilotes es la llamada de la Piedra en Garganta, en la cual uno de ellos se sostiene mediante madero que reposa en una roca, pero las hay en abundancia, en Valverde, por ejemplo. También son copiosas en Villanueva. Allí la denominada del Barco goza de un pórtico con similares características en un extremo adosado y chaflán en el otro, asemejando la proa de un navío, y la judería del municipio, además, contiene una calle en la cual la aproximación de las edificaciones veratas alcanza su *sumun* y forma cubiertas de bóveda de cañón o dintel, y en todos los pueblos muchos laterales de viviendas no son medianería y dan lugar a callejones estrechos, a veces transitables, a veces no, y proliferan los conocidos como rincones, pintorescos ensanchamientos laterales y efímeros de las rúas que alojan tres residencias. Y ¿qué decir de las plazas?, majestuosas, porticadas, con fuentes, y que al ser los poblados bajomedievales –lo indican muchos de sus nombres, el referido de Villanueva, el de Aldeanueva– suelen ser dos principales, resultado de la común separación ya en ellos del poder político (Ayuntamiento) y el religioso (iglesia), con sus correspondientes glorietas.

Los paisajes naturales y urbanos de la Vera, en fin, contienen singularidades patrimoniales y sus recursos muestrales y lugares de ocio. Algunas de aquellas son antiguas, ya referidas, otras más nuevas, el jardín de setos esculturales en la carretera comarcal que lleva de límite del término municipal de Candeleda (ya en Ávila) a Plasencia (EX203) cuando cruza Losar, las piscinas en las gargantas –la Vieja de Aldeanueva, las de Alarcos, Gualtaminos,

*Rodríguez, C. Conejero, J. de la Montaña, T. Groves, A. Hernández, I. Chato, F. J. Jaraíz, A. Moreno, R. Pérez, D. Porrinas, S. Riesgo, J. Soto, R. Tena, S. Vázquez y F. Solís (2021). Carlos V y la Vera. Proyecto didáctico para aprender descubriendo. El emperador que meditaba en la Vera, Universidad de Extremadura.*

Jaranda (Madrugal, Villanueva y Jarandilla), el Lago de Jaraíz–, las vegas del Tietar, su canal del embalse de Rosarito, infinidad de construcciones de vivienda o agrarias, entre las que destacan los horadados secaderos de tabaco en ladrillo. Y con ellos, además, museos y similares, la Casa de la Inquisición en Garganta, los centros de interpretación de la Reserva de Caza de Gredos en el Guijo, del Paludismo en Losar, del Peropalo en Villanueva y el Empalao en Valverde, que también enseña la casa tradicional en que se ubica, los referidos palacio y monasterio de Yuste, y el cementerio alemán a su lado, reposo de personas que decidieron enterrarse donde lo hizo su emperador–, la vivienda de Juan de Austria, igualmente en Cuacos (actualmente sede de la Mancomunidad verata), el coso taurino rectangular de Aldeanueva, los palacetes del obispo Godoy, del siglo XVI, en ese último pueblo, y del prelado Manzano, del XVIII, en la plaza mayor de Jaraíz. Y curiosa es esa glorieta por estar en pendiente, dividida en dos, con vestigios de castillo musulmán en un extremo y acabado en cuña en el otro.

Y, además, todas las edificaciones para el culto sitas en el valle verato, ensambladas en estilos que van del románico al neoclásico, a veces entremezclados, están repletas de joyas de la escultura, imaginería, pintura, orfebrería o platería. Todas ellas, sin duda, pero, con permiso de las demás, la iglesia-fortaleza de Jarandilla, su capilla renacentista o su cripta, el templo parroquial de San Pedro en Aldeanueva, el de Garganta y su museo, su retablo mayor de 1723, coro plateresco, cruz argenta procesional o torre del siglo XVI. En el de Losar señorea su pórtico gótico hispano-flamenco, en la ermita de la Misericordia del pueblo otro retablo, churrigueresco, en la dedicada a la Virgen de Sopetrán, también en Jarandilla, hay mosaicos cerámicos talaveranos.

Tallas, pinturas, otras joyas, abundan en todas las iglesias veratas. Sería un sinfín destacar solo las más relevantes. La jaraiceña de San Miguel se embellece con un Calvario esculpido o un retablo rococó, otro del siglo XVII preside la parroquial de Garguera, uno más, neoclásico, la de Caucos, que además alberga un magnífico coro y un órgano renacentista manufacturado en Países Bajos. Hay en el valle, incluso, restos de monasterios, abandonados y expoliados en general tras las desamortizaciones del siglo XIX –que también padeció el de Yuste– por ejemplo, el convento dominico de Santa Catalina de Siena, sito a las afueras de Aldeanueva.

Junto a los anteriores hay también en Jaraíz un centro del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, dependiente de su instituto de Ciencias Humanas y Sociales de Madrid, la casa romántica Hoffmeyer, donada por daneses que residieron allí y que, además, alberga un museo de armas antiguas coleccionadas por ellos y biblioteca al respecto. Hay también sede y residencia de la Universidad de Extremadura en Jarandilla, con gran despliegue de actividades académicas, sobre todo estivales. Y en los pueblos se realizan otras, populares, rutas, excursiones, festivales y demás, por supuesto todo acompañado por la labor de las instituciones de turismo y culturales, y de los habitantes y autoridades. La Guitarvera de abril, en Villanueva, es un programa diseñado con el fin de reunir cada año diversos eventos de promoción y disfrute de la localidad y su comarca y regala a los participantes vino de pitarra y tasajo en su plaza mayor. La Ruta del Emperador designa el camino que aquel siguió por el Tietar todo el año y, los 3 de febrero, el que transitó ese día de 1557 entre Jarandilla a Yuste. Los lugares recorridos se engalanan a la sazón, recrean el ambiente del siglo XVI, ofrecen a los viandantes

bebidas y comidas típicas, un mercado renacentista en Aldeanueva, un mercado también en Cuacos, degustación de migas, y representaciones teatrales y exhibiciones de aves en su monasterio.

Y, en fin, los pueblos y paisajes de la Vera son escenario de manifestaciones de sus tradiciones, con reconocimiento incluso internacional, y componentes siempre patrimoniales, los Escobazos encendidos y las hogueras del Viva Viva, que jalonan el paso procesional de la Inmaculada en diciembre por Jarandilla y Aldeanueva, la danza de las italianas en julio y Garganta, la quema de Judas el Sábado Santo en Torremenga. Y sobre todo destacan el carnaval Peropalo de Villanueva, que recrea un juicio inquisitorial y cumplimiento de sus sentencia con peleele, parece que al no haberse podido procesar y castigar en su momento a la persona, y los Empalaos de Valverde, que en las madrugadas tras el jueves y viernes de pasión se atan a maderos los brazos en aspás, con espadas a la espalda, y recorren las calles del pueblo en festividad, se supone, de origen vetónico y luego cristianizado (se acompañan de cruz portada por cirineo).

Lo singular de la vega del Tietar explicado y del emperador que en ella habitó se reúnen en los libros *Carlos V la Vera* formando un conjunto didáctico que permite una aproximación comprensiva a ambos universos integrados. Lo estuvieron solo un tiempo. El rey falleció en 1558, pocos meses después de fijar residencia en Yuste. El volumen que reproduce el título del proyecto inicia con la genealogía del monarca en un cuadro ilustrado, una breve biografía, síntesis de sus políticas y conflictos y sucinto relato de su último viaje con la propuesta de un juego al final. Todo ello se decora e ilumina a color, al igual que el resto de la obra.

El paisaje y la historia de la Vera son el contenido de los capítulos que siguen en el libro a los dedicados Carlos V, esquemática, ilustrada y sucintamente se explican el relieve, la flora y fauna del lugar, quiénes fueron sus primeros pobladores, cuáles son sus principales bienes patrimoniales, sus leyendas, fiestas, la gastronomía ya referidas. Esos acápites se cierran con propuestas lúdicas de nuevo en un apartado que pregunta ¿cuánto sabes? Y dispone instrumentos que permiten comprobarlo.

La tercera parte del primer volumen de la obra se dedica al monasterio de Yuste, a sus orígenes y al acoplamiento a él del palacio imperial y su jardín y estanque, así como a aspectos menos conocidos en la historia verata del emperador, los instrumentos científicos –de los que siempre se rodeó– y musicales, que lo acompañaron en su residencia, el diálogo en ella de Carlos V con la naturaleza y sus fuertes y fervientes creencias y prácticas religiosas, el arte que también estuvo junto a él y vinculado a sus ideales y querencias, entre otros, un cuadro de la Gloria y el retrato de su única esposa, Isabel de Portugal, que falleció joven, encargados por el monarca a Tizziano.

El devenir del monasterio de Yuste, que durante la segunda república española quedó despoblado de sus monjes, conoció en siglos posteriores a la estancia de Carlos V la desolación. Felipe II había ordenado retirar de él los objetos de valor que acompañaron a su padre al trasladar sus restos, pero los inmuebles, conventuales y palaciegos, iniciaron tras su deshabitación un proceso de degradación hasta que la dirección general de Bellas Artes decidió reconstruirlos en 1949. ¿Cuánto sabes? culmina igualmente la parte del libro

Rodríguez, C. Conejero, J. de la Montaña, T. Groves, A. Hernández, I. Chato, F. J. Jaraíz, A. Moreno, R. Pérez, D. Porrinas, S. Riesgo, J. Soto, R. Tena, S. Vázquez y F. Solís (2021). *Carlos V y la Vera. Proyecto didáctico para aprender descubriendo. El emperador que meditaba en la Vera*, Universidad de Extremadura.

dedicada al espacio edificado y sus aledaños y a la riqueza que alojó, de la que actualmente se muestran en ellos reproducciones de los originales.

El primer volumen de la obra, finalmente, acaba con un apartado sobre el legado de Carlos V en la Vera, el referido cementerio alemán, la Fundación Academia Europea e Iberoamericana de Yuste, que fomenta y promociona el estudio y difusión de La Vera, Carlos V y Extremadura, mediante premios, becas, congresos y eventos diversos, un campus que, según se ha dicho, no es el único en la comarca. Convive en constante colaboración con el de la universidad local en Jarandilla. Junto a esos temas, el capítulo dedica también palabras al mencionado centro de interpretación del paludismo en Losar, ya que en 1920 se abrió en la cercana Talayuela una institución para investigarlo que prosiguió luego en Navalmoral de la Mata, y entre las labores que desarrolló contra la enfermedad, se habilitaron varios dispensarios en los pueblos. En uno de ellos se halla el espacio cultural y de aprendizaje sobre el mal.

El acápite sobre el legado de Carlos V es el más deslavazado en la obra por mor de su diversidad. Cierra con un capítulo sobre las rutas del emperador en España, Países Bajos, donde nació, Alemania e Italia, y un apunte dedicado a Panamá, cuya capital fue la primera ciudad establecida en América tras el inicio del reinado del emperador, en el que, además, se encargó ya un estudio sobre posibilidad de abrir un canal interoceánico en la zona. Y, claro está, tras esa síntesis de los recorridos del personaje, ¿qué sabes? anima a pensar lo aprendido acerca de ellos, de la ciencia, la referida Fundación de Yuste o el cementerio alemán.

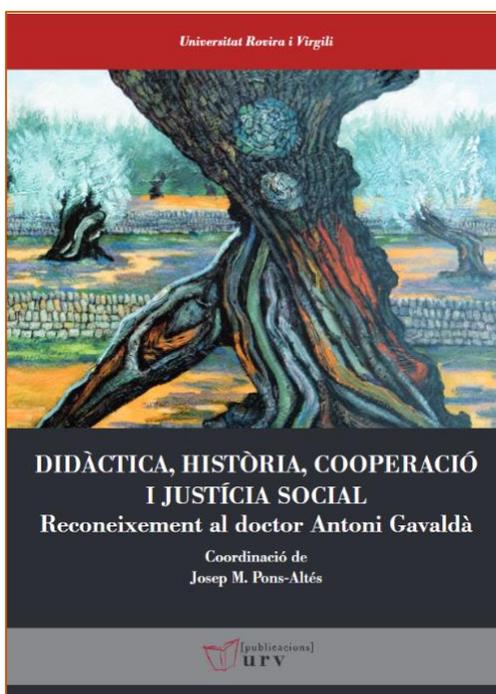
Una breve bibliografía y una relación de sitios webs relacionados con la temática de la obra completan el primer volumen de *Carlos V y la Vera*. Los otros dos –por lo que se ha considerado el libro de la trilogía que lleva el título del proyecto como principal, y aquellos adjuntos– son una síntesis de los contenidos analizados en el primero, uno en inglés, otro en castellano, con ilustraciones distintas, algunos cambios en su orden y sin capítulos lúdicos.

*Carlos V y la Vera*, por tanto, es una experiencia intelectual y didáctica que conviene seguir, continuar en lo que respecta al propio personaje y a la región y también emular en otros casos. Elaborados con esmero y preciosismo, sus volúmenes responder cabalmente a los propósitos de sus autores, ilustradores y auspiciadores, docentes, divulgativos, de ciencia en sociedad, ejecutados con tanta imaginación como esmero y fin lúdico y de aprendizaje.

**J.M. Pons-Altés (coord.). (2021). Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavalrà, Tarragona: Publicacions URV, 148 pàgs. ISBN: 978-84-8424-947-4**

Albert Irigoyen Zaragoza  
 Universitat Rovira i Virgili - ISOCAC  
 albert.irigoyen@urv.cat  
 0000-0003-2896-0006

Recibido: 10/05/2022  
 Aceptado: 18/05/2022



Fuente: Publicacions URV

La Universitat Rovira i Virgili de Tarragona (URV) publicó a finales de 2021 el libro “Didàctica, història, cooperació i justícia social”, cuyo subtítulo -“Reconeixement al doctor Antoni Gavalrà”- precisa de manera inequívoca las intenciones del libro, que no son otras que las de glosar y homenajear el trabajo académico, la obra y la figura del doctor Gavalrà, con motivo de su reciente jubilación en el Àrea de Didàctica de les Ciències Socials (DCS) de la URV; a la vez que pretende, con el ejemplo de su obra, trazar nuevos puntos de opinión desde varias perspectivas.

Fue en verano de 2020 cuando el profesor dejó su plaza de titular en la universidad, y fue un 26 de noviembre del año siguiente -con permiso de la pandemia de la covid-19- que el Àrea de DCS del Departament d’Història i Història de la URV

organizó el acto de reconocimiento a su trayectoria y de presentación del libro. Acto donde cerca de un centenar de profesores, antiguos alumnos y amistades homenajearon a una de las figuras principales de la DCS y de los estudios históricos del cooperativismo agrario.

Pons-Altés ha coordinado las aportaciones que confluyen en este volumen de 148 páginas en el cual quince personalidades -investigadores, profesores y activistas- han querido aportar su visión sobre el legado de la obra de Gavalrà, a través de unos capítulos que se nos ofrecen agrupados en tres grandes apartados que, a su vez, han sido pilares fundamentales a lo largo de la vida del historiador y profesor vallense: la Historia, la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Ciudadanía, apartado en el cual se apuntan sus



afinidades sociales con el mundo de la payesía, el sindicalismo y el cooperativismo. Mientras que el primer capítulo de cada apartado se centra en el homenajeado y sus contribuciones en la temática de dicho apartado, los otros textos ofrecen diferentes aportaciones que permitirían ampliar estos temas tratados por el homenajeado, así como abrir nuevas líneas de investigaciones y puntos de opinión.

Esta estructura es uno de los grandes aciertos de la obra, facilitando de esta forma el acercamiento a la vida y obra del homenajeado mediante colaboraciones distintas que permiten en su lectura total conformar una visión poliédrica de quien ha hecho de la docencia y la investigación su *modus vivendi* a lo largo de cincuenta años. Lo subraya el coordinador del libro, Josep M. Pons-Altés, en la presentación de la obra, donde destaca los tres grandes objetivos de la publicación: reivindicar a las personas a quienes consideramos referentes, comprender la trayectoria personal de esta persona, y agradecerle su plena dedicación y esfuerzos dedicados a consagrarse en un ámbito de trabajo y humanidad.

Así pues, si nos centramos en la primera gran parte del libro, dedicada a la historia, tenemos aportaciones como la de Montserrat Duch, que subraya la importancia de enseñar la historia a partir de los hechos locales, desde la cercanía espacial y siempre aportando una “perspectiva crítica de la realidad”; la de Ramon Arnabat-Mata, que, por su parte, escribe sobre el asociacionismo catalán contemporáneo, destacando el hecho de que las sociedades sean “capaces de generar intereses comunes y prácticas colaborativas y cooperativas”; la de Pere Gabriel, que insiste en la necesidad de trabajar la historia social a partir de los conflictos sociales y su significado, no quedándonos en el simple relato y en la literatura que subyace; a la vez que reivindica la cultura republicana y democrática. En esta misma línea, Joan Maria Thomàs lo define como un historiador “de combate, riguroso y profesional”, que ha sabido separar su compromiso ciudadano con la democracia de la profesionalidad del historiador que, desde la ética, debe explicar unos hechos complejos.

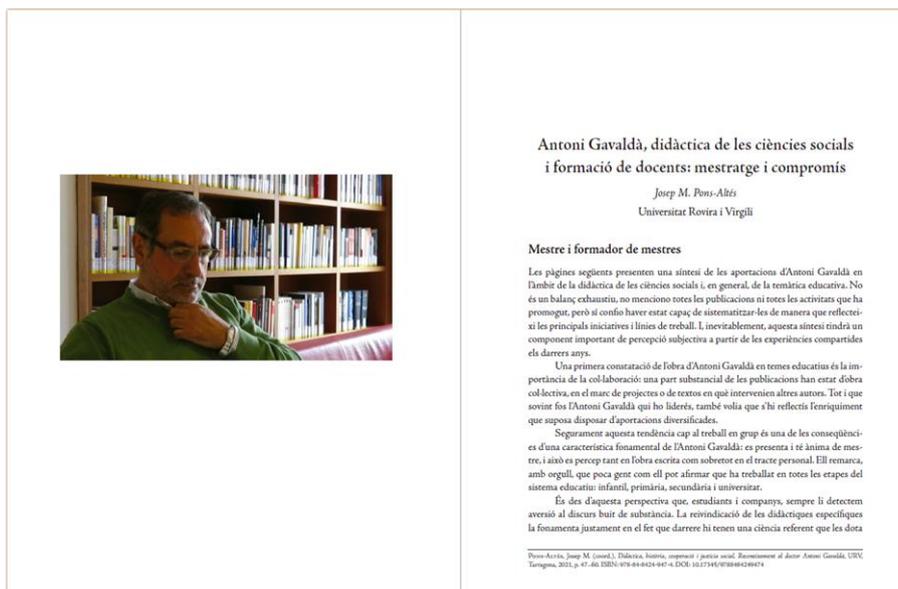
Pons-Altés se encarga de introducir la segunda parte del libro, dedicada a la Didáctica de las Ciencias Sociales, con un extenso capítulo donde se refiere al compromiso de Gavaldà para y con la formación de nuevos docentes, “que sepan” y que dispongan de “recursos didácticos” para transmitir estos conocimientos, y que a la vez tengan consciencia social y madurez afectiva. Y enumera cuáles han sido las principales líneas de trabajo, como los problemas reales de la escuela y la formación de docentes, la mejora de la capacidad argumentativa del alumnado, la incorporación de la imagen como instrumento didáctico, y el trabajo cooperativo, con la formulación y descripción de los nueve valores cooperativos (2000)<sup>1</sup>. Todo ello sin olvidar su tesón a la hora de defender la necesidad de crear un Departamento de Didácticas Específicas en la URV -por ahora aún sin éxito- y de ser uno de los fundadores una revista científica de Didácticas, *Comunicació Educativa*<sup>2</sup>, que no tuviera solo por objetivo la publicación académica, sino que reúna la

---

<sup>1</sup> A partir de los valores tradicionales del cooperativismo, sintetizados por la Alianza Cooperativa Internacional (ACI), y buscando una concreción didáctica, Antoni Gavaldà (2000) estableció nueve valores cooperativos de referencia para que los centros educativos los integraran.

<sup>2</sup> Revista en la cual, en el número 33 (2020), se le hizo una extensa entrevista sobre la DCS y la formación de maestros: <https://doi.org/10.17345/comeduc20207-28>

voluntad de ser un instrumento útil para los docentes, es decir, que llegue a los centros docentes.



Interior del libro. Con descarga gratuita en <http://www.publicacions.urv.cat/> Fuente: propia.

Roser Batllori aprovecha su capítulo para comentar las dificultades con que choca el actual profesorado, con los constantes cambios de normativas, el desconocimiento de la historia o la poca implicación identitaria y social, con lo cual reivindica la figura del maestro como “un pequeño intelectual” que necesita recuperar su protagonismo social. Tal como Pilar Benjam<sup>3</sup>, de la misma manera que Francesc X. Hernández Cardona, se mueve en terrenos semejantes cuando reclama la voluntad de dotar al alumnado “de una formación científica rigurosa”, tal como reclama que el futuro maestro debe entender qué es el conocimiento, entendiéndolo como un producto social que la sociedad ha construido y que debe seguir siendo ampliado desde la duda y la pregunta. De igual manera, Montserrat Oller subraya la necesidad que los maestros desarrollen la capacidad de dudar y se abran intelectualmente a nuevos conocimientos y nuevas formas de transmitirlos.

Por su parte, Montserrat Martí sigue en la misma línea insistiendo en la necesidad de una formación continua del profesorado. Y lo hace mediante un artículo muy cercano al homenajeado, escrito desde la condición de discípula y agradecida a su maestrazgo.

Josep Santesmases abre la tercera parte del libro, titulada ‘Ciudadà Gavalrà’, en la que los articulistas se encargan de mostrar la faceta más humana y cercana del homenajeado, que es director de la colección de libros *Cooperativistes Catalans*, editados por Cossetània Edicions y la Fundació Roca Galés. Santesmases relata las contribuciones al mundo del cooperativismo agrario y al sindicalismo del profesor de la URV, así como su ferviente compromiso y trabajos para el Institut d’Estudis Vallencs, del que se vio apartado años después por desencuentros causados por su compromiso con la verdad. Gavalrà ha contribuido con diversos estudios a desentrañar asuntos relacionados con la Guerra Civil y con la dictadura, desde centros de estudios locales.

<sup>3</sup> Fue investida *doctora honoris causa* por la URV el 29 de noviembre de 2019. Acto apadrinado y organizado por Gavalrà.

En semejantes términos escribe Jesús Mestre para destacar el trabajo del homenajeado en la publicación *Plecs d'Història Local*, un proyecto de la revista *L'Avenç* y la Diputació de Barcelona, al cual contribuyó con un buen número de reseñas de libros y artículos con el objetivo de difundir la historia local de calidad. Así, sus obras permiten descubrir historias de carne y hueso, huyendo de la abstracción histórica desde el estudio local y transversal.

Por último, Mercè Renom, Daniel Jover Torregrosa y el Patronat de la Fundació Roca Galès y Pep Riera hablan del ejemplo de su trayectoria cívica y académica, tal como de persistencia con responsabilidades e implicación en iniciativas de base. El libro acaba con un buen compendio bibliográfico de su obra. Obra donde en estos últimos años ha entrelazado dos de sus mundos: cooperativismo y educación.

Porque, tal como es difícil poder explicar historia de Catalunya sin atender a la Catalunya agraria, asociativa y local que Gavaldà ha producido, también hemos aprendido de él –como profesor que ha pasado por todos los niveles de enseñanza posibles (infantil, primaria, secundaria y universidad)- que el trabajo cooperativo debe arraigar desde la base o no existirá. Es decir, el cooperativismo debe trascender del ámbito agrario/social/económico para inmiscuirse en lo educativo. El cooperativismo, mediante la práctica de la cooperación en el aula, es importante para enseñar y aprender, y debe ser un instrumento para la DCS y la didáctica en general.

Para terminar. Si Miguel de Unamuno no iba desencaminado cuando decía que “la envidia es la íntima gangrena del alma española”, más resulta digno de elogio el hecho de publicar un libro en que se hace justicia a los logros y a la ingente obra didáctica e investigadora de Gavaldà. Más aun teniendo en cuenta que el homenajeado puede ser testigo vivo del aprecio y respeto que ha sabido transmitir a compañeros, alumnos y colaboradores a través del relato de una vida en que ha sabido ser y dar ejemplo de unas convicciones, de un saber y de una humanidad que quedan perfectamente descritas en los diferentes capítulos del volumen.

Un libro que harían bien sus creadores de acercarlo a las aulas donde tantos años ha impartido sus conocimientos Antoni Gavaldà Torrents, para que futuros docentes que ahora estudian en ellas puedan conocer el trayecto vital y laboral de alguien que ha hecho de la docencia, de la investigación y de su pasión por las ciencias sociales su *leit motiv*.

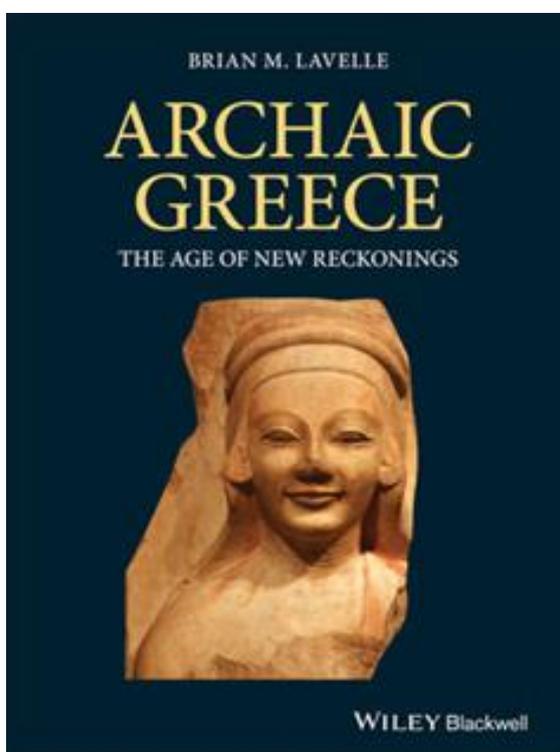
## Referencias bibliográficas

- Gavaldà, A. (2000). Com abordar valors cooperatius a l'ensenyament? *Cooperació Catalana*, 226, 14-17.
- Irigoyen, A. (2020). Entrevista a Antoni Gavaldà. *Comunicació Educativa*, 33, 7–28. <https://doi.org/10.17345/comeduc20207-28>
- Pons-Altés, J.M. (2021). *Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavaldà*. Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili. DOI: 10.17345/9788484249474

**B. M. Lavelle (2020). Archaic Greece. The Age of New Reckonings, Hoboken: Wiley Blackwell, 279 págs. ISBN: 978-14-05198-59-2**

Unai Iriarte  
 Universidad de Sevilla  
 uiriarte@us.es  
 000-0002-3166-5887

Recibido: 19/11/2021  
 Aceptado: 13/12/2021



Fuente: Editorial Wiley

Más de una década después de su última monografía (*Fame, Money, and Power: The Rise of Peisistratos and "Democratic" Tyranny at Athens*, Ann Arbor 2005), Brian M. Lavelle publica ahora de la mano de Wiley Blackwell una nueva obra dedicada a la Grecia arcaica. En su nuevo trabajo el autor ensancha su marco de estudio pasando de la Atenas arcaica a toda Grecia, abordando los principales acontecimientos y personajes de los siglos VIII, VII y VI a. C. Expone a lo largo de trece capítulos aquellos elementos más importantes del período arcaico griego, desde las fuentes de que disponemos para su análisis hasta la vida sexual de entonces.

Esta monografía no está dirigida a especialistas. Puede ser utilizada por estos, pero no parecen ser el objetivo del autor. Este trabajo no dispone de términos escritos

en griego, no siempre aparecen las fuentes referenciadas (lo cual no quiere decir que no se hayan utilizado) y el contenido resulta demasiado básico en algunos puntos. El autor nos proporciona así lo que es un libro para estudiantes universitarios que deseen aclarar algunos de los conceptos más importantes de la Grecia arcaica. También puede resultar una guía útil para aquellos profesores que necesiten preparar de manera más o menos holística una asignatura sobre este período.

Si hay algo que merece la pena destacar de este trabajo es la excelente labor sintética del autor a la hora de compilar en 279 páginas más de trescientos años de historia de la Grecia antigua. No existe prácticamente ningún tema que se quede sin abordar. Lavelle se refiere a la evolución política, a las instituciones y su funcionamiento, pero también a



la importancia que la guerra, la religión, la ciencia o la filosofía tienen en la conformación del pensamiento arcaico. No desdeña otras disciplinas que, no siendo estrictamente Historia Antigua, permiten ahondar en el arcaísmo griego, como la Geografía (en el capítulo 2), la Historia del Arte (en el capítulo 8), la Filología (en el capítulo 9) o la Antropología y la Sociología (en los capítulos 11 y 12).

Una excesiva síntesis, sin embargo, le lleva a dar por zanjados determinados debates que todavía están en liza. Tal es el caso sobre la historicidad de la Segunda Guerra Mesenia (p. 25), la fecha de constitución de la Liga del Peloponeso por Esparta (p. 30) o que las Panateneas conmemoran el nacimiento de Atenea (p. 194). La buena formación investigadora del autor sí queda patente en otros debates historiográficos de plena actualidad, como la cuestión relativa a la existencia o no de la Primera Guerra Sagrada (p. 64) o los problemas relativos a la condición de ciudadanía y sus diferencias entre unas *poleis* y otras (pp. 204 y 229).

Uno de los aspectos más positivos del libro es su capacidad didáctica para el estudiante que desee ahondar en los aspectos más relevantes de este período de la Historia de Grecia. Lavelle proporciona directamente muchas de las fuentes principales, siempre traducidas al inglés para facilitar su consulta. Asimismo, al final de cada uno de los capítulos encontramos una breve lista bibliográfica sobre aquellos títulos más relevantes dedicados a cada uno de los temas abordados. Esta síntesis del autor, no solo en el contenido, sino también en la bibliografía recomendada, ha conducido necesariamente a la ausencia de títulos que creemos imprescindibles para algunos de los apartados, como *On Greek Religion* (2011) de Robert Parker para la religión griega o *The Transformation of Athens. Painted pottery and the creation of Classical Greece* (2018) de Robin Osborne para la cerámica griega (aunque sí recuerda su obra *Archaic and Classical Greek Art* de 1998).

A Lavelle debemos felicitarle especialmente por los capítulos 6 y 7 dedicados a la ciencia y la filosofía. Ambas disciplinas aparecen con cierta regularidad en los manuales dedicados a la Grecia clásica, pero quedan relegadas a un segundo plano para el período arcaico. En estos capítulos, el autor explora la vida y obra de milesios de la talla de Tales, Anaximandro o Anaxímenes, así como de personajes de otros lugares como Jenófanes, Heráclito o Pitágoras. Lavelle aprecia con rigor y acierto el papel que Egipto juega en el desarrollo de las ideas de estos científicos y filósofos. Los intercambios con Egipto, no ya comerciales, sino también intelectuales, posibilitaron un sinfín de ideas que favorecieron que, ya desde el siglo VII, fuera cambiando la concepción que los griegos tenían de su propio mundo y de la forma en la que podían conocerlo.

El capítulo 8, dedicado al arte en el arcaísmo, es fiel reflejo de la enorme capacidad de síntesis de Lavelle. Sirviéndose tan sólo de cuatro o cinco ejemplos, es capaz de desarrollar de manera excepcional y con solvencia un discurso sobre la evolución del arte desde los primeros siglos del arcaísmo hasta los últimos años. Sus análisis sobre los principales *kouroi*, *korai* y pinturas cerámicas, sin olvidar los relieves de los templos, ayudan al lector a hacer un recorrido continuista que explica muchos de los cambios estilísticos que se producen desde antes del período arcaico hasta el clásico. Al igual que en el campo científico y filosófico, también en este caso resulta capital la influencia de Egipto en los primeros

modelos de arte griego. Asimismo, reconocemos que hubiese sido necesario en este mismo capítulo un cambio en la maquetación de las imágenes, pues en ciertas ocasiones el formato superior no es del todo coherente entre unas páginas y otras. Sin embargo, este hecho en absoluto afecta a la calidad del contenido, sino que responde a una mera cuestión estética.

El autor recurre a menudo a cerrar algunos de los apartados con preguntas no siempre retóricas. A través de estas, anima al lector, al alumno, a pensar de la misma forma en la que lo hacían los griegos antiguos. Pretende introducirnos así en el debate académico. Nos empuja a reflexionar. Es de agradecer que un libro dedicado a la Grecia arcaica intente acercar de esta forma el mundo griego más antiguo. El período arcaico se percibe tan alejado de la actualidad que a menudo resulta inasible. Este intento de Lavelle por aproximar la vida de los griegos arcaicos a nuestra sociedad moderna, no solo mediante estas preguntas, sino también a través del contenido, queda patente sobre todo en los últimos capítulos de la obra.

El propio Lavelle reconoce que son pocos los datos de que dispone para abordar algunos de los aspectos que trata en los capítulos 11 y 12 dedicados a la identidad cultural, los valores, los comportamientos o las relaciones sexuales. Lo más mundano, abordado en los capítulos anteriores, da paso en estas páginas finales de la monografía a temas tan abstractos como relevantes. Sirviéndose de la *Ilíada*, la *Odisea* o los poemas de Arquíloco entre otros tantos, el autor lleva a cabo un análisis de la evolución del pensamiento durante el arcaísmo. Estudia la *arete*, el *kleos*, la buena y la mala moral. No desdeña tampoco el aspecto competitivo, al que dedica especial atención en el capítulo 10 sobre los *agones*.

En pleno siglo XXI una corriente historiográfica que ha ido ganando prominencia a nivel internacional sobre el resto es la dedicada a la historia de las mujeres. Lavelle da cuenta de su compromiso social como historiador moderno concediéndoles también a estas un papel destacado dentro de su monografía. Analiza y explica las mujeres arcaicas por separado, en relación a los hombres, pero con independencia de estos. Se sirve de múltiples ejemplos literarios e históricos para explicar al lector la moral griega de la época, la diferencia que subyace entre lo bueno y lo malo en la esfera femenina, entre la corrección de Penélope, la maldad de Clitemnestra, el egoísmo de Helena o la libertad de Safo.

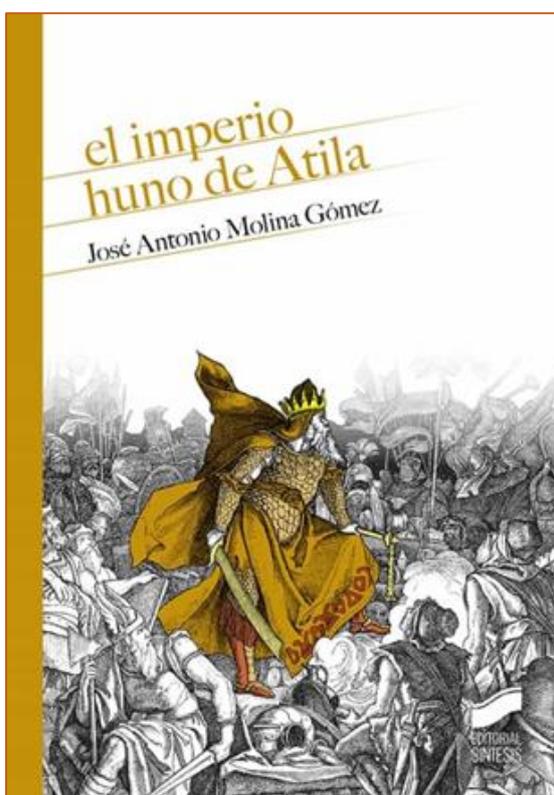
La monografía cierra con un epílogo en el que el autor recuerda una vez más la tónica habitual de la obra, que “Archaic Greeks were real people leading real lives, just as we do” (p. 248). Los griegos del período arcaico presentan contradicciones en muchos ámbitos, no solo en la política, la sociedad o el arte, sino también en su propia forma de entender el mundo a través de la ciencia o la literatura. Por último, Lavelle dispone tres índices que pueden resultar muy útiles tanto para el lector no especialista, con un glosario con el vocabulario griego utilizado, como para el que sí lo es, con un listado de las fuentes empleadas y las palabras clave.



## J.A. Molina Gómez (2022). El imperio huno de Atila, Madrid: Editorial Síntesis, 268 págs. ISBN: 978-84-1357-154-6

José Ángel Castillo Lozano  
 Universidad de Murcia  
 joseangel.castillo1@um.es  
 0000-0002-6725-772X

Recibido: 11/05/2022  
 Aceptado: 18/05/2022



Fuente: Editorial Síntesis

La publicación de un nuevo libro sobre historia siempre es un acontecimiento, un motivo de celebración para la academia. En estas breves líneas se presenta el nuevo trabajo académico sobre Atila y sus hunos a cargo del profesor de la Universidad de Murcia D. José Antonio Molina Gómez. El campo de estudio del profesor Molina gira en torno a la mentalidad, la cultura y la antropología de la Antigüedad Tardía y la Historiografía alemana del S. XIX. Además de ello, el amor y la pasión que siente hacia la literatura y su valía como traductor están fuera de toda duda, al ser traductor de autores como Heine<sup>1</sup>, Hunger y Harrauer<sup>2</sup>, Gregorovius<sup>3</sup>, Malaczewski<sup>4</sup> y Schopenhauer<sup>5</sup>.

Uno de los grandes aciertos que se aprecian nada más adentrarnos en las primeras páginas de este libro es que no nos encontramos ante el clásico manual de historia basado en una serie de datos, fechas, acontecimientos y personajes. Todo lo contrario, esta obra se incardinaria dentro de otro género literario. En otras palabras, cuando el lector tenga este libro en sus manos, será consciente de que se encuentra ante un verdadero ensayo histórico que tiene la virtud de hacer pensar y reflexionar a aquel que se adentre en sus páginas.

<sup>1</sup> *Espíritus Elementales*. Ed. Irreverentes. 2014.

<sup>2</sup> *Diccionario de Mitología griega y romana*. Ed. Herder. 2008.

<sup>3</sup> *Atenais*. Ed. Herder. 2013.

<sup>4</sup> *Caballos en el monte*. Ed. Encuentros. 2012. En esta edición también interviene Joanna Kudelko.

<sup>5</sup> *El arte de sobrevivir*. Ed. Herder. 2013.



Esto es muy de agradecer, y si bien el libro está dividido en ocho capítulos, podríamos, por temática, diferenciar tres grandes ideas que impregnan estas páginas. Dichos ejes conceptuales constituirán un atinado contexto histórico donde el autor da muestra de su conocimiento de la época y nos transmite su saber de una manera sintética, aspecto que no va reñido con el rigor histórico. Otro de los grandes pilares de este libro son esos capítulos de la obra destinados a hablar de la etnogénesis del pueblo huno y la última gran tesis del libro será un estudio heurístico de profundo calado para estudiar la imagen que nos legó el mundo romano de Atila y sus hunos, pero de igual modo, nos trazará la imagen de un Atila como óptimo príncipe que aparece en fuentes cuyo origen no es grecorromano (por ejemplo: el *Cantar de Waltharius* o el *Cantar de los Nibelungos*). Otro aspecto que ha interesado mucho al firmante de estas líneas ha sido ese magnífico y complejo estudio de la recepción de Atila desde la Edad Media a la época contemporánea (sobre todo basándose en el cine).

De este modo, en los capítulos introductorios el autor explora el origen asiático de estos hunos sumergiéndose en fuentes literarias chinas. Esto es muy interesante, puesto que no son documentos muy conocidos en el mundo académico de nuestro país y gracias a su presencia, tenemos un corpus que puede servir de base para otros estudios afines. De igual modo, su visión antropológica de estos pueblos ayuda a superar las tesis acuñadas hace ya más de treinta años por Susan Böck en su obra *Los hunos: Tradición e Historia*. A su vez, otro aspecto en el que se detiene el profesor Molina es en el de la identidad de este pueblo cuando entra en contacto con el Imperio romano de Occidente y de Oriente. Esto es muy interesante porque entra en juego una construcción ideológica y de alteridad por parte de los autores grecolatinos en un intento de mostrar a Atila y a los hunos como los portadores de todos los aspectos negativos del mundo romano. En otras palabras, los hacen ver como los máximos exponentes de la barbarie llegando incluso a trazar un origen oscuro y demoníaco para este pueblo como cuando Jordanes, seguramente basándose en historias orales, explica que los hunos nacen del encuentro de brujas y espíritus malignos.

Sin embargo, la realidad hubo de diferir de esta visión tan negativa. Para ello, el profesor Molina, en un hábil ejercicio heurístico, nos hace ver cómo Atila generó una corte conformada por miembros de tribus bárbaras derrotadas, pero también por desertores del mundo romano de Occidente y de Oriente a través del testimonio de una serie de embajadas.

Se vislumbra que fuera de estereotipos negativos procedentes del mundo romano, la estructura social y política de los hunos de Atila se estaba complejizando hasta muy altas cotas. Es más, el caudillo huno (como indica el autor, no es del todo correcto llamarlo rey) tenía planes muy concretos, entre los que podría estar ser un gobernador legítimo a través de un matrimonio con Honoria de gran parte del Imperio romano de Occidente en un complejo proceso que no se terminó de dar. De hecho, y a pesar de la retórica oficial romana, posiblemente Atila no llevaría ideas de destrucción del Imperio romano de Occidente (de ser ese látigo de Dios como indica siglos después Isidoro de Sevilla), sino de mantenerlo como una fuente de prestigio, poder y apoyo para sus hunos. Aquí, también hay una idea interesante dentro del contexto tardoantiguo que desarrolla el autor. Prácticamente, esta historia se resalta en casi un fin cinéfilo y novelesco de una mujer de

gran poder e inteligencia que intentó casarse con Atila en un intento de forjar una alianza con el caudillo huno para desvincularse de la mala compañía de Valentiniano III y pasar a tener un lugar de mayor privilegio.

Por lo tanto, nos estamos alejando de los tópicos literarios que nos hacía ver a los hunos como jinetes de la destrucción y el caos. De este modo, es lógico pensar a través de determinados acontecimientos que se analizan en el libro que los intercambios y los pactos entre élites serían frecuentes y que esto produciría la existencia de un empapamiento cultural recíproco que haría que estos grupos de poder tuvieran hasta cierta semejanza. Los pueblos se mezclan, hay mestizaje, etc. De hecho, en la corte de Atila se utiliza el latín, el griego y otras lenguas, lo que muestra cierto grado de complejidad que, luego, solo se refleja de manera muy sutil en las fuentes literarias grecorromanas, puesto que hay un discurso de alteridad para mostrar los arquetipos negativos del mundo romano en este pueblo.

Como broche de cierre de la obra, el profesor Molina Gómez aborda la recepción de Atila en otras fuentes más allá del ámbito romano, ya que es muy interesante ver el retrato positivo que se refleja en cantares como el de los Nibelungos. En estos documentos escritos, Atila se alza como un buen gobernante, justo, piadoso, culto e inteligente. En otras palabras, es visto como un rey casi cristiano en todas sus virtudes y características. No en vano es considerado un héroe fundador en algunos países del este de Europa como Hungría. En dicho capítulo el autor también realiza un amplio recorrido a la figura de este caudillo huno a través del cine y del arte donde demuestra toda su erudición y cultura.

En síntesis, nos hallamos ante un libro que, con una prosa erudita, lúcida y refinada, pone ante los ojos del lector la compleja figura de Atila más allá de los estereotipos a los que en la historiografía tradicional se ha vinculado. La vocación heurística del estudio del profesor Molina Gómez hace de él un libro dirigido al público universitario, si bien las precisiones terminológicas y el aparato crítico sustentado a través de los textos (brillante es la amplia selección del corpus textual final con breves comentarios al respecto), aproximan esta obra al gran público, al lector curioso y, por añadidura, a todo aquel amante de la historia ávido y deseoso de conocer el apasionante e intrincado mundo de la Antigüedad Tardía.

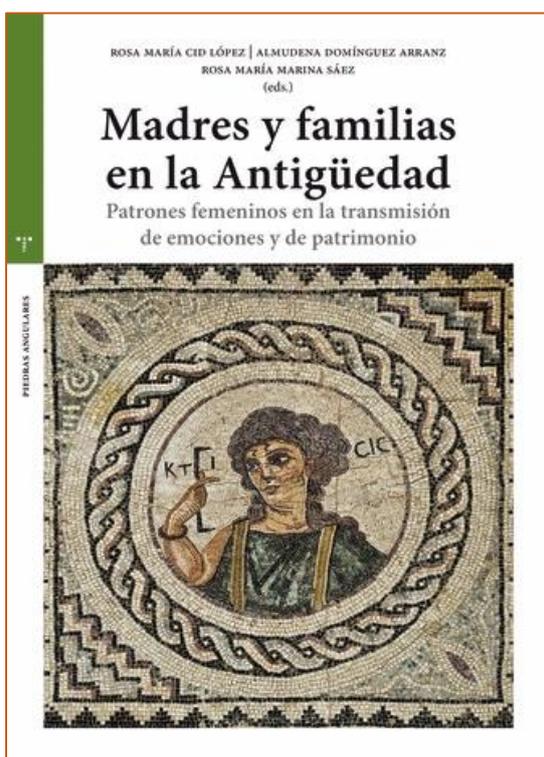


**R. M. Cid López, A. Domínguez Arranz y R. M. Marina Sáez (2021). Madres y familias en la Antigüedad. Patrones femeninos en la transmisión de emociones y patrimonio, Gijón: Ediciones Trea, 336 págs. ISBN: 978-84-18105-42-5**

Alba del Blanco Méndez  
 Universidad de Oviedo  
 alba-bembi-97@hotmail.com  
 000-0002-1456-1541

Recibido: 17/11/2021

Aceptado: 14/12/2021



Fuente: Editorial Trea

Este libro recoge las aportaciones de las participantes en el V Seminario Internacional del Grupo Deméter, celebrado en la Universidad de Zaragoza en noviembre de 2018, un encuentro en el que se pretendía reconocer y demostrar la importancia que los *Affect Studies* están obteniendo en el ámbito de las investigaciones recientes.

Para el estudio de los afectos, las emociones o los sentimientos vinculados a las mujeres y, más concretamente, a las madres, el grupo de investigación Deméter ha resultado ser pionero a nivel nacional, pues, aunque la maternidad es hoy un tema de investigación relativamente común en las universidades españolas, las aportaciones de Deméter resultaron esenciales para el estudio de esta realidad femenina, especialmente en las sociedades del Mediterráneo antiguo. Esta publicación es, por tanto, el resultado de uno

de los diferentes encuentros científicos que el Grupo Deméter ha podido realizar gracias a la consecución de sucesivos proyectos de I+D+I de las convocatorias del Ministerio de Economía y Competitividad, reuniendo además a un grupo variado de especialistas que abordan diferentes temas relacionados con la Historia de las Mujeres, el Género y las maternidades.

Para ello, se contó con la participación de ponentes de universidades italianas, españolas y del Reino Unido, con vinculación a distintas ramas del conocimiento, demostrando una vez más la importancia de la interseccionalidad en los estudios de las mujeres. Tres de



esas ponentes fueron también las encargadas de editar este libro, y su sobresaliente trayectoria hace que sean de obligada consulta a la hora de aproximarnos a la Historia Antigua en clave de género. Rosa María Cid, doctora en Historia Antigua, y profesora catedrática de la Universidad de Oviedo, es, sin duda, una de las figuras más asentadas en el ámbito de la Historia de las Mujeres en España, con más de cien publicaciones que manifiestan su experiencia y su entendimiento de la historia social y cultural de las mujeres de la antigüedad, concretamente en el marco de la república romana y los inicios del Imperio. Almudena Domínguez Arranz, doctora en arqueología y profesora catedrática de la Universidad de Zaragoza, por su parte, ha trabajado sobre el patrimonio arqueológico y numismático, la museografía y la Historia de las Mujeres en la antigüedad, dirigiendo a su vez varias excavaciones en yacimientos clave como el *oppidum* ibero romano de La Vispesa o el *oppidum* galo romano de Bibracte. Por último, Rosa María Marina Sáez, doctora en Filología Clásica y catedrática en la Universidad de Zaragoza, pone atención en los estudios de género desde el ámbito de la Literatura Latina, analizando la percepción de los autores antiguos sobre las mujeres de su tiempo.

En total, son diecinueve los capítulos que se congregan en esta obra recopilatoria, las cuales se agrupan en cuatro apartados relacionados con la familia, las mujeres y la maternidad en el Mediterráneo antiguo, profundizando al mismo tiempo en la cuestión de las emociones, la transmisión de valores patrimoniales y afectivos por parte de las madres y los orígenes de los modelos familiares occidentales. En este libro, entre otras cosas, se muestra de qué modo, y poco a poco, la influencia de los Affect Studies se empieza a percibir en las investigaciones de la Historia de las Mujeres, a pesar de las reticencias que hubo en su día a este tipo de aproximaciones. Los sentimientos fueron considerados como algo íntimo y privado, imposibles de analizar desde una perspectiva histórica. Al igual que, no hace tanto tiempo, las fuentes orales fueron vistas como subjetivas y despreciadas por la historia tradicional, el estudio de las emociones ha tenido que enfrentarse también a ciertos prejuicios que, por fortuna, empiezan ahora a dejarse de lado. Esto no significa que no debamos actuar con cautela y ser muy conscientes de sus limitaciones, pues existen restricciones en nuestras propias herramientas de análisis de lo subjetivo, así como un limitado número de fuentes a las que podemos acceder para realizar dicho análisis, destacando, eso sí, entre ellas, la *carmina epigraphica*, un excepcional documento funerario.

Teniendo en cuenta las correspondientes precauciones, podemos llegar a entender que el contexto emocional no puede desligarse del estudio social e histórico de los sujetos del pasado. Así lo demuestra Susana Reboreda, quien contribuye a profundizar, en el ámbito del Ática griega, en la cuestión del sentimiento de dolor femenino, imprescindible en las conmemoraciones funerarias y en los ritos religiosos pertinentes. Dichos ritos, al menos hasta las reformas del siglo V a.C, afectaban a toda la comunidad, y en ellos las mujeres exhibían en público sus emociones de forma exaltada. Pena y llanto femeninos inundaban las calles durante las procesiones funerarias, y estas no se pueden concebir sin tener en cuenta la presencia de las mujeres y sus emociones hacia el difunto, aunque se sigan muchas veces obviando del relato histórico.

Dolors Molas, por su parte, analiza el papel de la madre en el famosísimo mito de Ifis y Yante, olvidado por muchos investigadores que han trabajado sobre el texto. Esta madre

desobedece las órdenes de su marido al no dar muerte a su hija, representando, en un medio literario, el amor maternal y el cariño hacia su descendencia. Sin embargo, no se nos puede escapar la lectura moralizante que proporciona Ovidio, pues en una sociedad patriarcal donde predomina la heteronormatividad, no se contemplan otras realidades, y menos el lesbianismo o las relaciones sentimentales entre mujeres, para las cuales los romanos ni siquiera tenían un término en su vocabulario. Para poder aplicar al relato su sentido normativo, Ovidio hace desaparecer del mismo a la madre de Ifis, y termina otorgando rasgos masculinos a la protagonista, pues es el único modo de que su amor por Yante no sea aberrante y contra natura.

Volviendo al ámbito griego, resulta muy interesante la aproximación que realiza Dolores Mirón a la festividad de las Tesmoforias, donde las mujeres se identificaban con las divinidades Deméter-Core para demostrar el amor que sentían por sus hijas. Los templos dedicados a Deméter sirvieron para que las ciudadanas griegas donasen edificios y esculturas que incidían en una genealogía y memoria femeninas, reforzando los lazos de las madres con sus hijas biológicas, políticas o simbólicas. Si bien en los ritos de las Tesmoforias se perpetuaban el rol de la maternidad y del matrimonio, también constituyeron un espacio femenino de unión y solidaridad que permitía a las mujeres formar parte de la comunidad y transmitir sus propios valores.

En otro orden de cosas, el papel de las mujeres como transmisoras de emociones y de patrimonio es una cuestión fundamental que se abordó con éxito en este Seminario y ahora se plantea en el libro. De este modo, el análisis de restos arqueológicos íberos de los siglos IV-I a.C -principalmente cerámicas de distintos contextos ceremoniales y funerarios-, permite a Elena Maestro analizar el papel esencial de la mujer no solo como madre o sustentadora de la comunidad, sino como transmisora de emociones, anhelos y convicciones. Las esferas de lo público y lo privado se diluyen en el marco íbero estudiado por la autora, descubriéndonos, a través de la iconografía, una función femenina apenas valorada en las investigaciones: la de portadora y depositaria de memoria, tradición y cultura.

En esa misma línea, Gabriel Sopena reivindica la transmisión de la memoria a través del carácter ocular que poseían las mujeres celtíberas. La predicción nativa perduró durante décadas gracias a la intervención femenina, y fue usada por el mismo Galba para justificar su lucha por el poder imperial. Recordemos además que las comunidades reforzaban sus lazos y fortalecían su identidad en los rituales, donde ya hemos comprobado la importancia de las mujeres. Sin duda, las experiencias místicas, las visiones y los sueños han definido la religiosidad femenina en prácticamente todas las épocas. Aunque su estudio pormenorizado se sale de los objetivos de este Seminario, bien podría merecer una mayor atención en futuras publicaciones.

Los Affect Studies nos han permitido también repensar o dar una nueva lectura a ciertos episodios míticos o a la información conocida sobre determinados personajes históricos o mujeres de la élite. Es el caso del famoso rapto de las Sabinas, ampliamente conocido y estudiado, como revela la historiografía pasada y presente, pero al que Julia Guantes aporta una nueva perspectiva. Es sabido que la violencia sexual es un hecho recurrente en todos los mitos fundacionales de Roma, y que el relato de las Sabinas afianza unos

roles de género concretos a través de Hersilia y Tarpeya, modelo y contramodelo de lo femenino. Aun así, cabe recordar que estas mujeres míticas participaron en el ámbito masculino de la guerra -si bien como pacificadoras- y salieron al campo de batalla en defensa de sus seres queridos y de la patria romana. Las Sabinas apelaron a los sentimientos de sus familiares para lograr la paz, lo que permitió a las mujeres romanas posteriores reivindicar el valor de los afectos y del amor hacia los hijos, así como integrarse dentro de una identidad colectiva.

Pero los sentimientos femeninos -en este caso en relación con el honor y la familia-, también fueron utilizados por los varones para forjar los modelos de Virginia y Lucrecia, como bien expone Rosa María Cid. Vemos, en primer lugar, que ambos episodios resultaron de extrema importancia para explicar los cambios políticos de Roma -tanto el fin de la república como el fin de los decemviri-, y, en segundo, que el valor de la pudicitia trasciende el ámbito privado y tiene repercusión pública. Recordemos que el cuerpo femenino es un cuerpo político, pues las mujeres solo se veían como gestantes capaces de dar a Roma ciudadanos legítimos. Las propias matronas perpetuaron estos roles de género transmitiendo a sus hijas la importancia de la castidad, esencial, según la mentalidad romana, para mantener el orden social. En este interesante capítulo nos acercamos a dos mujeres, distintas, pero igualmente víctimas del poder de los hombres, que protagonizan relatos clave de la literatura grecolatina y asientan modos de ver, sentir y actuar.

Tampoco podía hacerse de menos en este libro a las mujeres etruscas, estudiadas aquí por Almudena Domínguez a través de las fuentes literarias y arqueológicas. Aunque algunos autores lo niegan, parece que el poder de las etruscas era más independiente de los varones que el de las griegas o las romanas, siendo además indispensables a la hora de transmitir la gens que legitima a los gobernantes. Esta transmisión era -como vemos en el contexto de la Roma imperial- fundamental para el devenir de las familias aristocráticas, y a través del ejemplo de Tanaquil comprobamos que la presencia femenina en la agenda política no fue un asunto menor o secundario, y que el poder de las mujeres no es, como a veces se tiende a denominar, un “poder en la sombra”. A una conclusión similar llega Borja Méndez a la hora de releer las cartas que Cicerón dedicó a su esposa Terencia. Por desgracia, las cartas de Terencia no se han conservado, por lo que solo podemos conocerla a través de las palabras de su marido. Gracias a estas cartas somos capaces de repensar la historia de este matrimonio tan peculiar y entender -o por lo menos imaginar- la evolución de sus sentimientos mutuos. Terencia no fue una matrona corriente, llegando a ser el perfecto ejemplo de lo que Gerda Lerner denominó la “esposa suplente”. El poder que ostentó en ausencia de su marido, sin embargo, no fue incompatible con la preocupación y con el amor sincero que esta mujer demostró a Cicerón, el cual terminaría tornándose en una profunda animadversión a medida que la distancia y las tensiones políticas afectaban a la pareja.

Francesca Cenerini, por su parte, toca el tema de la transmisión de la gens y la relevancia política de las mujeres más importantes de la familia julio-claudia, en la que el poder femenino no brilló por su ausencia. Las conocidísimas Livia, Julia, Agripina la Mayor, Claudia Livia Julia, Valeria Messalina y Agripina la Menor, son algunos ejemplos paradigmáticos de mujeres que, si bien estuvieron ligadas a la importancia política de sus

familiares varones, supieron ejercer una influencia en la corte muchas veces ignorada por la Historia tradicional. Estas féminas solían aparecer en los trabajos académicos acompañadas de prejuicios misóginos que las relacionaban con la conspiración, el asesinato, la pasión irracional y la ambición desmedida. Por el contrario, estudios como el de Francesca nos acercan a una realidad más objetiva donde las mujeres julio-claudias no son un arquetipo de la femme fatale, sino sujetos activos que persiguen sus propios intereses en la medida en que sus posibilidades se lo permiten.

En esa misma línea de influencia y poder femeninos, no podemos dejar de citar el ejemplo de Julia Domna, esposa del emperador Septimio Severo, quien transmite a sus hijos su fuerte odio hacia el prefecto Plauciano, logrando con ello el asesinato de este poderoso rival político. En este caso, es Rafael González quien nos señala el valor del papel educador de las mujeres a través de esta activa emperatriz, poniendo sobre la mesa el influjo que los sentimientos y las emociones tienen en el devenir de la historia. De un modo similar, la importancia que tuvo la transmisión patrimonial de las mujeres romanas es estudiada por Francesca Reduzzi en el marco del siglo I d. C, concretamente en la región de Campania. Aquí, la autora se vale de las inscripciones epigráficas para entender las dimensiones del patrimonio femenino y las consecuencias de su transmisión. En los documentos analizados se comprueba que las mujeres libres de un estatus medio-alto, se dedicaron a actividades de renta, préstamos y usufructos, contando muchas veces con la ayuda de siervos y esclavos para llevar a cabo sus negociaciones. De nuevo, la idea de que las mujeres estuvieron al margen de las transacciones económicas se desmonta por sí sola en cuanto se formula un estudio más profundo y serio sobre el tema.

Regresando al plano de los afectos, M.<sup>a</sup> Teresa Muñoz nos acerca a las fuentes epigráficas romanas, tanto paganas como cristianas, para estudiar el dolor que las madres reflejaron tras la pérdida de un hijo/a. Estas fuentes tienen un valor especial en tanto que son testimonios en primera persona y que muestran a mujeres de diferentes clases sociales. Si bien muchos autores antiguos -tales como Cicerón, Séneca o Livio- consideraron el llanto femenino como una muestra de su debilidad y de su falta de contención, la poesía funeraria permitió a estas mujeres tener voz en el ámbito público y reivindicar su dolor ante la muerte de un ser querido. De nuevo, escuchar estas voces nos permite humanizar y valorar la realidad femenina desde un nuevo prisma hasta ahora ignorado. En este sentido, las aportaciones de M.<sup>a</sup> Carmen Delia se centran en el territorio de Tárraco, la provincia imperial donde se han encontrado más homenajes funerarios a mujeres. Podemos comprobar que, en la poesía funeraria analizada por la autora, el dolor de una madre por la pérdida de su hija va más allá de determinadas fórmulas estereotipadas de la epigrafía o la literatura. Aunque no tenemos bastantes testimonios como para hacer afirmaciones extensibles a toda la población tarraconense, estos homenajes nos permiten ver modelos de conducta y rituales de conmemoración funeraria, lo que nos facilita el conocimiento de un aspecto del mundo funerario romano que atañe a las mujeres, así como conocer múltiples voces femeninas y dramas personales de enorme interés.

Precisamente, esa diversidad femenina lo que Carla Rubiera nos muestra en su capítulo dedicado a las Emociones, familia, maternidad y esclavitud en la Roma antigua, donde se aleja de la mirada normativa para escuchar las voces de la esclavitud que se leen en las

inscripciones funerarias romanas. Crear una imagen de la vida diaria esclava sigue siendo un desafío para la historia de las emociones, pues el silencio que la violencia esclavista impuso sobre estas personas dificulta aún más su conocimiento y humanización. Aun así, estas inscripciones permiten a la autora observar las relaciones maternofiliales y los lazos personales que cohesionaban a la comunidad esclava. Desde esta mirada particular, el análisis de las Slave Narratives proporciona información extraordinaria sobre la experiencia de la maternidad en la esclavitud, la manipulación afectiva que se daba hacia los esclavos y los procesos de resistencia y resiliencia que estos mismos demostraron.

El estudio de la maternidad también es abordado por José Antonio Beltrán, esta vez desde la perspectiva masculina del poeta romano Marco Valerio Marcial. Como era de esperar, las madres apenas tienen protagonismo en la obra de este autor del siglo I d. C, y cuando la tienen esta responde a una función educadora y modélica, o bien al valor elemental de la pudicitia. Esta representación de la maternidad incide en la legitimación del dominio del varón y, al mismo tiempo, deja entrever ciertos prejuicios misóginos que el poeta albergaba sobre las mujeres. Uno de esos prejuicios, el de la mujer derrochadora, aparece en el capítulo que Aglaia McClintock dedica a la transmisión de joyas y objetos preciosos que, con el paso de las generaciones, pasaban de madre a hija. Antes de caer en convencionalismos, debemos recordar que la ornamenta muliebria hablaba de riqueza, de estatus, de ancestros, de participación en determinados ritos, de integración social, de exhibición pública... hablaba, en suma, de poder. Las joyas y la descendencia eran valores esenciales en cualquier mujer de alta alcurnia, razón por la cual se produjo la famosa protesta femenina en contra de la Lex Oppia en el año 195 a.C. El modelo de Cornelia, sin embargo, introdujo los valores de la austeridad y la modestia, de la matrona invisible que pasa desapercibida para todo aquello que acontece fuera del hogar. Adoptaran o no este modelo de medida las matronas, está claro que no podemos pensar en herencias, patrimonio, legitimidad, riqueza material o estatus familiar sin hablar, al mismo tiempo, en “clave femenina”.

Rosa M.<sup>a</sup> Marina Sáez nos trae la visión de otro hombre sobre la maternidad; esta vez, Juan Luis Vives, filósofo renacentista que, si bien pertenece a un contexto muy alejado de la Antigüedad Clásica, comparte ejemplos tomados de autores griegos y latinos para determinar los roles a seguir por una doncella, una casada y una viuda. De este modo, en su obra *De institutione feminae christianae*, dedicada a Catalina de Aragón, adapta a la moral cristiana el ideal de perfecta madre, que se define como transmisora de los valores tradicionales a través de la crianza y la educación. Cornelia, Aurelia, Acia... matronas romanas modélicas que se siguen utilizando, siglos después de su muerte, para teorizar sobre las funciones y deberes de una madre, salvando las diferencias culturales que separan a Vives de autores como Plutarco o Tácito. Podríamos decir que la mayor novedad que incorporan los humanistas como Vives es que la mujer, a pesar de su papel subordinado y de su obligada obediencia al marido, se presenta como garante de la armonía conyugal, lo que le otorga una dignidad impensable en épocas anteriores.

Sin ninguna duda, este Seminario ha demostrado, mediante el estudio de diversas fuentes y el análisis de varios contextos espaciotemporales, lo mucho que se pueden enriquecer los estudios de las mujeres del pasado, y más concretamente del Mediterráneo antiguo, gracias a las aportaciones de la historia de las emociones. Las diferentes ponencias

evidencian la necesidad de humanizar a los sujetos históricos femeninos, individualizando y comprendiendo las acciones de estas mujeres dentro de un marco afectivo concreto. Aunque muchas de las conferencias se centran en las féminas de una élite privilegiada, también hay espacio para otras realidades sociales e, incluso, para abordar una nueva visión de ciertas virtudes o valores romanos como la *pietas*, que alcanzan una nueva dimensión bajo el prisma de los Affect Studies, como bien demuestra el sugerente texto de Lidia González. En dicho capítulo, la autora no analiza el término *pietas* bajo el prisma religioso sino familiar, dejando claro que esta virtud va mucho más allá de la sumisión al pater familias, pues regula los lazos familiares en un sentido más amplio en el que las emociones y los afectos interfamiliares tienen un papel fundamental. La *pietas* nos permite comprobar, por tanto, el papel de las mujeres en la defensa de las relaciones familiares y en la protección de sus allegados. Resulta muy interesante que algunas féminas, para salvaguardar la *pietas* -sobre todo en lo que respecta a sus sucesores-, estuviesen dispuestas a realizar actos desafiantes al margen de la legalidad o las costumbres tradicionales, como prueba el caso de la vestal Claudia.

La publicación de este libro permite, en suma, acercar las teorías expuestas en el V Seminario Internacional del Grupo Deméter a todos aquellos que no pudieron asistir personalmente a Zaragoza, así como reflexionar sobre una nueva corriente historiográfica que, a pesar de las reticencias, está cada vez más presente en las investigaciones actuales. Se demuestra así que la Historia de las Mujeres no es un compartimento estanco o aislado, sino que permite la incorporación de propuestas originales que ayuden a lograr su más importante objetivo: visibilizar a las mujeres del pasado e integrar las vivencias femeninas en el relato global de la Historia.



**I. Sáez-Rosenkranz y J. Prats Cuevas (eds.).  
(2020). Memoria histórica y enseñanza de la  
Historia. Gijón: Ediciones Trea. 212 pp., ISBN: 978-  
84-18105-38-8**

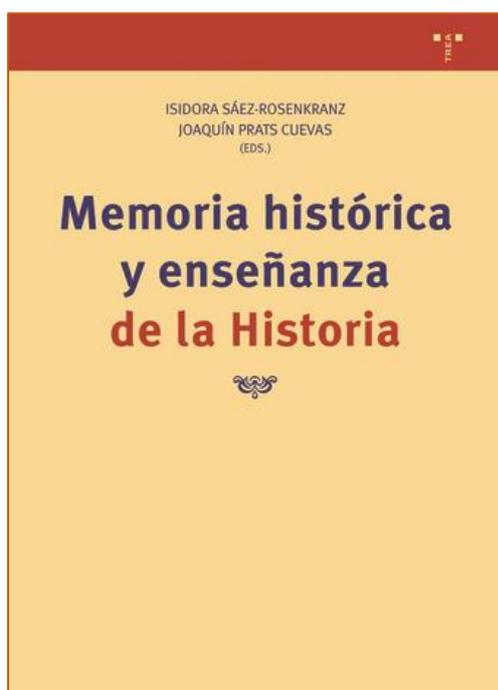
José Ignacio Ortega Cervigón  
Universidad Complutense de Madrid

[joseiort@ucm.es](mailto:joseiort@ucm.es)

 000-0002-2520-7329

Recibido: 30/05/2022

Aceptado: 22/06/2022



Fuente: Editorial Trea

Esta obra aborda el necesario encaje epistemológico y didáctico de un concepto, la memoria, a menudo desdeñada su utilidad en la enseñanza de la historia por su connotación de subjetividad. Los autores y las autoras de esta obra colectiva coordinada desde la Universidad de Barcelona aportan sus reflexiones conceptuales y sus propuestas didácticas llevadas a la práctica en las aulas, conscientes de la necesidad de asentamiento epistemológico de la memoria histórica en la enseñanza de las ciencias sociales.

En el primer capítulo Memoria histórica y enseñanza de la Historia el profesor Joaquín Prats resume con elocuencia las disparidades de acepciones de memoria, historia y memoria histórica, realizando un recorrido temático y cronológico por la obra de distintos autores. La

premisas de muchos académicos es distinguir la memoria histórica del conocimiento histórico, aquella es subsidiaria de éste, al recoger lo trascendental del devenir histórico. La historiografía busca esgrimir la verdad histórica, no solo la de los vencedores. Jacques Le Goff, faro de la última generación de Annales, unía memoria e historia para reivindicar temáticas sociales, con cinco etapas de la memoria que ha ido plasmando la escritura y sus avances técnicos.

En la actualidad se entiende el concepto de memoria histórica aquella que lucha contra la excesiva institucionalización y que busca dar palabra al olvido premeditado, en especial vinculado a la enseñanza de las dictaduras del siglo XX o del Holocausto. Aróstegui señala que la memoria retiene el pasado, pero es la historia la que lo explica. Nora es crítico con el uso escolar o social de la memoria dictada por los gobiernos. Prats



reivindica la necesidad de aplicar un método histórico sobre la memoria o la fuente. En el ámbito político y social la memoria histórica ha suscitado la redacción de normativas parlamentarias en varios países donde se han desarrollado gobiernos dictatoriales o actuaciones reprobables del pasado reciente. ¿Se deben elaborar dictámenes históricos sin contar con el papel de los historiadores? En países iberoamericanos se realizan comisiones de la verdad y se juzgan violaciones de los derechos humanos frente a la adopción de amnistías políticas. En España se promulgó la Ley de Memoria Histórica en 2006 y se presentó el anteproyecto de ley de memoria democrática en 2020, que pretende la reparación de las víctimas de la guerra civil y el franquismo. Surgen diversas preguntas sobre la legitimidad y la parcialidad de la memoria para tratar con alumnos de distintos niveles educativos hasta qué punto la memoria colectiva —elaborada desde la subjetividad de los individuos de cada grupo social o institución— se impone frente a la interpretación de los historiadores, ya que no se puede prescindir del utillaje científico para explicar el pasado.

Steffen Sammler, autor del capítulo “Estudios de memoria y la educación histórica. Una llamada al fructífero de la investigación a favor de las nuevas prácticas educativas”, expone que en el ámbito europeo es un hito la fundación de la revista *History & Memory* en 1989. La memoria del pasado traumático ya era un objetivo en los libros de texto posteriores a la Primera Guerra Mundial. Los “conflictos congelados de la memoria” (en palabras de Frederic Rousseau, han mostrado nuevas maneras de reconciliación en los libros de texto. Las interpretaciones jurídicas y políticas se han adueñado de esa reconstrucción del pasado doloroso e interfieren con la educación histórica. Las investigaciones sobre memoria y la cultura del recuerdo deben aportar sugerencias a la educación histórica.

Estos estudios europeos muestran lugares de recuerdo traumático como paradigma de una enseñanza histórica que abogue por la defensa de la paz, desde una perspectiva comparada, y su necesidad de transmitir la memoria en la educación histórica escolar. La memoria y la cultura del recuerdo en su función historico-política se incluyeron en objeto de investigación y debates desde 2007 en distintas publicaciones periódicas y congresos. Se pide integrar esos avances en los currículos y medios educativos.

Jesús Estepa-Giménez y Emilio José Delgado-Algarra hablan de la necesidad de incluir temas controversiales en el aula y el alumnado debata y se pone en práctica el pensamiento crítico y se relaciona con temáticas actuales, en “Construyendo un compromiso democrático: memoria histórica, patrimonio y educación ciudadana”. La memoria es la vivencia del tiempo a través de la experiencia, hay que decidir qué aspectos de la herencia son los que transmitimos desde la educación. Este capítulo revisa el papel conceptual de la memoria individual, colectiva y pública en la educación democrática, dentro de los parámetros de la temporalidad humana y sus conexiones entre pasado y presente, donde el patrimonio ofrece una perspectiva. Dentro de los patrimonios conflictivos destacan los antipatrimonios, que representan contravalores por las atrocidades que representa guerras, persecuciones o represiones. Son patrimonios incómodos que se convierten en conflictivos, como los relacionados con el franquismo. Si se le otorga utilidad desde la actitud empática se puede educar en la paz y en la ciudadanía crítica y democrática: campos de concentración, cárceles, cementerios o museos

memoriales. Es paradigmático el Valle de los Caídos como patrimonio en conflicto, pero es un potente recurso didáctico para el profesorado.

Desde la pluralidad de fuentes, por ejemplo, las orales, que presenta los estudios como un proyecto vivo del pasado que va de la historia personal a la familiar y a la colectiva. La inclusión crítica de la memoria en la enseñanza de contenidos históricos proporciona compromiso con los problemas sociales relevantes, desarrollando conductas coherentes con la justicia social y situaciones olvidadas; proporciona al alumnado habilidades de pensamiento crítico; el patrimonio es testigo histórico que posibilita la empatía, la solidaridad la convivencia democrática, el pacifismo y la defensa de los derechos humanos.

Ilaria Bellatti e Isidora Sáez-Rosenkranz, en “Repensar la didáctica de la historia desde memoria”, dan voces a historias personales, emotivas y parciales como sujetos históricos y contrastan sus testimonios con el contexto y métodos histórico. Su intención es empujar la memoria más allá de la recuperación. La memoria en su acepción como categoría social puede ser un agente transformador desde la didáctica, con una dimensión activa y crítica en la ciudadanía. El currículo y los libros de texto ofrecen miradas episódicas y propuestas escasas de acción ciudadana, desligadas de los procesos históricos que le dan forma. Mientras que los libros de texto transmiten una enseñanza tradicional de la historia, un escenario cultural que limita el trabajo crítico, las autoras vindican la didáctica propia de la memoria, aunque no solo como un recurso didáctico o una viñeta que humanice procesos históricos. La conciencia histórica permite representar el pasado como memorias particulares y sociales. La memoria no sustituye la narrativa histórica oficial ni rescata el subjetivismo de lo emocional, sino que debe analizar la experiencia individual y colectiva, en especial la traumática, y contextualizarlo adecuadamente.

La relación entre historia, memoria y formación ciudadana ha de girar en torno a la defensa de los valores democráticos, vinculada a la historia reciente, con elevados rasgos de subjetividad y en permanente mutación, como se pone de manifiesto en el capítulo “Materialidades para la enseñanza de la memoria: currículo y libro de texto”, elaborado por Isidora Sáez-Rosenkranz, Judit Sabido-Codina y Elvira Barriga-Ubed. Los acontecimientos conflictivos no tienen peso ni análisis en los currículos de países iberoamericanos, donde se desliga el pasado del presente y no se problematiza la historia. Los docentes recurren entonces a recursos como itinerarios didácticos, películas o fotografías y caricaturas para construir su aprendizaje.

La literatura académica sobre memoria y capacidad formativa revela que esta tiene un papel relevante en la construcción identitaria de los sujetos y los colectivos sociales, en especial en contextos conflictivos y transicionales, que deben ser explicados de forma innovadora con una adecuada formación del profesorado. La memoria se estructura de forma cualitativa y la historia de forma cronológica o cuantitativa, con una carga emotiva perceptible, pero puede que ausente en las narrativas oficiales. El capítulo finaliza con los resultados de una encuesta al futuro profesorado de dos universidades catalanas, que trabajaron la memoria en el aula a partir de explicaciones docentes y los libros de texto.

El apartado “La Didáctica de la memoria histórica en los centros escolares: pautas recomendadas y ejemplos para la educación primaria y secundaria”, de Elvira Barriga-Ubed y Judit Sabido-Codina, recoge los hallazgos de una investigación sobre currículos y libros de texto en Cataluña, identificando qué solicita la normativa, cómo se trabaja la memoria en las aulas y qué problemas hay al no tratarlo, sugerencias para su implementación y exponen actividades para primaria y secundaria. Entre las directrices para una didáctica de la memoria histórica, se tienen en cuenta cinco dimensiones: individual, social, histórica, conflictiva y selectiva. Para la enseñanza de estructuras temporales básicas en Primaria se trata de compararlo con situaciones actuales, cercanas y locales. En Secundaria se interpretan fuentes primarias y secundarias y se trabajan simultáneamente varias de las dimensiones recogidas.

El patrimonio audiovisual puede contribuir a reparar la memoria histórica en contextos bélicos o dictatoriales y es parte consustancial, al reconstruir de forma parcial el pasado. Sergio Villanueva y Lydia Sánchez, en “Los medios audiovisuales, memoria histórica y recursos didácticos para la enseñanza: *Raza* (1942), *La escopeta nacional* (1978) y *Cartasvivas* (2019)” remarcan cómo el trauma cultural supone un hito en la conformación de identidades nacionales, como las guerras civiles o sucesos como el Holocausto. El análisis de películas que construyeron relato de memoria y la realización de material propio por el estudiantado permiten generar emociones o vivencias subjetivas. El cine de ficción es utilizado de manera informal por los docentes de educación secundaria para ilustrar temáticas conflictivas. *Raza* ofrece una interpretación de cómo la memoria del pasado persiste en el presente de la dictadura y la ficción genera memoria. *La escopeta nacional* muestra en un contexto de libertad creativa una ironía contra las elites políticas del tardofranquismo. La nueva burguesía que protagoniza el film no quiere saber nada de la guerra civil, como abandera la transición. El tercer documento audiovisual es una herramienta creativa, *Cartasvivas*, que promueve la memoria de mujeres relevantes, voces de la historia escritas en cartas, pero en muchos casos inéditas, con la edición de estudiantes universitarios.

En “Propuesta didáctica para trabajar los derechos humanos en el tercer ciclo de educación primaria: luces, cámara, acción”, Clara de las Heras e Ilaria Bellatti describen un proyecto que busca tratar las emociones personales de cada alumno, cómo se manifiestan los derechos humanos en la vida cotidiana (derecho al trabajo, ecología, migración, violencia). La atención que ha recibido la educación para la paz desde la didáctica de las ciencias sociales ha ido creando materiales e investigando. Este proyecto pretende incentivar al alumnado para suscitar la defensa de los derechos humanos: comprensión, reconocimiento, vivencia y puesta en práctica de los derechos y deberes humanos. Con las fichas y materiales propuestos los alumnos se acercan a las fuentes y utilizan el método histórico al realizar preguntas y plantear hipótesis, contrastan información de forma crítica y debaten en sus conclusiones, que necesariamente han de relacionar con la vinculación entre pasado y presente. La propuesta está encuadrada en el marco legislativo del currículo básico de educación primaria de 2014 con distintas disciplinas, entre las que destacan las ciencias sociales y la educación en valores sociales y cívicos. El enfoque metodológico es activo, participativo y centrado en las experiencias previas del alumnado. Se apela a la empatía individual al abordar los episodios traumáticos y se fomenta el trabajo cooperativo y la capacidad resolutoria de conflictos.

Gerard Cantoni e Isidora Sáez-Rosenkranz, en “De la historia a la memoria. Secuencia didáctica para educación secundaria”, presentan una propuesta de memoria con historia para 4º ESO, con una ampliación de contenidos de la primera mitad del siglo xx. Los bloques de actividades desde la cronología histórica y el aprendizaje conceptual dotan al estudiante de una visión crítica del pasado, con el análisis de películas sobre la guerra civil. Se muestran objetivos en cada uno de los tres bloques, contenidos conceptuales y temporización y metodología activa con pequeños grupos cooperativos y en el ámbito de grupo-clase y aprendizaje servicio para que el alumnado escoja el sentido de sus acciones fuera del centro, y la evaluación de los aprendizajes es asociada a los objetivos y aspectos didácticos.

Finalmente, Lorena Maeso y Tània Martínez-Gil, en “Mujeres, pasado y escenarios del tiempo: la didáctica del patrimonio y la recuperación de la memoria histórica en la educación secundaria”, exploran la vinculación entre educación patrimonial y memoria histórica, dentro de los patrimonios incómodos o silenciados, cargados de un uso político. Se enfatiza la dimensión humana de lo patrimonial, que ayuda a construir una memoria colectiva e individual. Tratar a la memoria histórica con perspectiva de género supone dar voz a relatos silenciados (violencia, violencia sexual, opresión) en una visión hegemónica ya androcéntrica de la historia, ligada al activismo feminista. La propuesta didáctica de las cajas de la memoria y las mujeres del 36 se sirve de 5.000 documentos fotográficos de imágenes de la guerra civil, inéditas, que muestran su papel en el conflicto es muy sugerente y reflexiva y refleja roles específicos a través de diarios personales, donde cada caja contiene materiales y objetos (documento, ropa, objetos cotidianos) que contextualizan un patrimonio al que el alumnado se acerca de forma detectivesca y manipulativa.

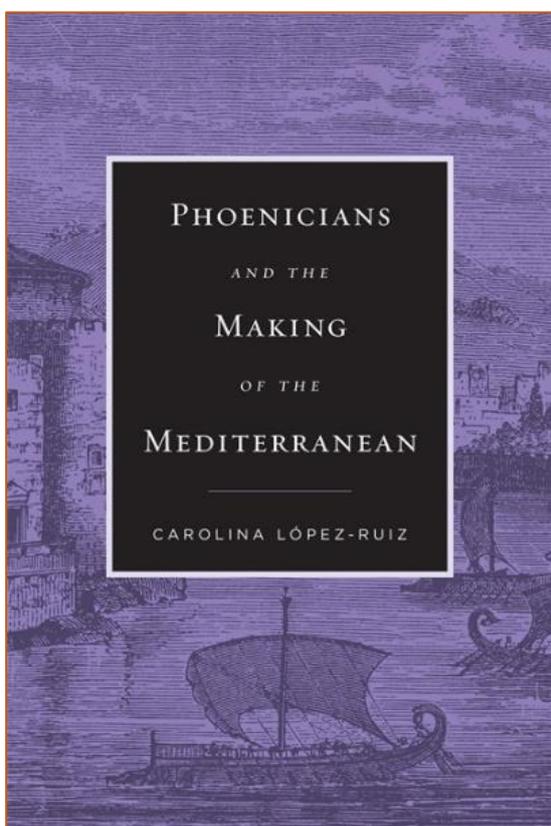
La obra es muy homogénea en su desarrollo, con los primeros capítulos que encuadran el concepto de memoria histórica y sus ramificaciones en su evolución historiográfica y en las distintas acepciones que ha adquirido, ofreciendo contextos de diversos países donde se ha desarrollado una literatura especializada. La segunda parte reúne ejemplos prácticos desde diversas ópticas didácticas para tratar aspectos de la memoria en diversos niveles educativos que ilustran las posibilidades de trabajo en el aula con el concepto de memoria. La obra, en definitiva, rezuma reflexión y propuestas que la convierten en una referencia ineludible para acercarse de forma didáctica a la memoria histórica.



## C. López-Ruiz (2022). *Phoenicians and the making of the Mediterranean*, Cambridge: Harvard University press, 440 págs. ISBN: 9780674988187

Elena Duce Pastor  
 Investigadora postdoctoral Margarita Salas Universidad Autónoma de Madrid/  
 Universidad de Zaragoza  
 elena.duce@uam.es  
 0000-0003-0604-2300

Recibido: 04/05/2022  
 Aceptado: 12/05/2022



Fuente: Harvard University Press

El libro de Carolina López Ruiz tiene como objetivo dibujar un panorama global de la presencia fenicia en el Mediterráneo y las conexiones con los diferentes pueblos que los conformaron. Con una perspectiva filológica, literaria y arqueológica se plantea cuáles fueron las bases en la creación de lo que denominamos Mediterráneo. Su hipótesis inicial es que después de la crisis del 1200 fueron los fenicios los que revitalizan el espacio mediterráneo con nuevas rutas y ofrece una revisión de las principales corrientes y actualización bibliográfica.

La estructura del libro es clara: los tres primeros capítulos están dedicados a definir qué es lo fenicio en la literatura, arqueología y cultura material, ejemplificando los principales problemas historiográficos de las últimas décadas. Desde el capítulo cuarto hasta el noveno se hace un recorrido por el Mediterráneo dividido en diferentes espacios, situando a los fenicios en las culturas locales. Se atiende tanto a la visión local frente a los

fenicios como a los problemas del registro arqueológico, ofreciendo un panorama múltiple, pero con una clara línea de estudio. La cronología no es a lo que más atención dedica, en parte por la controversia que ha generado, y en parte porque propone una hoja de ruta que va más allá de las fechas y se pregunta por los movimientos culturales.

La hipótesis inicial presentada en la introducción defiende que tras la crisis del 1200 las conexiones mediterráneas quedan rotas hasta que los fenicios las revitalizan. La investigación no se ha ocupado de este periodo por la pérdida de la escritura y la



aparente oscuridad del proceso a lo que se suma el empobrecimiento del registro arqueológico. Finalmente, lo que ha sido llamado “el milagro griego” es decir, una visión de los griegos como la cultura dominante que surge de la nada, junto con la posición ambigua entre oriente y occidente de los fenicios ha llevado a que queden olvidados o marginados en la investigación tradicional. Los fenicios se reconstruyen desde el otro cuando se hacen estudios de iberos, griegos, etruscos, quedando siempre fuera del punto de mira.

Una de las grandes aportaciones de la Introducción es la capacidad de dibujar un panorama amplio y claro de los estudios fenicios. Es especialmente interesante cómo se plantea el escepticismo en torno a considerar a los fenicios un grupo étnico, que surge en 2018 por el libro de Josephine Quinn “In search of the Phoenicians”. Ha tomado tanta fuerza que los fenicios quedan reducidos a la nada, ignorando que la identidad étnica es compleja y difícil de identificar, no solo en el mundo fenicio sino en el griego. Los fenicios tienen una cultura sólida y una identificación común no siendo esencial que los fenicios no se llamarán de ninguna manera a sí mismos, o lo hicieran con un nombre dado por otro pueblo. Adoptaron además ciertas características culturales asumidas como propias, desde el nombre hasta el motivo de la palmera.

En el capítulo 1 “Beware the Greek” la autora se adentra en las teorías postcoloniales aplicadas a los fenicios. Si bien la discusión sobre la necesidad de dejar de lado el concepto de centro-periferia y centrarse en los espacios híbridos e interculturales ha tenido fuerza en el mundo griego y romano, los fenicios de nuevo fueron dejados de lado. Además, se ha defendido hasta lo irracional que los griegos fueron los primeros colonizadores, cuando es evidente que no se trata de una competición por quien llegó antes. De hecho, la evidencia nos indica que los griegos van inicialmente al mar Negro, dejando de lado lugares muy interesantes que muy posiblemente estaban ya ocupados por los fenicios.

La mayor aportación de esta parte es la aseveración de que los fenicios no solo fundan establecimientos comerciales. Es un proceso de mucha más entidad que no ha de verse como una competición con la colonización griega sino como la ampliación del espacio en el Mediterráneo en el que ambas culturas buscan soluciones a lo que se van encontrando.

En el capítulo 2 “From Classical to Mediterranean models” Carolina López Ruiz entra de lleno en los problemas de la comparación entre griegos y fenicios. Partiendo del libro de John Boardman de 1999 “Greek overseas” se proclamaba que los griegos en el oeste tenían “poco que aprender, mucho que enseñar”. Aunque el propio Boardman matizó esa idea en publicaciones posteriores generó la potente metáfora de los griegos como una luz frente a otras culturas. Surgieron de los años 70 en autores como Momigliano que consideraban que todo había sucedido gracias a los griegos. Parece que los griegos no estuvieron interesados en otras lenguas, no se mezclaron con otros pueblos ni tomaron nada del resto. La evidencia del registro arqueológico en todos los periodos decía lo contrario, pero seguía la tendencia de considerar que todos los materiales griegos que se encontraban procedían de un barco griego, negando la posibilidad de que fenicios estuvieran llevando materiales griegos por todo el Mediterráneo, porque eran de su gusto y de las poblaciones locales. Es de destacar el recorrido por numerosos yacimientos como

Isquia o Pitecussas actualizando la bibliografía matizando la consideración de los fenicios como colonizadores sin colonización, negando la necesidad o posibilidad de fundar asentamientos permanentes de tipo urbano porque su cultura no era hegemónica. Valorar los argumentos de décadas de investigación supone un esfuerzo de recopilación. La idea principal que subyace es que los fenicios no entraron en el Mediterráneo como una concesión de griegos y romanos, siendo lo menos molestos posibles, sino que también pudieron obedecer a una iniciativa propia.

El capítulo tercero lleva el sugerente título “The orientalizing kit” y tiene como objetivo estudiar los materiales llamados “orientalizantes” desde una perspectiva casi filosófica. Es una parte compleja, que parte de la necesidad de definir el propio término no como un periodo histórico sino como algo atribuible a ciertos materiales. A ello se le suma que el orientalismo tiene connotaciones negativas. Critica teorías obsoletas apuntando a la reflexión de que no solo los fenicios traen materiales orientalizantes y que hay ciertos objetos de especial valor con motivos comunes que aparecen en contextos variados como santuarios o palacios. Estos objetos nos hablan de un entendimiento sólido entre las culturas en torno a una iconografía asociada al lujo y al espacio religioso. Las aristocracias de puntos muy distantes del Mediterráneo valoraron estos objetos por imitación de otras elites y los pusieron en circulación, formando parte de su identidad. Estos objetos son mutables y movibles, de manera local y global, igual que los fenicios que se movieron de un lugar a otro del Mediterráneo.

En el capítulo 4 “Follow the sphinx” la autora se centra de lleno en la arqueología y la importancia de los patrones de dispersión de los objetos para delimitar tendencias y constantes. Empieza por Tartessos y la Turdetania que para la investigación española se había convertido en un problema por la ausencia de una capital y el mito historiográfico creado a posterioridad. Gracias al casual hallazgo en 1988 del depósito de Huelva, y pese a la premura de su excavación, se cambia el paradigma para una fase de precolonización o de contactos previos. Plantea que el río Tinto y Odiel es un punto de encuentro entre el Atlántico y el Mediterráneo. A partir de esa premisa hace un recorrido por la cerámica, las joyas y los marfiles y los patrones de distribución de materiales del Guadalquivir y el Guadiana. A día de hoy encontramos espacios que no sabemos si son fenicios o indígenas, parecen lugares asociados a lo ritual que pudieron ser usados por ambos.

Siguiendo la estela del motivo de la esfinge de motivo cananeo, que es precisamente la que difunde los fenicios, se llega a la comunión de todo el Mediterráneo, rompiendo los patrones de aislamiento. El norte de África es dependiente en metales con la excepción de Egipto. Se había pensado que los fenicios estaban allí como en una isla, conectados entre ellos, pero de espaldas a los indígenas. La presencia de estos materiales permite ver un Mediterráneo interconectado gracias a los fenicios.

El capítulo 5 “The central Mediterranean” trata sobre los espacios centrales. Sin dedicar mucho espacio al *toffet* por considerarlo un tema que fomenta más morbo que datos concluyentes, se ocupa del espacio de Cerdeña, Sicilia y norte de África en la zona que llamamos Túnez. Cerdeña es un espacio híbrido, siendo el laboratorio esencial para las teorías postcoloniales ya que la investigación arqueológica no ha puesto en dicotomía lo

fenicio con el pasado nurágico local. En el centro de Italia, los etruscos conviven con los fenicios, y son el ejemplo de dos culturas que han sido estudiadas de manera subsidiaria. López Ruiz plantea su estudio desde el orientalismo de sus materiales y no desde el espectro itálico en el que suelen ser enmarcados. En todo el centro del Mediterráneo la esfinge es una simbología transcultural, un motivo entendido a lo largo y ancho del Mediterráneo que puede ser interpretado como un fósil director. El motivo de la esfinge también sirve de marco para el capítulo 6 dedicado al Egeo ("The Aegean") donde estudia los materiales orientalistas en un contexto que se mira siempre desde el punto de vista de los griegos. La fuerza del helenocentrismo es especialmente potente en un territorio considerado patrimonio de los griegos, pero donde a la vez puede detectarse presencia fenicia desde época temprana.

El capítulo 7 titulado "Intangible legacies" está dedicado al espinoso tema del alfabeto. Indudablemente es la gran aportación de los fenicios, un avance que surge de la comodidad de llevar cuentas y transacciones y que los griegos copian y adaptan a su lengua. Si bien el testimonio más antiguo es el oenokoe del Dipylon tuvo que haber ejemplos más antiguos, más centrados en lo práctico y no en lo literario. No obstante, hay un deseo casi filosófico para invisibilizar lo fenicio frente a la literatura griega, de gran prestigio.

El capítulo 8 está dedicado Chipre ("Cyprus") bajo la premisa de que es una isla que pasa del aislamiento durante el Neolítico a ser un espacio interesante para todas culturas. La abundancia de materiales, el panorama lingüístico y las influencias mutables son un buen ejemplo de este paradigma evidenciando que la influencia fenicia es anterior a la griega. Quizá lo más destacable es la ausencia de estudios de Chipre en un marco global, pues la arqueología ha sido más bien local y tiene implicaciones con la identidad de la propia isla. Además, no se han encontrado barrios de casa, sino solo espacios de cultos orientalistas.

El capítulo 9 está dedicado al Levante ("The Levant") a través de un discurso sobre los pueblos emigrantes que van moviendo aportaciones y creando cultura. Al intentar salir del yugo de hititas y egipcios los fenicios salen a un espacio nuevo moviendo productos de lujo. El marfil, los textiles, las especias y los tintes han de ser entendidos como un gusto común por ciertos productos.

La visión de conjunto de los fenicios en los diferentes espacios supone una revitalización del estado de la cuestión de manera global. Se hace una actualización bibliográfica y se plantean problemas comunes y locales. Su gran valor es que supera las expectativas de una monografía general y es capaz de sintetizar de manera transversal (desde la historia, la escritura y la arqueología) los datos sobre los fenicios en diferentes puntos del Mediterráneo. A pesar de que la autora tiene una fuerte formación y perfil filológico es capaz de aunar datos que se alejan de su disciplina tomando en consideración puntos de vista diversos.

Las conclusiones no son una recopilación o resumen de los datos anteriormente ofrecidos, sino una auténtica hoja de ruta sobre el futuro de los estudios fenicios. La autora ofrece una nueva visión, que demanda interdisciplinariedad para los investigadores, una llamada

de atención sobre la importancia de salir de la zona de confort y mirar los materiales que se publican desde otras disciplinas. Asienta la idea de los pueblos migrantes que mueven cultura y objetos como la visión predominante de la cultura fenicia, influenciada no solo por el territorio madre sino por las culturas locales. Es preciso refocalizar su situación marginal y a caballo entre los estudios clásicos, que han de ser vistos de manera mucho más global y menos compartimentada. Dejar de lado los estereotipos étnicos que no están dando resultados y solo reducen la cultura fenicia a lo invisible. Volver a mirar los objetos y dejar de lado la cronología estricta.

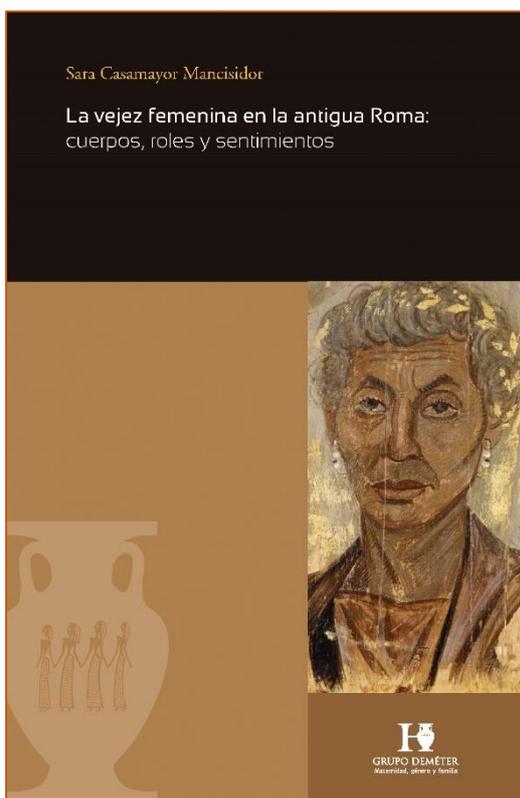
Esta monografía supone un paso al frente, minucioso y extremadamente bien argumentado, sobre el viaje que hicieron los fenicios en la construcción del Mediterráneo.



**S. Casamayor Mancisidor (2019). La vejez femenina en la antigua Roma: cuerpos, roles y sentimientos, Oviedo: Ediciones Ediuno, 326 págs. ISBN: 978-84-16343-84-3**

Alba del Blanco Méndez  
 Universidad de Oviedo  
 alba-bembi-97@hotmail.com  
 000-0002-1456-1541

Recibido: 17/11/2021  
 Aceptado: 14/12/2021



Fuente: Publicaciones Universidad de Oviedo

Este libro, resultado de una sobresaliente tesis doctoral, nos introduce en el mundo de las *vetulae* romanas, un tema que en la producción bibliográfica sobre la Historia de las Mujeres había quedado en un plano secundario, en tanto que la vejez fue considerada durante décadas una cuestión parcial y carente de interés académico.

Su autora, Sara Casamayor Mancisidor, se licenció en Historia en la Universidad de Salamanca en el año 2013. Allí también cursó el Máster en Estudios Avanzados e Investigación en Historia en el itinerario de Prehistoria, Historia Antigua y Arqueología, doctorándose en 2018 con la distinción de *cum laude*. Es especialista en Historia de las Mujeres y de las Relaciones de Género y en Historia de la Vejez en la Roma antigua, temas que ha tratado en numerosos congresos y publicaciones. En la actualidad sus

investigaciones se centran en la ancianidad dependiente y la diversidad funcional en la Antigüedad, temas apenas visibilizados por la historiografía tradicional pero que, con las nuevas generaciones de investigadoras, están adquiriendo cada vez más atención en el ámbito de los estudios sobre las mujeres del pasado.

Tras un estado de la cuestión que refleja la poca importancia dada a las *vetulae*, incluso en aquellos estudios propiciados por la Historia de las Mujeres, Sara Casamayor demuestra que la vejez femenina fue vivida en la antigua Roma de muy distintas formas, dependientes de la situación particular de cada mujer, pero también de tres



condicionantes sociales: género, edad y clase. Para poder dar voz, en la medida de lo posible, a las ancianas romanas, se deben emplear distintos tipos de fuentes que nos permitan acercarnos a una realidad tan diversa y a la vez compleja de desentrañar, teniendo en cuenta, además, que no contamos con testimonios escritos por las propias *vetulae* sobre su percepción de la vejez. En este sentido, la autora emplea fuentes literarias, epigráficas, iconográficas y óseas, abarcando un periodo cronológico entre los siglos VIII a.C y VII d.C.

Para poder interpretar las fuentes citadas, Sara recurre a las directrices metodológicas proporcionadas por la Historia de las Mujeres y de las Relaciones de Género, la incipiente Historia de la Vejez y la Gerontología feminista, acudiendo puntualmente a la Historia de las Emociones para intentar comprender los sentimientos, emociones y afectos que condicionaron la vida de las *vetulae*. Con dichas herramientas, la autora profundiza en una realidad que, por desgracia, no nos es lejana: el paso del tiempo no afecta de igual modo a hombres y mujeres. En Roma, la anciana no puede cumplir con el rol procreador asignado al sexo femenino, ni tampoco es ya un objeto deseable para la mirada masculina, por lo que se coloca en una especie de limbo que el varón romano percibe como peligroso. A diferencia de lo que ocurre con las niñas, las ancianas ya no tienen esperanzas de futuro ni objetivo que cumplir en una sociedad patriarcal como la romana. Si bien la vejez masculina puede vincularse con la sabiduría de la experiencia, en las mujeres no existe valor social añadido a la ancianidad, pues a ellas se les había enseñado a cultivar su belleza, no su intelecto.

En este sentido, es fácil comprobar como la denominada “dictadura de la belleza” no es algo actual ni novedoso, pues también las mujeres romanas que podían permitírselo pasaban buena parte de su vida intentando prolongar su aspecto de juventud. A lo largo de este libro vemos múltiples referencias a preparados que eliminan arrugas, tintes que ocultan las canas, postizos que suplen la falta de dientes y otros trucos que las mujeres empleaban en su intento de seguir siendo deseables y atractivas para los varones. Los autores grecorromanos fueron especialmente cruentos con el aspecto físico de las *vetulae*, incidiendo en su mal olor, en su decrepitud cercana a la muerte, en su desagradable apariencia y en comparaciones insidiosas que animalizaban a las ancianas. A esto habría que añadirle una decadencia moral, fomentada a su vez por la pertenencia al sexo femenino. Además, para los romanos la vejez ideal era aquella libre de enfermedades, cuyo modelo por excelencia lo representa Catón, *senex* sin limitaciones aparentes que incluso pudo acudir a la guerra en Hispania y luchar como un guerrero más. Este modelo no deja de ser curioso, pues si la vejez ideal era aquella en la que sigues realizando las mismas actividades que definen la juventud, sin problemas físicos ni psíquicos relevantes, entendemos que muy pocos ancianos llegaron a cumplir dicho prototipo.

El caso de las *vetulae*, como ya mencionamos, es aún más inclemente, pues sufrían una discriminación doble: como ancianas y como mujeres. La autora decide poner como edad frontera de la vejez para las féminas los cincuenta años, pues esta es la edad media calculada para la menopausia, un hito vital de especial relevancia en la vida de las romanas que marcaba el fin de su utilidad para con la ciudadanía y el inicio de su marginación social. Tras calcular el peso demográfico de la vejez en Roma y analizar las patologías físicas y psicológicas que podían afectar a las *vetulae*, Sara estudia el papel

que jugaban estas mujeres en la economía, en la familia y en la sociedad romana, teniendo en cuenta que hablamos de féminas que abarcan un registro de edad muy amplio y que la posición social sería un agente decisivo en sus vidas. En efecto, un aspecto clave que se extrae de este libro es que no es lo mismo envejecer siendo esclava, liberta empobrecida, o matrona rica.

De este modo, nos encontramos con matronas ancianas muy activas, como la acaudalada Livia, que seguían participando en la esfera pública gracias a sus actividades evergéticas y al patrimonio acumulado a lo largo de los años, el cual también incluía esclavos que cuidaban y ayudaban a las *vetulae* ante las limitaciones insalvables de la vejez, haciendo que su última etapa vital fuese mucho más confortable. En el caso de las esclavas, las penurias y los abusos propios de su estatus impedían que muchas de ellas alcanzasen una edad longeva, y aquellas que lo conseguían no tenían asegurado el cese de su explotación. Además de ellas, muchas ancianas libertas necesitaban seguir trabajando para no caer en la miseria. Hilaban, regentaban pequeños negocios, vendían productos artesanales o se convertían en el famoso estereotipo de la alcahueta, quien en casos extremos debía prostituir a sus propias hijas para conseguir alimento. Por su parte, observar la posición de las personas viejas dentro de la organización familiar permite a la autora obtener información acerca de situaciones individuales, pero también sobre la relación de los ancianos con el resto del grupo. La presencia de *vetulae* condiciona la estructura del núcleo familiar, si bien el cometido que estas ejercen en dicho núcleo varía dependiendo de múltiples factores.

Esposas, madres, tías, viudas, abuelas... las *vetulae* contaban con diferentes propósitos y redes de socialización en función de su rol en la familia, el cual incluía, en numerosos casos, cuidar de otras personas dependientes, tanto ancianos/as como niños/as. La autora profundiza sobre cada uno de estos roles y nos recuerda la importancia de la familia como un pilar básico en el mantenimiento de la sociedad romana. El soporte familiar sería especialmente importante en el caso de los ancianos dependientes, cuyas patologías les impedían trabajar o realizar por sí mismos las funciones vitales más básicas.

De especial interés es el apartado centrado en describir los estereotipos ligados a la vejez femenina en Roma, los cuales aparecen en diversas fuentes tanto artísticas como literarias, destacando el teatro de comedia y la sátira. Analizar estos estereotipos permite a la autora obtener una visión de conjunto de la percepción social de las *vetulae* en la antigua Roma, las cuales podían ser mujeres con una sexualidad insaciable, mujeres que encontraban consuelo a sus desgracias en el vino, brujas conocedoras de magia y hechicería, *lenae* dedicadas a prostituir a mujeres jóvenes o ancianas bondadosas, amables y sabias que transmitían tradiciones y saberes a las generaciones futuras mediante fábulas y cuentos. Si bien contamos con algunos testimonios positivos sobre las *vetulae*, especialmente los dedicados a las abuelas que suplieron a las madres en su labor de crianza y cuidados, y con declaraciones que nos indican el prestigio que podían alcanzar las *vetulae* dentro de las familias poderosas, lo cierto es que los estereotipos romanos sobre la vejez femenina son en su mayoría perniciosos, y algunos de ellos incluso sobrevivieron hasta nuestros días, como el famoso estereotipo de la suegra malvada. Si en los senes los conocimientos adquiridos con la edad son dignos de halago, en las mujeres ancianas cualquier sabiduría es vista como sospechosa o subversiva.

Al mismo tiempo, debemos recordar el miedo que provocaba la independencia de algunas de estas *vetulae*, pues al divorciarse o enviudar habían adquirido un gran patrimonio que manejaban sin depender de ningún hombre. Se trataba de mujeres que controlaban a su familia y que atentaban de esta forma contra la norma patriarcal de la sociedad romana. Por esta razón, se percibía a las ancianas como una suerte de andrógino, ya que al perder su capacidad reproductora y al ganar cierta autoridad ligada al mundo de lo masculino, las *vetulae* se despegaban del rol que debían asumir las mujeres, lo cual suponía sin duda una amenaza perceptible. Como bien señala Sara Casamayor, la forma que tenían los romanos de combatir dicha amenaza era recurrir a la violencia, que se ejerció tanto de forma directa, recurriendo a la agresión física, como de forma simbólica, mediante la creación de los estereotipos mencionados y el ataque a los mismos en la literatura.

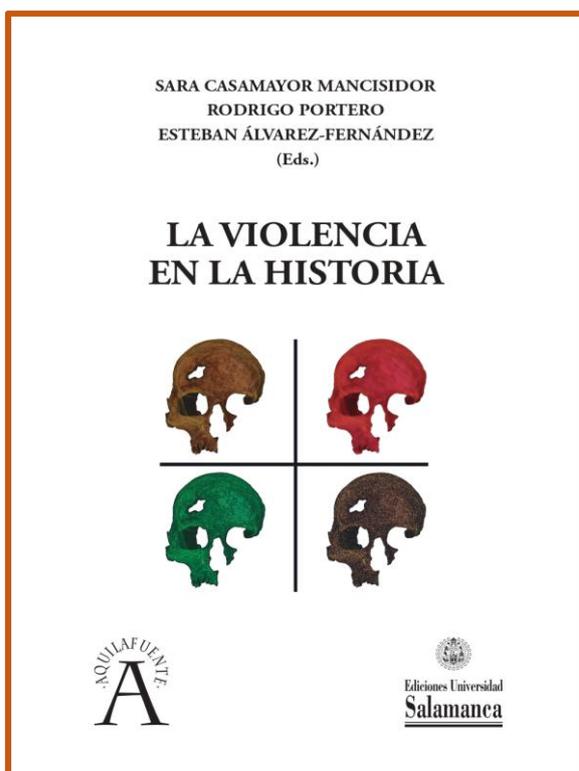
Este libro, en suma, abre una ventana al mundo inexplorado de las *vetulae* en un marco temporal que nos permite vislumbrar la idea de que los ciudadanos romanos construyeron sobre las ancianas, y como esta se mantuvo con escasos cambios a lo largo del tiempo. Nos aproxima a los prejuicios que se formularon en la antigüedad para remarcar la alteridad de las ancianas respecto a la figura del *vir*, y como se veía de forma repulsiva o degradante su aspecto físico, su moral, su conducta y, por supuesto, su sexualidad, que directamente se negaba en la mayoría de los casos, pues era *contra natura* sentir deseo sin el objetivo de la procreación. También se demuestra la versatilidad de tareas que podían llevar a cabo estas mujeres y su imprescindible labor en el mantenimiento de las familias, pues envejecer no suponía para muchas romanas ni dejar de trabajar, ni permanecer en la *domus*. Desenterrar los silencios de las *vetulae* e intentar comprender la percepción que ellas mismas tenían sobre su vejez es una tarea ardua que se intenta llevar a cabo en este estudio, consiguiendo con ello una necesaria visión de la ancianidad en clave de género que habrá de tenerse en cuenta en futuros trabajos sobre la mujer romana. A pesar de la escasez de fuentes de las que se dispone y de que la mayoría de ellas nos hablen con voz masculina, la autora demuestra las distintas maneras en las que fue vivida la ancianidad en función del estatus social y las circunstancias personales de cada *vetula*.

Por último, hay que destacar que las estrategias llevadas a cabo por las romanas para lidiar con la marginación social que conllevaba la vejez son una muestra más del profundo edadismo de las sociedades patriarcales, que por desgracia sigue casi inalterable en la actualidad. Por ello, este libro nos ayuda, aun sin ser su objetivo principal, a reflexionar sobre la manera en la que hoy contemplamos a las personas ancianas que nos rodean cada día, y a pensar en posibles vías para impedir su exclusión y aislamiento. En el caso concreto de las ancianas, es imprescindible valorar su vejez con perspectiva de género, pues estas sufren en sus carnes la desvaloración total del sistema patriarcal y la desazón de existir pensando que ya no tienen nada más que aportar a la sociedad.

**S. Casamayor Mancisidor, R. Portero Hernández y E. Álvarez Fernández (eds.) (2021), La violencia en la historia, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 306 págs. ISBN: 978-84-1311-508-5**

Jorge Ortiz de Bruguera  
 Universidad de Salamanca  
 jorgeodb@usal.es  
 000-0001-6148-406X

Recibido: 12/01/2022  
 Aceptado: 27/01/2022



Fuente: Ediciones Universidad de Salamanca

La presente monografía, que es fruto de la compilación de algunas de las ponencias que fueron presentadas en el Congreso Internacional *La Violencia en la Historia*, que tuvo lugar en Salamanca, en octubre de 2019, es una prueba de cómo la violencia, pese a haber recibido un tratamiento privilegiado a lo largo del tiempo, por su atractivo para explicar el devenir de los acontecimientos, sigue mostrando el potencial de poder ser sometida a nuevas actualizaciones. Además, como se irá viendo, estas páginas no solo dan cabida a las últimas novedades en metodología y exhiben un hábil manejo de un gran número de fuentes, sino que son el reflejo de los recientes intentos de tratar de desmasculinizar este campo historiográfico, así como de canalizar los esfuerzos a otras formas de violencia distintas a las de los episodios armados. El propio prólogo de la

obra, realizado por J. Prada Rodríguez, titulado *Quod ubique, quod semper, quod ab omnibus usus est. Algunas consideraciones sobre la violencia y (en) la historia*, ya constituye una excelente declaración de intenciones. En él se plasman una serie de interesantes consideraciones acerca de cómo el examen de la violencia no ha llegado ni tan siquiera a alcanzar aun la auténtica dimensión de todas las esencias del concepto, por cuanto se trata de un fenómeno que ha estado y está en constante cambio.

El primer capítulo, escrito por Sonia Díaz-Navarro, lleva por título *Violencia intergrupala vs interpersonal. Evidencias de lesiones traumáticas en el Occidente Europeo del VI al III milenio*



a.C. Su objeto de estudio es el de poner de relieve cómo en ese período cronológico se detectan las primeras trazas de lo que podrían considerarse muestras claras de episodios de violencia intencionada a nivel colectivo. Para dicho fin, la autora recurre al análisis de las lesiones presentes en los esqueletos de un total de 425 individuos, recuperados de 154 yacimientos del occidente europeo, mas se topa con los siguientes inconvenientes: los desiguales volúmenes de información que proporcionan las diferentes áreas geográficas estudiadas; que por razones de preservación haya ocasiones en las que pocas veces pueda llegar a determinarse el sexo del esqueleto; y las complicaciones inherentes a dilucidar cuándo una determinada lesión pudo ser accidental o no. Aun con todo, un cuidado tratamiento estadístico de la información, sumado a un pulido aparato teórico-metodológico, hacen que el presente examen alcance su meta, que es la de arrojar más luz con respecto a cómo la violencia alcanzó una nueva dimensión en el período de la Prehistoria Reciente.

El segundo capítulo, *The Hubtu in Neo-Assyrian Context: Typologies, Conditions and Functions (C. 1114-631 B.C.)*, alumbrado por Eduardo Ferreira, acomete, por medio de una revisión de los textos y de la iconografía, un completo estudio sobre la figura de los prisioneros de guerra en el marco neosirio, atendiendo a aspectos como sus diferentes orígenes, tipologías, los fines a los que fueron destinados, el trato que recibieron durante el cautiverio, los contextos militares en los que fueron apresados, etc. Ahora bien, si las narraciones de la época presentan fuertes disparidades cuantitativas y cualitativas, las fuentes iconográficas, por su parte, no siempre han podido ser interpretadas adecuadamente. Dichos impedimentos tratan de ser esquivados por medio de una crítica constante de los datos extraídos, amén del recurso a los principales *corpora* y catálogos. Gracias a ello se logra dar una buena panorámica de cómo los *hubtu* constituyeron un valioso activo para este imperio, mas no ya solo por los ingresos derivados de su compra-venta o del pago de rescates, o por haber servido como mano de obra barata, sino por haber sido cruciales para el desarrollo de un complejo sistema administrativo y para el despegue tecnológico de Asiria.

El tercer capítulo, producto de la aportación de Richard Fernando Buxton González, que lleva por título *Confundiendo guerra civil con guerra en la stasis griega*, tiene por finalidad la de llegar a comprender cómo los términos *polemos* y *stasis* tendieron a ser cada vez más identificados entre sí. De la lectura del capítulo se desprende que, a nivel metodológico, el autor recurre a las fuentes literarias, que son objeto de un buen examen en términos tanto cuantitativos como cualitativos, sobre todo gracias a un correcto análisis del discurso, que le permite desgranar cómo a medida que las circunstancias de Grecia fueron cambiando, los autores fueron experimentando ciertos giros en sus formas de percibir estos términos, hasta, en efecto, llegar a usarlos de una manera prácticamente equivalente. No obstante, se echa en falta la inclusión de unas líneas destinadas a explicar lo que concierne a la metodología aquí empleada. Igualmente, se podrían haber aclarado las motivaciones que llevan a privilegiar la Grecia Clásica por encima de la Arcaica, que acusa un tratamiento mucho menor. En cualquier caso, Buxton González logra llamar la atención sobre cómo en la antesala de la Guerra del Peloponeso, la *stasis* ya no reproducía, a pequeña escala, los principales rasgos del *polemos*, sino que este pasó a convertirse en una suerte de *stasis* de gran alcance.

José Vicente Juanes Fuertes, el autor de la cuarta contribución, *El ataque al poblado de La Hoya (Laguardia-Álava, España)*, trata de aclarar determinados aspectos relacionados con la destrucción de este núcleo protohistórico, a mediados del s. IV a.C., sobresaliendo su empeño por dilucidar lo relativo a cómo pudieron haber penetrado los agresores en su interior, además de las motivaciones que habrían llevado a cometer ese acto, ya que se trata de unos asuntos que, hasta ahora, solo habían sido abordados de soslayo. Dichos propósitos se topan con la ausencia de fuentes escritas. En este sentido, es de agradecer que el análisis de los materiales recuperados sea complementado por medio de los aportes de la arqueología espacial, que, por un lado, le permiten conocer mejor las estructuras socio-económicas del poblado, y, por el otro, ver la necesidad de seguir profundizando en ellas para poder despejar los interrogantes anteriores. No obstante, como destaca el propio Juanes Fuertes, hay aspectos que no todavía no pueden ser completamente escudriñados, sobre todo los que tienen que ver con los destinos de los supervivientes. En consecuencia, será necesario esperar a que nuevos descubrimientos puedan ayudar a seguir reconstruyendo la historia de este lugar.

A continuación de la anterior se encuentra la contribución de Rubén Escorihuela Martínez, que se titula *¿Impulso violento o acción premeditada?: la insurrección en el ejército romano republicano*. Aquí se busca reinterpretar la concepción que, en ocasiones, puede llegar a tenerse del *miles romanus* como un sujeto completamente sometido a la disciplina castrense. Para la consecución de dicho fin, se plantea un repaso de los diferentes episodios de rebeldía protagonizados por el ejército de la Roma republicana, mas debe subrayarse que se aprecia una excesiva propensión por los acaecidos en el s. I a.C. Bien es cierto que dicha centuria, por sus singularidades históricas, fue especialmente prolija en esa clase de sucesos. No obstante, se encuentra que los siglos precedentes reciben una atención algo superficial. Aun con todo, el trabajo dibuja una buena panorámica de cómo en las postrimerías de la República, el ejército distaba de ser la viva imagen de una disciplina ciega. Al contrario, se presenta la figura de un *miles* que llegó a desarrollar un apreciable grado de pensamiento autónomo y unas loables formas de coordinación interna, alejadas de la desorganización, la improvisación y la violencia espontánea de época pretéritas, lo que, en la práctica, como bien se prueba, les permitió hacer valer su posición en el juego político de la vida de Roma.

*Asimilación o conquista: el dominio romano en los Arribes del Duero antes de las Guerras Cántabras*, obra de Alejandro Beltrán Ortega, busca dilucidar en qué momento debió sentirse la impronta romana en esa área geográfica, lo que a tenor de su antigua condición de zona de frontera y de su infrarrepresentación en los relatos literarios, ha sido objeto de debates. Tradicionalmente ha tendido a asumirse que el sometimiento de los Arribes habría coincidido con el inicio de las Guerras Cántabras. No obstante, hace ya algún tiempo que ciertas voces comenzaron a sugerir que, de una lectura más atenta de ciertas narraciones, se desprendería que la presencia de los romanos en esta parte del Duero comenzó a hacerse palpable desde las campañas de D. Junio Bruto. Así pues, puede decirse que, gracias a la toma en consideración de esas renovadas lecturas de los textos clásicos, así como de determinados epígrafes y de los últimos avances habidos en materia arqueológica, esta aportación avanza en la consolidación de esa vía interpretativa que defiende una presencia romana estable desde la segunda mitad del s. I a.C. No obstante,

se coincide con Ortega en que será necesario esperar a que nuevos hallazgos arqueológicos ayuden a clarificar cómo se alcanzó exactamente este estadio.

El trabajo que lleva por título *La Cabaña (Cantabria): de las legiones de Augusto (25 a.C.) a las de Mussolini (1937)*, de Enrique Gutiérrez Cuenca, José Ángel Hierro Gárate y Rafael Bolado del Castillo, ofrece los resultados obtenidos en la actuación arqueológica llevada a cabo en el alto de La Cabaña. Estos vienen a enriquecer el actual estado de los conocimientos sobre dos momentos históricos muy alejados en el tiempo, las Guerras Cántabras de Augusto y la batalla de Santander de la Guerra Civil Española. Así, en primer lugar, la adición de este *castellum* al repertorio actual, les permitió conjeturar que algún punto de la costa interior de la bahía de Santander, hubiese podido ser el elegido para dejar a las tropas romanas en el decisivo desembarco del 25 a.C. En segundo lugar, estas mismas intervenciones les permitieron realizar avances en la reconstrucción de los combates previos a la caída de Santander en 1937. Así pues, se está ante una aportación que gracias a un buen manejo de las fuentes de dos etapas históricas muy distintas y lejanas entre sí, que son complementadas por medio de la arqueología, viene a matizar cómo este enclave ha sido visto, por cerca de dos milenios, como un punto vital para el control de los accesos entre el interior de Cantabria y la bahía de Santander. La única observación que podría hacerse, reside en que una pequeña crítica a esas deficitarias fuentes escritas de ambos períodos, habría reforzado la idea de que es necesario seguir realizando nuevos trabajos arqueológicos.

Borja Méndez Santiago, autor de *La violencia contra niños, adolescentes y jóvenes en las vidas paralelas. Una aproximación*, que aparece recogida en el octavo capítulo, dirige su mirada hacia unos grupos etarios que fueron especialmente sensibles a este fenómeno. Sus propósitos se topan con que Plutarco no defina con claridad los límites entre cada uno de esos colectivos. Sin embargo, su decisión de considerar solo aquellas situaciones que tuvieron que ver con los abusos sexuales, la toma e intercambio de rehenes y los accidentes, y de comentar solo los ejemplos más representativos sobre cada uno de ellos, conduce a que estos tres supuestos sean lo suficientemente explícitos como para acreditar que, ya en aquel entonces, los sujetos de más corta edad fueron percibidos como vulnerables. En esta línea encuentra su encaje la otra gran aportación de estas páginas, que es la realizar unos breves esbozos sobre cómo esa clase de vivencias pudieron dejar marca en las personalidades y los modos de actuar de los jóvenes. Para terminar, podría añadirse que se echa en falta una mayor profundidad en lo que concierne a la violencia dentro de la familia. Sin embargo, el propio investigador declara en sus conclusiones que se trata de un aspecto pendiente, por lo que se espera que pueda abordarlo en algún futuro trabajo.

El capítulo noveno, *The Masters of the Universe? Animals in the Roman Arena*, producto de la colaboración de Andrew Fear, tiene por eje central las *venationes*. Su principal aporte reside en la propuesta de no tomar estas cacerías solo como formas de ejercer violencia sobre los animales, sino como un eficaz instrumento propagandístico. Así, según Fear, puede entenderse mejor que gozasen del apoyo de las elites locales, deseosas de mostrar su generosidad, y de los propios emperadores, que las presentaban como una muestra del alcance de su poder. No obstante, la mirada de este investigador no se queda aquí, sino que su repaso de las fuentes lo lleva a atisbar que, aun cuando las *venationes*

siguieron gozando de buena salud durante la tardoantigüedad, la inseguridad que marcó a este período hizo que la ideología que las envolvía cambiase, especialmente en el ámbito provincial, donde surgió una variante, que no tuvo como meta la eliminación de la bestia, sino que el hombre escapara de ella por medio del ingenio. En suma, aun cuando hay cuestiones que por el estado de la documentación no pueden ser completamente resueltas, como las que tienen que ver con los orígenes de este espectáculo, este trabajo proporciona las herramientas necesarias para comprender por qué llegaron a integrarse con tanta fuerza dentro del cuerpo político romano.

El décimo capítulo, fruto del esfuerzo combinado de Patricia A. Argüelles Álvarez y Diego Piay Augusto, que se titula *Escenas cinegéticas en los mosaicos de las Villae Hispanas y el tratamiento de la caza en las fuentes literarias*, centra sus esfuerzos en tratar de esclarecer hasta qué punto la caza, y la violencia inherente a ella, fueron un elemento cotidiano de la vida de las elites hispanorromanas. Para la consecución de las citadas finalidades, se hace un hondo repaso de los mosaicos hispanos que albergan escenas de caza, al que luego se superpone el aporte de no pocos pasajes literarios. La suma de lo anterior permite a estos investigadores avalar que, en *Hispania*, al igual que en el resto del occidente europeo, hay muestras evidentes de que las elites vieron la actividad cinegética como un medio de socialización, por cuanto encarnaba los valores propios de su grupo. Además, consiguen extraer complementos sobre las emociones que llegó a generar. En última instancia, cabe esperar que la publicación de los resultados de determinados hallazgos recientes, como el de Villa del Calvario (Ciudad Real), junto con otros nuevos que puedan darse, confieran la oportunidad de captar una panorámica más completa sobre los estilos de vida cotidiana de estas elites romanas.

En el undécimo capítulo se sitúa la aportación de Esteban Moreno Resano, *Ius belli, pena de muerte y represión política en contextos de guerra civil en el Imperio Romano entre 307 y 324 d.C.* Dada la temática, se encuentra que el período elegido para desarrollar la investigación resulta especialmente fértil, pues a sus turbulencias políticas debe añadirse el afianzamiento del cristianismo. No obstante, se debe lidiar con la escasa fiabilidad de los textos redactados en tiempos de Constantino, por su carácter laudatorio y contradictorio. Como contramedida, se observa la puesta en práctica de una buena labor de cribado y de confrontación de los mismos con las últimas interpretaciones recogidas dentro del panorama académico actual. Fruto de ello es que el autor consiga dar cuenta de cómo esa propensión a hacer de la violencia un arma política, encontrase un especial asiento en esas fechas. El segundo punto fuerte de la investigación radica en resaltar la importancia de las figuras de Lactancio y Eusebio de Cesarea, en su calidad de principales artífices de la llamada «teología de la victoria». En síntesis, puede decirse que, por una parte, Resano logra clarificar cómo el *ius belli* fue aplicado con la finalidad de justificar determinadas acciones y poder eliminar a los principales rivales. Por la otra parte, también aclara cómo los autores cristianos no suprimieron esta forma de proceder, sino que solo la ajustaron a la nueva doctrina.

La decimosegunda aportación, *Caesorum aggeres et captiuorum agmina. La masacre de los barbari en las Res gestae de Amiano Marcelino*, preparada por Gabriel Sanz Casasnovas, busca profundizar sobre cuáles fueron las razones que siguieron empujando a Roma a seguir preconizando, aun en las postrimerías del s. IV d.C., la idea de que la *felicitas* podía

ser alcanzada por medio de la victoria sobre el bárbaro. Para ello toma como referencia principal la obra de Amiano Marcelino, de la que, por una parte, se sirve para generar una clasificación de las principales acciones llevadas a cabo por la *Urbs* contra estas gentes. Por la otra parte, se vale de ella para, por medio de un breve estudio de la campaña del 358 de Constancio II contra los cuados y los sármatas, clarificar todo el entramado teórico-metodológico que ocupa la primera del discurso. De este modo, este examen logra reforzar la percepción de que, en comparación con los tiempos de Trajano, la ciudad del Tíber apenas había experimentado cambios en su forma de retratar y tratar a los *barbari*, por su deseo de seguir probando su «superioridad natural», así como de asegurar el sostenimiento de su sistema socio-económico, que precisaba de botín y esclavos. Por último, lejos de negar lo aquí apuntado, cabría haber dedicado un pequeño espacio destinado a mostrar cómo los mismos textos, contienen evidencias sobre cómo esas “fronteras” también fueron lugares donde, gracias al contacto prolongado, los soldados no solo dejaron la huella de la *romanitas*, sino que llegaron a desarrollar vínculos afectivos con esos “otros”.

El siguiente capítulo, que lleva por título *Violencia en las misiones jesuíticas de Paraguay (siglos XVII y XVIII)*, que es el resultado de la labor de Pablo Rodríguez Pérez, lleva el foco al área comprendida por las referidas misiones, que, según el autor, fueron el objeto de tres grandes formas de violencia: la ejercida por agentes externos contra el conjunto de sus habitantes; la que los misioneros desplegaron sobre los autóctonos; y la que los nativos pudieron usar en contra de los ignacianos. Esta clasificación es fruto de una aplicación bien argumentada del concepto de biopolítica de Foucault. Ahora bien, gracias a este entramado, Rodríguez Pérez logra, como se propone, ir más allá de los presupuestos foucaultianos, y dar a ver que los jesuitas también fueron capaces de hacer que los guaraníes de estos ámbitos, llegaran a participar en la creación de ciertas estructuras jerárquicas, además de en el despliegue de pautas de homogeneización cultural. Así las cosas, aun cuando se echa en falta alguna clase de alusión a las fuentes documentales empleadas, se puede decir que este trabajo, gracias a su enfoque, supone un avance en lo que respecta al uso de la disciplina como una forma de dominación por parte de las órdenes religiosas.

La aportación redactada por Andrea Grande Pascual se titula *Era un pícaro negro: la conflictividad política como fuente de violencia en la Bizkaia precarlista (1814-1833)*. Su objetivo pasa por demostrar cómo el estudio de la documentación judicial de esos años, es susceptible de dar una mejor panorámica sobre la manera en la que la división de la población en dos grandes facciones (absolutistas y liberales), afectó incluso a las relaciones vecinales. La autora es consciente de que esta clase de documentos poseen sus deficiencias, por ejemplo, que solo recojan aquellos hechos que llegaron a oídos de las autoridades. No obstante, su atento repaso de los relatos aportados por los testigos y los principales afectados, le permite apreciar que aun cuando esas actas procesales distan de situar a la política como la principal generadora de casos de violencia interpersonal, sí dejan un rastro acerca de cómo en estas décadas la ideología pasó a ser un nuevo e importante componente dentro de la creación y el mantenimiento de las relaciones sociales.

David Martín Sánchez, autor de *La anarquista Voltairine de Cleyre y su visión del derecho a la resistencia a través de la violencia*, asume el reto de mostrar cómo los sucesos relacionados con la Revuelta de Haymarket en 1887, el encuentro con exiliados anarquistas españoles que sobrevivieron a los procesos de Montjuic en 1896, la muerte de Angiolillo en 1897, el asesinato de McKinley en 1901 y la Revolución Mexicana de 1911, pueden ser considerados como los principales hitos que motivaron una honda evolución en la línea de pensamiento de Voltairine. En concreto, lo que se presenta al lector es cómo tras unos primeros momentos de adhesión al librepensamiento y al socialismo, tardó poco en virar hacia el anarquismo, que, en un primer momento, trató de compatibilizar con los ideales de paz que había conocido durante su estancia en el convento de Port Huron. En esencia, y aun cuando podrían haberse aportado algunas consideraciones más sobre las publicaciones de de Clayre, para entender mejor esa evolución de su ideario, se está en condiciones de decir que este análisis da buena cuenta sobre cómo los mencionados hechos fueron determinantes, no ya solo para el desarrollo de una concepción negativa del Estado y sus instituciones, sino para que aceptase la acción directa como medio para alcanzar la justicia social.

La aportación de Alberto Núñez Rodríguez, *La aliadofilia en la cultura política socialista. El caso de Juan A. Meliá*, se propone profundizar en la influencia de la Primera Guerra Mundial en la cultura política del socialismo español. Para dicho fin se sirve de la obra de Juan A. Meliá, justificando su decisión en que sus contribuciones periodísticas, que fueron pensadas para hacer llegar los mensajes de la cúpula socialista al público en general, son un referente acerca de cómo una parte no menor de la sociedad habría comprendido el conflicto. A continuación, se presenta una selección de fragmentos de las mismas, a fin de dar a conocer cómo su aliadofilia, lo mismo que la de tantos otros, no fue inmutable, sino que se fue radicalizando. Esto es tomado, por Núñez Rodríguez, como una evidencia de que este intelectual se había adherido a esa concepción que veía esta guerra como un choque entre las democracias y los autoritarismos del Viejo Continente. Dicha aseveración le permite defender que esa percepción fue la que hizo que el socialismo español se fuera acercando al concepto de democracia. Por consiguiente, parece que esta clase de enfoque, que pone su mira en ciertas capas de aquella sociedad española, puede ser especialmente útil a la hora de seguir profundizando sobre las transformaciones intelectuales y sociales generadas al calor de la guerra de 1914.

Una vez hechas las consideraciones anteriores, se está en condiciones de emitir unas valoraciones sobre el conjunto de la monografía. En primera instancia, cabría llamar la atención sobre cómo las investigaciones aquí aunadas, que cubren un espacio cronológico que va desde la Prehistoria hasta el primer tercio del s. XX, presentan una clara primacía de las que se sitúan en la Antigüedad, lo que choca con la ausencia de contribuciones que toquen los períodos de la Edad Media y la segunda mitad del siglo XX. Asimismo, como suele ser habitual, la violencia ligada a los episodios bélicos es la que acapara una mayor atención. No obstante, esta serie de cuestiones no ensombrecen las bondades que se plasman en estas páginas, ya que se incluyen otras vertientes de este fenómeno, como la religiosa, la cotidiana, la ejercida sobre los individuos más jóvenes, los animales, etc. Además, esta amalgama de supuestos se traduce en la presencia de una gran riqueza de enfoques metodológicos y de fuentes. Tampoco debe perderse de vista la variedad de contextos geográficos presentados. En suma, puede aseverarse que *La violencia en la*

*Historia* cumple con su gran objetivo de justificar que el estudio de la misma aún tiene mucho que dar, ya que es un fenómeno que está en constante cambio y que se perpetúa. Por ende, dicha obra, defensora de la utilidad social que deben tener las ciencias históricas, está llamada a ser una referencia básica para quienes deseen realizar un acercamiento multifocal a este fenómeno.

# 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](mailto: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 <https://revistas.um.es/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](mailto: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: <https://revistas.um.es/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.

